

LES

ISSN 1518-0743

U F P I / C C E

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Revista LES

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Ano 21 | n. 34 | jan./jun. | 2016



Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

Reitor | José Arimatéia Dantas Lopes
Vice-Reitora | Nadir do Nascimento Nogueira
Pró-Reitor de Pesquisa | Pedro Vilarinho Castelo Branco
Pró-Reitor de Pós-Graduação | Helder Nunes da Cunha

Superintendente de Comunicação Social | Jacqueline Lima Dourado
Diretor da EDUFPI | Ricardo Alaggio Ribeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA

Diretor | José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Vice-Diretora | Ana Beatriz Sousa Gomes

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora | Josania Lima Portela Carvalhêdo
Vice-Coordenadora | Maria Vilani Cosme de Carvalho
Editora | Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Editoras Adjuntas | Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Neide Cavalcante Guedes

COMITÊ EDITORIAL

Ademir Damásio | Universidade do Extremo Sul Catarinense
Antonio de Pádua Carvalho Lopes | Universidade Federal do Piauí
Antônio Gomes Alves Ferreira | Universidade de Coimbra – Portugal
Ademir José Rosso | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa | Universidade Federal do Piauí
Anna Maria Piussi | Università di Verona – Itália
Antônia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí
César Coll Salvador | Universidade de Barcelona
Diomar das Graças Motta | Universidade Federal do Maranhão
Luiz Botelho Albuquerque | Universidade Federal do Ceará
Manoel Oriosvaldo de Moura | Universidade de São Paulo
Maria Cecília Cortez Christiano de Souza | Universidade de São Paulo
Maria Vilani Cosme de Carvalho | Universidade Federal do Piauí
Maria Juraci Maia Cavalcante | Universidade Federal do Ceará
Maria Salomilde Ferreira | Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Maria Teresa Ribeiro Pessoa | Universidade de Coimbra – Portugal
Marília Pinto de Carvalho | Universidade de São Paulo
Mariná Holzmann Ribas | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Nicolas Davies | Universidade Federal Fluminense
Stella Maris Bortoni Ricardo | Universidade de Brasília
Vera Maria Fidal Peroni | Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFPI/CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI
ISSN 1518-0743 | ano 21 | n. 34 | jan./jun. | 2016

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 21, n. 34, jan./jun. 2016.

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Com publicação semestral e temática. Os pontos de vistas divulgados são de responsabilidade dos autores.

Missão: Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos, revisões bibliográficas e resenhas de obras clássicas ou inéditas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

Versão on-line	http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766
Projeto Gráfico/Capa/Diagramação	Carlos Alberto A. Dantas
Versão para o inglês	Renata Cristina da Cunha
Instruções para os colaboradores/autores	Vide final da revista
Pede-se permuta	We ask for exchange

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 21, n. 34 (2016) – Teresina: Ed. UFPI, 2016 – 442p.
Desde 1996

Periodicidade semestral
(jan./jun. 2016)

ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico CDD 370.5. I. Universidade Federal do Piauí CDU 37(05)

Tiragem: 500

Indexada em/ Indexed in:

IRESIE – Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa) – Universidad Nacional Autónoma del México – UNAM.

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília – CIBEC/INEP.

EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP – Campinas-SP.

Endereço para contato

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação

Revista “Linguagens, Educação e Sociedade”

Campus Min. Petrônio Portela – Ininga

64.049-550 Teresina – Piauí Fone (86)3237-1214

E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br

Web: <<http://www.ufpi.br>>

Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br/ppged.>>

Artigos

Notas sobre a memória como fonte para entender: a história da educação | 17
João Carlos da Silva

O inspetor geral das aulas, os professores primários e os mecanismos de controle da instrução na Província de Sergipe (1852-1854) | 41

Simone Silveira Amorim
Gleudson Santos da Silva
Leyla Santana de Menezes

Nos vagões da história: a memória dos parnaibanos sobre a Escola dos Ferroviários no Piauí (décadas de 1950 a 1980) | 69

Cláudia Cristina da Silva Fontineles
Maria Dalva Fontenele Cerqueira

Educação escolar em Mossoró-rn: a criação do Colégio Diocesano Santa Luzia

Francisco das Chagas Silva Souza | 94
Mauro Antonio de Oliveira

Educação em prisões no cenário cearense: entre a história e as memórias de Jovita Alves Feitosa | 120

Carla Poennia Gadelha Soares
Tania Vicente Viana

As influências sobre o pensamento educacional de Fernando de Azevedo | 145

Bruna Larissa Cecco
Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi
Miguel Ângelo Silva da Costa

Os povos indígenas e o discurso desenvolvimentista retratados no ensino de História do Brasil em meio a Ditadura Militar (1964-1984) | 170

Cristiano Antônio Pochmann
Carlos Renato Carola

Jogos e brincadeiras no Piauí: memórias de infância na escola (1930-1961) | 199

Vilma da Silva Mesquita Oliveira
Maria do Amparo Borges Ferro

A ideologia do soldado-cidadão nas escolas brasileiras: Olavo Bilac e a Liga de Defesa Nacional (1916) | 232

Dalvit Greiner de Paula

A emergência da docência na creche e jardim de infância em Santa Catarina na primeira metade do século XX | 266

Rosa Batista

Leonete Luzia Schmidt

Organização da educação escolar e educação infantil: pensando a partir da abordagem histórica e das políticas educacionais | 301

Cleonice Maria Tomazzetti

Diolinda Franciele Winterhalter

Vívian Jamile Beling

Educação escolar integral: considerações sobre concepções educacionais na antiguidade e na atualidade | 328

Flávia Russo Silva Paiva

Alessandra Victor do N. Rosa

Valdeney Lima da Costa

Contexto histórico da formação do professor bacharel em Ciências Contábeis para a docência no ensino superior e o desenvolvimento da profissionalidade docente | 352

Marlene de Oliveira Soares Portela

Josania Lima Portela Carvalhêdo

Percurso de vida e escolarização: análise de experiências formadoras | 378

Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro

Flávia Cristina Figueiredo Coura

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Tecendo fios sobre a formação pedagógica de professores universitários | 403

Evódio Maurício Oliveira Ramos

Isabel Maria Sabino de Farias

Marinalva Lopes Ribeiro

Instruções para o envio de trabalhos. Normas para colaborações | 437

Formulário de Permuta | 441

Ficha de Assinatura | 442

Articles

Memory notes as source to understand: the history of education | 18

João Carlos da Silva

The class general inspector, primary teachers and the instruction control mechanisms in Sergipe Province (1852-1854) | 42

Simone Silveira Amorim

Gleudson Santos da Silva

Leyla Santana de Menezes

In the wagons of history: the memories of "parnaibanos" about the railway Workers School in Piauí (1950's to 1980's) | 70

Cláudia Cristina da Silva Fontineles

Maria Dalva Fontenele Cerqueira

School education in Mossoró-rn: the foundation of Diocesano Santa Luzia School | 94

Francisco das Chagas Silva Souza

Mauro Antonio de Oliveira

Education in prisons in ceará: between the history and the memories of Jovita Alves Feitosa | 121

Carla Poennia Gadelha Soares

Tania Vicente Viana

Influences on Fernando de Azevedo's educational thoughts | 146

Bruna Larissa Cecco

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

Miguel Ângelo Silva da Costa

Indigenous peoples and the developing speech pictured in the teaching of Brazil History during the Military Dictatorship (1964-1984) | 171

Cristiano Antônio Pochmann

Carlos Renato Carola

Games and plays in Piauí: memories of childhood in school (1930-1961) | 200

Vilma da Silva Mesquita Oliveira

Maria do Amparo Borges Ferro

The citizen-soldier ideology in Brazilian schools: Olavo Bilac and the National Defense League (1916) | 233

Dalvit Greiner de Paula

The emergency teaching in the nursery and kindergarten in Santa Catarina in the first half of 20th century | 267

Rosa Batista

Leonete Luzia Schmidt

School organization and children's education: having the historical approach and the educational policies as references | 302

Cleonice Maria Tomazzetti

Diolinda Franciele Winterhalter

Vivian Jamile Beling

Full-time education: considerations about antiquity and contemporary educational concepts | 329

Flávia Russo Silva Paiva

Alessandra Victor do N. Rosa

Valdeney Lima da Costa

Historical context of the accounting professor training for higher education and the development of teaching professionalism | 353

Marlene de Oliveira Soares Portela

Josania Lima Portela Carvalhêdo

Life journey and schooling: formative experiences analysis | 379

Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro

Flávia Cristina Figueiredo Coura

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Tying the knots of professors' pedagogical training | 404

Evódio Maurício Oliveira Ramos

Isabel Maria Sabino de Farias

Marinalva Lopes Ribeiro

Instructions for sending jobs | 437

Exchange | 441

Signature | 442

Editorial

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade – LES, veículo de socialização de produções científica no campo da educação, traz ao público uma sequência de textos que focam os resultantes de pesquisas teóricas e empíricas desenvolvidas a partir de paradigmas, abordagens e procedimentos presentes nos estudos de história e memória que se voltam para a realidade educacional. Com perspectivas e objetivos diversos o conjunto de textos que compõe esta edição busca contemplar o tema: Educação: história e memória. As produções aqui socializadas desenvolvem estudos sobre a memória e a história da educação, a atuação profissional no campo da educação em momentos históricos passados, as contribuições de educadores e de estabelecimento de ensino nos contextos socio-cultural e político em que se estabeleceram; apresentam a trajetória profissional de educadores em ambiente educativos e momento históricos diversos, os objetivos de políticas públicas no campo da educação que nortearam a formação através dos livros didáticos, do uso do jogo e de brincadeiras; bem como narram as trajetória de formação docente em diversos campos de atuação profissional.

Desta forma, os artigos expostos fundados em bases teóricas e metodológicas dos campos de estudos da historiografia e da educação seguem a posição aqui descrita.

O artigo apresentado por João Carlos da Silva, intitulado “Notas sobre a memória como fonte para entender a História da Educação”, pautado nas tendências contemporâneas dos estudos historiográficos, busca um diálogo com a História da Educação, campo de produção do conhecimento histórico e de atuação do historiador da educação, através das memórias com o uso dos arquivos e as orientações teóricas de Le Goff (1990), Halbwachs (2003) entre outros. Com um recorte histórico entre 1852 a 1854,

Simone Silveira Amorim, Gleidson Santos da Silva e Leyla Santana de Menezes analisam as atribuições e responsabilidades do Inspetor Geral das Aulas na organização da instrução pública primária em Sergipe, no artigo intitulado “O inspetor geral das aulas, os professores primários e os mecanismos de controle da instrução na Província de Sergipe (1852-1854)”, a partir da categoria de análise interdependência de Elias (1994) e dos teóricos e metodologia da História Cultural. Assim, recorrendo aos documentos oficiais e ao arquivo apontam como responsabilidade deste funcionário avaliar, fiscalizar e punir os professores.

Como resultado de uma pesquisa com fontes históricas escritas sobre a escola oferecida pelo sistema ferroviário em Parnaíba, Cláudia Cristina da Silva Fontineles e Maria Dalva Fonteneles Cerqueira apresentam no artigo intitulado “Nos Vagões da História: a memória dos parnaibanos sobre a Escola dos Ferroviários no Piauí (décadas de 1950 a 1980), um estudo sobre a memória das pessoas que se beneficiaram desta Instituição, em que envolvem os funcionários, os estudantes e os professores, e, para a análise das informações trabalham a metodologia da História Oral. Francisco das Chagas Silva Souza e Mauro Antônio de Oliveira, no artigo intitulado “Educação escolar em Mossoró-RN: a criação do Colégio Diocesano Santa Luzia”, expõem um estudo sobre as origens desta Instituição, para o que recorrem a fontes bibliográficas datadas do final do século XIX e princípio do século XX, das quais extraem dados que possibilitam afirmar a presença da elite local associada à Igreja Católica na criação desse Colégio. No artigo intitulado “Educação em prisões no cenário cearense: entre a história e as memórias de Jovita Alves Feitosa”, Carla Poennia Gadelha Soares e Tania Vicente Viana descrevem o percurso profissional da educadora Jovita Alves Feitosa feito junto às pessoas privadas de liberdade a partir do depoimento dados em entrevistas por essa professora, com o que também caracterizam a educação em prisões no estado do Ceará. As autoras enfatizam que a participação desta educadora

foi determinante na estruturação da educação prisional cearense, dando-lhe visibilidade em âmbito nacional.

Com o uso da metodologia de análise de redes sociais, Bruna Larissa Cecco, Luci Teresinha M. dos S. Bernardi e Miguel Ângelo Silva da Costa analisam as influências teóricas do pensamento de Fernando de Azevedo que se fazem presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nas décadas de 20 e 30 do século XX, no artigo intitulado “As influências sobre o pensamento educacional de Fernando de Azevedo”. Na tessitura da rede as Autoras e o Autor inserem a participação de outros pensadores que contribuíram para mudanças político-educacionais, que nortearam os movimentos mundiais de implantação da educação pública. Tomando como objeto de estudo a presença dos povos indígenas nos livros didáticos de História do Brasil, datados de 1964 a 1984, Cristiano Antônio Pochmann e Carlos Renato Carola, no artigo intitulado “Os povos indígenas e o discurso desenvolvimentista retratados no ensino de História do Brasil em meio a ditadura militar (1964-1984), desenvolvem um estudo documental, em que constataam a ausência desta população no material didático trabalhado nesta época.

No artigo intitulado “Jogos e brincadeiras no Piauí: memórias de infância na escola (1930-1961), Vilma da Silva Mesquita Oliveira e Maria do Amparo Borges Ferro apresentam um estudo sobre os jogos e as brincadeiras desenvolvidas nas escolas a partir das memórias de professores e alunos que vivenciaram a escola primária em Teresina (PI) no período do estudo, a partir do que afirmam que a implantação dos jogos e brincadeiras como atividades educativas, recomendada pelas reformas educacionais sob orientação dos ideais da Escola Nova não se efetivou. A partir de da perspectiva maquiavélica de fidelidade e liberdade, Dalvit Greiner de Paula, no artigo intitulado “A ideologia do soldado-cidadão nas escolas brasileiras: Olavo Bilac e a liga de defesa nacional”, faz uma leitura da obra cívica de Olavo Bilac, na qual propõe a formação do soldado-cidadão como modelo do novo homem necessário à República

brasileira, o que seria alcançado por uma educação militar. Rosa Batista e Leonete Luzia Schmidt, no artigo intitulado “A emergência da docência na creche e jardim de infância em Santa Catarina na primeira metade do século XX”, analisam crônicas, jornais, revistas, relatórios entre outros documentos o surgimento da docência nos espaços educativos das crianças pequenas, observando os objetivos de cuidar, de instruir e de transmitir padrões de moralidade com a finalidade de formar um tipo de homem necessário à nação entre os anos de 1908 a 1949.

Na modalidade de pesquisa bibliográfica, discutindo questões históricas da educação infantil, Cleonice Maria Tomazzetti, Diolinda Franciele Winterhalter e Vívian Jamile Beling, no artigo intitulado “Organização da educação escolar e educação infantil: pensando a partir da abordagem histórica e das políticas educacionais”, questionam as políticas educacionais e a materialização do currículo que estruturam a educação infantil, usando uma base teórica em Sacristán (1998), Kramer (2011) entre outros. Apontam como resultado a influência estrangeira na elaboração das políticas públicas que norteiam a organização da educação infantil. Tendo como objetivo compreender o significado do termo “educação integral”, no artigo intitulado “Educação escolar integral: considerações sobre concepções educacionais na antiguidade e na atualidade”, Flávia Russo Silva Paiva, Alessandra Victor do N. Rosa e Valdeney Lima da Costa analisam desde a Paideia grega até os projetos educacionais atuais, dentro de uma perspectiva sociohistórica, os matizes ideológicos e a natureza histórica e filosófica desta concepção de educação. Assim, com base em teóricos como Cavaliere (2004), Coelho (2004) entre outros, concluem que a diversidade conceitual do termo educação integral dificulta a elaboração de políticas educacionais e a elaboração de práticas pedagógicas para a efetivação de tal educação.

No artigo intitulado “O contexto histórico da formação do professor bacharel em Ciências Contábeis para a docência no ensino superior e o desenvolvimento da profissionalidade docente”,

Marlene de Oliveira Soares Portela e Josania Lima Portela Carvalhêdo analisam a histórica condição dos professores deste campo de formação ser profissionais bem-sucedidos no campo profissional, mas sem formação pedagógica para exercer a docência no ensino superior. As Autoras ainda argumentam como problemática mais atual a inexperiência profissional dos professores, que têm os saberes da docência reduzidos aos da formação inicial. A partir do trabalho com memoriais de formação, Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro, Flávia Cristina Figueiredo Coura e Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, buscam caracterizar o percurso formativo de uma doutoranda, tendo o memorial como uma narrativa das experiências formadora, no artigo intitulado “Percurso de vida e escolarização: análise de experiências”. Com o uso do referencial teórico de Josso (2004), inferem que a condição socioeconômica articulou as experiências do sujeito do estudo, dando significado ao percurso formativo. Como resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental, Evódio Maurício Oliveira Ramos, Isabel Maria Sabino de Farias e Marinalva Lopes Ribeiro, relatam às conclusões que chegaram sobre a formação pedagógica para o exercício da docência universitária de professores, no artigo intitulado “Tecendo fios sobre a formação pedagógica de professores universitários”, estudo desenvolvido com os subsídios teóricos que discutem a formação docente e à docência universitária, a partir do que constatarem limites na formação pedagógica destes professores.

Como nota final, sublinhamos que os autores dos artigos se mostram preocupados com a qualidade e excelência da educação e que seus escritos, certamente, oportunizarão ao virtual leitor possibilidades e perspectivas de aprofundar e ampliar a temática, confrontando-a com a realidade circundante.

Seja muito bem-vindo à leitura dos textos desta edição da revista LES, que convidam à reflexão...

Comitê Editorial.

Artigos

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



LES

Notas sobre a memória como fonte para entender: a história da educação

JOÃO CARLOS DA SILVA

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, professor do Colegia do de Pedagogia e do Mestrado em educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Cascavel. Pós-doutorando em educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB – Vitória da Conquista. E-mail: joão.silva@unioeste.br

RESUMO

Este artigo aborda a memória em seu aspecto social como *locus* para entender a história da educação, abrindo possibilidades de diálogos na análise do passado, prenhe dos acontecimentos humanos, face às tendências contemporâneas do debate historiográfico. Grupos de pesquisadores em diferentes regiões do Brasil, vinculados aos Programas de Pós-graduação têm-se dedicado nos estudos sobre a memória, buscando diálogos com a história da educação. Os arquivos constituem-se espaços essenciais para construção da memória individual e coletiva, evidenciando a memória de diferentes sujeitos. O estudo do passado prescinde das fontes, mediante sua localização, preservação e catalogação, necessárias para preservação da memória. O objeto em tela pontua as memórias existentes e os elementos que as constituem a partir Le Goff (1990), Halbwachs (2003), Ricoeur (2007) e Lombardi (2004). Os arquivos e as fontes permitem encontrar e reconhecer o processo de construção coletiva sobre a História da Educação. A qualidade do conhecimento histórico depende da relação do pesquisador com as fontes e do entrelaçamento dos aspectos teóricos envolvidos. O ofício do historiador da educação consiste em fazer suas fontes falarem dos homens e sobre da sociedade que as produziu. O confronto entre história e memória e história da educação revela um potencial de novas possibilidades de pesquisas a ser explorado.

Palavras-chave: História da educação. Fonte. Memória.

Memory notes as source to understand: the history of education

ABSTRACT

This article discusses memory in its social aspect as a locus to understand the history of education, opening dialogue possibilities to analyze the past, full of human events, before the contemporary trends of the historiographical debate. Research groups in different regions of Brazil, linked to Post-graduate programs, have been devoted to studies on memory, seeking dialogues with the history of education. Files constitute essential spaces for the construction of individual and collective memory, highlighting different subjects' memory. The study of past demands sources related to their location, preservation and cataloging, necessary to memory preservation. This object focuses memories and elements that are part of them grounded at Le Goff's (1990), Halbwachs's (2003), Ricoeur's (2007) and Lombardi's studies (2004). Files and sources enable the finding and recognition of the process of collective construction of the History of Education. The quality of historical knowledge depends on the researcher's relationship with the sources and the theoretical aspects. The profession of the education historian demands its sources to speak about men and society that produced them. The confrontation between history and memory and the history of education reveals a potential of new research possibilities to be explored.

Keywords: History of education. Source. Memory.

Introdução

É possível compreender a história da educação a partir sua relação com a memória? Esta questão lança desafios aos profissionais da área. A memória vem se colocando como um foco importante nos estudos contemporâneos, cujo tema encontra-se imbricado em diferentes concepções em torno da relação indivíduo e sociedade, perpassando pelos desafios epistemológicos e historiográficos.

Ainda é muito recente a memória como objeto da história da educação. Vivemos na contemporaneidade cuja ideia força é regida

pelo presente, do agora. Os nexos entre o presente e o passado são destruídos, como se não houvesse lugar para a memória. *Mnemosine* a divindade grega vivificadora, guardiã da memória, considerada uma das deusas mais poderosas e conhecidas da época frente aos perigos do esquecimento é lembrada a nos diferenciar dos outros seres vivos, isto é, valorizar a memória.

Nos últimos anos, o desenvolvimento da cibernética e da biologia trouxeram importantes contribuições em relação à noção de memória humana. A neurociência vem desvendando os labirintos da memória. O estudo da memória abarca a psicologia, a neurofisiologia, ate mesmo a psiquiatria quanto às perturbações da memória. Dado seu caráter polissêmico, a memória tem um papel considerável no mundo social, sendo um dos elementos constitutivos da operação historiografia. O desenvolvimento da memória artificial e eletrônica, no século XXI, abarca uma inovação neste campo¹. Um conjunto de autores discorre sobre o tema, fazendo da memória objeto de suas reflexões, como em Ricoeur (2007), Benjamin (1996), Halwbachs (2003), Le Goff (1990), Bosi (2004) e Lombardi (2004).

Pierre Nora (1981) estaria certo, ao sentenciar que a massificação e a midiaticização produziram a mutilação da memória? Falamos tanto da memória, porque ela já não existe mais? Estaríamos reivindicando uma memória que nos foi roubada? Estaríamos falando então de uma alienação da memória? Uma discussão sobre a memória coloca em jogo estas interrogações. A rigor as fontes também são produções humanas, merecendo um estudo a partir

¹ Do ponto de vista da neurociência, a memória é uma das funções do sistema nervoso, resultado da comunicação entre as células, permitindo a ligação de receptores na membrana da célula, que estimulada, produz o desencadeamento de um conjunto reações químicas. Nossa história em vida é nutrida por experiências, desde a infância que não esquecemos, deixando marcas definitivas como uma visita às Cataratas do Iguaçu ou ao litoral brasileiro. Nesta esteira, vivemos tempos de obsessão pelos documentos, pelos arquivos e monumentos. Produzir arquivo tem sido o imperativo na contemporaneidade. Não existe uma história-memória, mas uma memória que foi solopada pela história, isto é, oculta pelos acontecimentos.

de suas premissas teóricas. Le Goff (1994) indica que ao tratar do homem tudo pode ser abordado em uma perspectiva histórica, inclusive a memória.

A literatura, especialmente no romantismo, em verso e prosa, valorizou a força da memória, com imbricações entre a vida privada e pública de seus personagens. *O Ateneu*, de Raul Pompéia, obra escrita em 1888, em que seu narrador, Sérgio, apresenta suas memórias de infância e adolescência num colégio interno. Em *Itinerário de Pasárgada* (1954) de Manuel Bandeira e *O tempo e o vento*, de Erico Veríssimo 1949 também revelam recordações pessoais. Em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, (1881), de Machado de Assis, *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, (1852) e *Memórias do cárcere*, (1953) de Graciliano Ramos, ilustram este panorama.

Grupos de pesquisadores em diferentes regiões do Brasil, vinculados aos Programas de Pós-graduação têm se dedicado nos estudos e pesquisas sobre a relação da memória, buscando diálogos com a história da educação. Neste empreendimento podemos destacar o Programa de Pós-graduação de Memória: *Linguagem e Sociedade*, na UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista. Vinculado ao Museu Pedagógico tem oferecido importantes contribuições, como campo de investigação e problematização, privilegiando a perspectiva epistemológica e a análise crítica.

Destaca-se ainda o grupo de pesquisa *Memória, História e Educação* – Faculdade de Educação/Unicamp, como às investigações voltadas para a história da educação no Brasil. Temos ainda o Centro de Pesquisa Integrada de História e Memória da Educação (CEPIHME), Manaus. Mestrado de História da Universidade Federal do Piauí, com pesquisas que discutem as relações entre memória e a produção histórica dos lugares, indagando sobre como as categorias cidade, memória e história se relacionam o que permite refletir, no caso da História do Brasil.

O Grupo de Estudos e Pesquisas “História da Educação da Paraíba” – HISTEDBR/GT – PB. Mestrado em Educação Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, O Grupo de Pesquisa CRONOS – História Ensinada, Memória e Saberes Escolares – constituído no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, dedica-se a investigar as relações possíveis entre as práticas sociais Memória e suas relações com a aquisição do pensamento histórico nos diferentes processos educativos, além do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação – Grupehme UNESC, Santa Catarina. Neste conjunto vale pontuar “Cadernos do CEOM”, publicação do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina, tendo como objetivo publicar resenhas e artigos inéditos no Brasil relacionados à História, Arqueologia, Antropologia, Sociologia, Museologia, Arquivística e Educação, vinculado ao UNICHAPECÓ.

Entendemos que a produção historiográfica em tela não emerge descolada do conjunto da produção educacional brasileira, mas se dá no interior dos trabalhos que têm por objetivo analisar a pesquisa educacional no Brasil, inclusive a produção histórico-educacional. O contexto das transformações do final do século XX, caracterizado pelo fim do bloco socialista e crise mundial do capitalismo, profundas mudanças no processo de produção baseadas na informática, na robótica, na microeletrônica, na biogenética e na biotecnologia trouxeram novos elementos no fazer da operação historiográfica.

A partir principalmente da contribuição da nova história brota o conceito ampliado de fontes documentais. Por sua vez, despertará essa corrente, de modo muito específico na História da Educação, um grande interesse em coletar, organizar, sistematizar documentos escritos, inscritos, orais entre outros, que constituem a memória da educação nacional, regional, local em suas redes pública e privada.

E hoje, se há certa unanimidade na contribuição da nova história quanto à ampliação do conceito de fontes documentais,

também não há dúvida, que a apreensão pelo campo da história da educação com relação a correntes teóricas marxistas, continua bastante demarcadas, o que não significa que não haja o diálogo, a mediação de suas abordagens com a da nova história. De modo sintético, diríamos que do ponto de vista marxista, há uma predominância dos estudos das condições materiais e a luta de classe que presidem a realidade histórica educacional na relação parte com o todo. Já na chamada história dos *analles* ou história nova não expressa todas as suas variantes, se centra mais no chamado “mundo da cultura” e sua autonomia dentro da totalidade.

Explicar o passado, prenhe dos acontecimentos humanos, em função do presente, talvez seja a principal função social do pesquisador. Mediante suas fontes, o desafio do historiador consiste a rigor dar significado as atitudes, valores, intenções e convenções que fazem parte das ações humanas. É na contracorrente desta tendência de desvalorização da memória que formulamos este artigo. Seguindo as pegadas de Ricouer, podemos dizer que a busca pelo acontecimento histórico, pressupõe a luta contra o esquecimento.

A rigor o discurso sobre a memória é tão antigo quanto à historiografia ocidental, cuja elaboração remonta aos gregos, nas filosofias platônica e aristotélica. O primeiro bordando o tema pelo viés da imaginação e o segundo pela ideia de lembrança. Neste artigo apresentamos alguns apontamentos acerca da relação entre História-Memória como *locus* de reconstrução da história da educação no sentido de contribuir com o debate acerca da temática.

A história-memória

O trabalho do historiador vem se aperfeiçoando, assim como a relação entre pesquisador e documento. Inicialmente na historiografia, apenas os documentos oficiais e escritos eram considerados fontes historiográficas, vistos como sinônimos de verdade incontestáveis, cabendo ao historiador descrevê-los.

As grandes transformações no campo historiográfico remetem especialmente ao século XIX, onde havia uma preocupação em transformar a história em uma ciência com método específico. Grande parte dessas mudanças, foi influenciada pelo iluminismo, apresentando profundas transformações de pensamento sobre a história.

Em se tratando de história, a operação historiográfica nunca é uma atividade simples dado seus aspectos dinâmicos em constantes transformações. Schaf então indaga: porque reescrevemos continuamente a história? O mesmo autor responde: deve-se em função das necessidades atuais que a sociedade impõe e dos efeitos dos acontecimentos do passado no tempo presente. Nesta linha de raciocínio, os insatisfeitos e a instabilidade do presente levam-nos a instigar e reinterpretar o passado na perspectiva dos acontecimentos do presente.

Nesse contexto, são lançadas as bases para um novo modo de pensar a história, alguns historiadores vêem a necessidade da criação de normas e regras específicas para então denominada “ciência da história”. Nesse sentido Schaff aponta:

É, portanto, falso acreditar, como o faziam os positivistas, que os fatos históricos, porque são historicamente importantes, significativos, se destacam por si mesmos dos outros acontecimentos ou processos históricos, e que o historiador se deve limitar a registrá-los e a apresentá-los, uma vez que o seu significado é suficientemente “eloquente” (SCHAFF, 1995, p. 234).

As fontes constituem a principal ferramenta do trabalho do pesquisador, são elas que viabilizam, ou não, um trabalho científico que proporcionará a construção de uma pesquisa. São elementos fundamentais para produção do conhecimento histórico. Neste sentido, o trabalho de busca, levantamento e identificação das fontes, são essenciais para constituição da memória histórica².

² O campo da historiografia educacional brasileira tem tido um impulso significativo nas últimas décadas com pesquisas abordando vários temas. Esta diversidade encontra apoio

O alargamento do termo *documento* foi uma etapa importante da *revolução documental* que se produziu a partir dos anos de 1960. Se até então o princípio era o documento, agora o princípio torna-se o problema, diante do acervo a sua frente. Novos arquivos são instituídos e a memória coletiva valorizada, tornando-a verdadeiro patrimônio cultural.

Vivemos tempos interessantes marcados pela passagem do testemunho oral para o testemunho escrito, ou como alguns preferem fase da revolução documental. A rigor, o momento do arquivo, ao ganhar notoriedade, é o instante denominado por Michel de Certeau, operação historiográfica, momento da escrita, cujo historiador profissional, na luta com o documento, garantido pela lei de acesso, sai em busca de socorro.

Para além de um lugar físico, o arquivo é um espaço social, onde a história está posta, onde se reuni, separa e coleta, em busca do rastro do passado³. É sabido que os documentos somente falam se lhes pedem que confirmem. A rigor, a pergunta constrói o objeto de pesquisa. Nas palavras de Ricoeur: “Rastro, documento e pergunta: são os tripés do conhecimento histórico” (2007, p. 188).

O documento se torna enquanto tal, somente quando procurado, encontrado, construído, instituído, questionado por um feixe de perguntas e rastreado no estudo e na análise. Documento, pois, é tudo aquilo que pode ser questionado com a finalidade de encontrar algumas informações sobre o passado, a partir de um olhar sempre desconfiado acerca de certas afirmações cristalizadas, onde o verdadeiro ou o falso são colocados a prova.

teórico na “Nova História Cultural” produzida na França como alternativa à história “historicizante”, positivista, que prioriza a história política e o culto aos heróis. A “Escola dos Annales” trouxe significativas na produção historiográfica, influenciando os pesquisadores na investigação de novas temáticas.

³ Nesta linha estaríamos vivenciando uma aproximação, entre a sociologia e a história, mas uma luta de aproximação. Ao que parece essas duas áreas parecem buscar respostas comuns de observação e de crítica sobre aos acontecimentos.

A memória é a mais épica de todas as faculdades, fonte de história e conhecimento e não meras reminiscências daquilo que nos causou dor, prazer e sofrimento. Mas a arte de narrar está em vias de extinção, dizia Benjamin. São cada vez mais raras as pessoas que dominam esta arte, sentencia o filósofo alemão.

A palavra história remonta a Antiguidade. Quando conhecida, foi reduzida a um lugar secundário, como se estivesse atrapalhando interesses hegemônicos em jogo. Aos olhares dos comtianos e sociólogos era disciplina com pouca importância, sem crédito, no máximo estudavam-se os fatos humanos, sem nenhum nexo com o passado ou suas origens. Procurando ser preciso nas palavras e no vocabulário, Bloch afirma que a história não é a ciência que estuda o passado, mas é a ciência das sociedades humanas. A rigor, história é a ciências das sociedades humanas no tempo, marcado por um passado diverso, cheio de nuances, cujo objeto é os homens, é para eles que a história deve mirar⁴.

Le Goff (1994), nos alerta que documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, mas é produzido pelas forças que detêm o poder na sociedade. Os elementos que propiciam a produção a respeito da história-memória podem contribuir significativamente com uma pesquisa, quando os mesmos são utilizados como meio de explicação de um fenômeno para além de sua aparência, sendo interrogados e argumentados no presente, articulados ao momento em que foram produzidos.

Neste prisma, nos últimos anos a pesquisa histórica conheceu um avanço importante na renovação, mediante o enriquecimento das técnicas, dos métodos e dos horizontes da operação historiográfica e dos domínios da escrita⁵. Por outro lado, o aumento do

⁴ Febre e Bloch fundadores, em 1929, da revista *Annales d'Histoire Economique et Sociale* com o objetivo de problematizar a história em diversos campos social, passava a enfatizar temas presentes no cotidiano, dentre eles o amor, a morte, a família, a criança, as bruxas, os loucos, a mulher, os homossexuais, etc., causando um importante impacto nos objetos de investigação histórica.

⁵ Febre e Bloch fundadores, em 1929, da revista *Annales d'Histoire Economique et Sociale*

saber sobre a história na contemporaneidade trouxe também seu contraditório, isto é, uma crise marcada por novos desafios, caracterizada pela expansão da historiografia. Fala-se hoje de uma história visual ou história virtual.

Sem dúvidas que nas últimas décadas temos assistido um enriquecimento da escrita da história, permeadas por práticas interdisciplinares, novos interesses de estudos e novos objetos. Novos documentos são armazenados, exigindo a organização de bancos de dados e com ele uma nova erudição acerca da pesquisa historiográfica. Le Goff, nos alerta que não devemos nos contentar com esta revolução documental, mas devemos avançar á uma crítica radical sobre a documentação levantada e catalogada⁶.

O termo memória coletiva, originalmente cunhado pelo sociólogo francês Maurice Halbwachs, assim é definido por Le Goff (2003, p. 95):

Memória coletiva é o processo social de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo, comunidade ou sociedade. Este passado vivido é distinto da história, a qual se refere mais a fatos e eventos registrados, como dados e feitos, independentemente destes terem sido sentidos e experimentados por alguém.

Halbwachs perpassando pelas classes sociais e atingindo aos estudos dos quadros sociais, considera que a memória nunca é só individual, pois nunca estamos sós. Em ultima instância, vivemos imersos em um coletivo, marcado por uma trama de relações onde a família é parte fracional, estabelecendo relações e convivências, partilhando e compartilhando experiências, isto é, toda lembrança

com o objetivo de problematizar a história em diversos campos social, passava a enfatizar temas presentes no cotidiano, dentre eles o amor, a morte, a família, a criança, as bruxas, os loucos, a mulher, os homossexuais, etc., causando um importante impacto nos objetos de investigação histórica.

⁶ A história não só deve permitir compreender o “presente pelo passado” – atitude tradicional – mas também compreender o “passado pelo presente”.

individual está ligada as recordações de um grupo. Em outros termos, para lembrar é preciso do outro. Grosso modo, lembraremos se nos colocarmos no ponto de vista de um grupo ou de uma corrente de pensamento. Outro sim, o mesmo autor sentencia que a lembrança consiste em uma reconstrução dos acontecimentos do passado com auxílio de dados tomados do presente (HALBWACHS, 2003).

A sociedade está composta por uma teia de grupos segmentados, uma rede de comunicação e de correntes de pensamentos diversos, que se interconectam. Muitas vezes parece rechaçar a ideia de história, ao afirmar que ela parece um cemitério. Entende o processo histórico não como uma sucessão de acontecimentos, mas algo que distingue um período do outro. Não vê com bons olhos o termo memória histórica. Sobre os nexos entre história e memória, Halbwachs (2003, p. 86) diz:

A história não é todo o passado, mas também não é tudo aquilo que resta do passado. Ou, se o quisermos, ao lado de uma história escrita, há uma história viva que se perpetua ou se renova através do tempo e onde é possível encontrar um grande número dessas correntes antigas que haviam desaparecido somente na aparência.

Marc Bloch (2001) em *Apologia a história, ou o ofício do historiador*, sai em defesa da história e do historiador como profissional, valorizando a memória como uma das matérias primas da história. Para ele, o historiador deve ser faminto, um devorador de história, dialogar com a sociologia, mas sem confundir com esta. Os estudos exploratórios e dialéticos têm revelado grande potencial criativo de pesquisa, fazendo emergir propostas inovadoras no campo da história da educação. Dessa forma, a historiografia surge como sequência de novas leituras do passado, plena de perdas e ressurreições, falhas de memória e revisões.

Estas atualizações também afetam o vocabulário do historiador, introduzindo-lhe anacronismos conceituais e verbais, que

falseiam a qualidade do seu trabalho. Em primeiro lugar, porque há pelo menos duas histórias: a da memória coletiva e a dos historiadores. A primeira é essencialmente mítica. O desejável é que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e a *mass media*, corrija esta história tradicional falseada. A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros. Como nos alerta Le Goff, todo o documento é um monumento ou um texto, e nunca é “puro”, isto é, puramente objetivo.

O trabalho do historiador se exerce a partir da combinação de ação individual e em equipe. Seguindo a máxima de Marc Bloch (2001), de fato os documentos somente falaram quando sabemos interrogá-los, aí estará o sucesso ou revés ao se trabalhar com a massa documental⁷. O *Annales* produziu uma renovação nos estudos, ao fincar a história-problema a partir de estudo interdisciplinar. Bloch, se arrisca a responder como e por que o historiador exerce seu ofício, afirmando que deve ser uma atividade de entretenimento sem o qual não vê o para que escolher este desafio.

Antes de julgar a história, precisamos compreendê-la, em suas crenças, crises políticas, economia e na estrutura de classes. A luta contra a visão comtiana eivada de positivismo de história contínua, denominada a pré-história historiográfica, que reduzia a ciência em estudo dos fatos e não das causas.

Para Bloch, o historiador deve ser o farejador de carne humana. Onde estiver o homem ali deve se fazer presente o historiador, em busca de sua presa, logo, uma história a ser desvelada. Quem não se propor a isso não passará de um balbuciar, um especulador da história. A presença humana se faz em todo lugar, todo que ele cria, produz, escreve, registra, tudo que ele fabrica são tes-

⁷ Estudar a história é se deslumbrar diante do espetáculo da vida humana, neste sentido todo exercício intelectual consiste em uma obra de arte. Afinal, como já dizia Bacon, no século XVII, a ciência deve ter um único objetivo: tornar a vida melhor e fazer de os homens serem felizes. Por outro lado, Fustel de Colanges, considera que a história é uma das mais difíceis das ciências, por isso que é imprescindível o historiador se profissionalizar.

temunhos históricos. Assim é adequado no estudo dos problemas humanos manejar diversidades de vestígios e testemunhos históricos. Eis o principal desafio do historiador⁸.

Bloch colocando-se contrário ao modelo comtiano reivindica a abertura e acesso irrestrito aos arquivos considerados sagrados com, por exemplo, das igrejas que certamente guardam verdadeiras relíquias acerca dos acontecimentos humanos. Nesta tarefa, os annales e suas críticas a história descritiva teve um papel fundamental ao valorizar o acesso aos acervos públicos e privados a contra a privação dos historiadores aos registros, prenhe de acontecimentos humanos. Este foi um importante avanço no contexto da história da educação ao tornar a história um grande arquivo a ser explorada fonte inesgotável de possibilidades.

Nunca devemos aceitar cegamente todos os testemunhos ou vestígios históricos⁹. Assim como jamais devemos dar crédito a qualquer notícia de jornal ou de TV. Urge ficar alerta contra os embustes, as falsificações, os plágios, a fraude, as imitações, com a manipulação dos fatos, as mentiras, classificações e periodizações aleatórias, falsos testemunhos, deformações, os impostores, pois as falsificações podem dizer a verdade e ela perdurar por séculos. A mentira em certos seres humanos torna-se um ato gratuito.

Na análise histórica, estaremos sujeitos a três possibilidades: o historiador como imparcialidade, como reprodução ou como ten-

⁸ Ao reivindicar a tarefa de estudar a história a um profissional, o faz dizendo que a história humana está marcada por acontecimentos muito delicados, que fogem a qualquer tentativa de improvisações. A rigor um acontecimento nunca é bem compreendido se não estudar as causas. Assim a pesquisa em história deve estudar as causas. Neste empreendimento, isto é, na operação historiográfica é recomendável que esteja presente o estudo das origens. Mas para iniciar a formulação de um problema, urge observar o panorama dos acontecimentos do momento.

⁹ Uma ciência que constatasse tudo aquilo que já se previa é pouco proveitosa e divertida. Assim a dúvida e a probabilidade sempre devem ser instrumento para se atingir o conhecimento. A rigor a história deve a ciência que deve decompor o real. Considerada que a pobreza de inventividade assola a maioria dos homens. O desafio é criar e abrir novas possibilidades de pesquisa, por caminhos ainda não percorridos. Via de regra acusa o positivismo de eliminar a ideia de causa nos estudos históricos.

tativa de reprodução ou tentativa de análise. Mas todo historiador nunca está alheio as paixões. Talvez lhe reste apenas isso. O risco, que corremos é cada um ficar com seu pedaço sem observar a obra de arte inteira.

Nossa memória coletiva, isto é, aquilo que dá uma unidade, conservara certamente a sociedade do “eu”, centrada no lucro, no consumismo. A rigor Bloch, está em embate com os antigos manuais eivados de abordagens positivistas e idealistas, com interpretações lineares, afirmações simplificadoras, acomodadas em relatos superficiais e petrificados pela história. Conforme Bloch (2001, p. 150) sentencia: “a história, não esqueçamos, ainda é uma ciência em obras.”.

A escrita da história nasceu na Antiguidade como relato, em Heródoto e Tucídides, ou seja, a história “daquilo que vi”, está aí a história testemunhada ou história-relato. Dava-se início a produção de documentos, escritos e a sua guarda em arquivos ou bibliotecas. Desde o século passado, assistimos às duras críticas a este tipo de história, baseada numa visão cristã, positivista e idealista dos acontecimentos, mediante a afirmação de uma história explicativa, crítica ou analítica, que busque as causas. A noção de documento também sofreu sua depuração pela reflexão histórica, como material bruto, objetivo, tão cara à história tradicional. A tomada de consciência do historiador acerca da não neutralidade do documento histórico talvez tenha sido uma das principais transformações produzidas.

A rigor, a interpretação do mundo trás em seu bojo o desejo de mudá-lo, afinal a história também é, em última instância, uma prática social. Não se deve privilegiar uma realidade sobre outra, não devendo conferir exclusividade ao motor da história. Uma explicação eficaz da história deve por em confronto todas as realidades que cortam a história. Sem dúvida que o ideológico, o político e o econômico devem ser colocados em confronto permanente, pois a história deve ser história social.

Diferente da historiografia tradicional, que expressava uma visão reacionária, valorizada o passado como algo decadente e superado pelo presente, o interesse pelo passado está em esclarecer o presente. A aproximação da história com outras ciências sociais como a antropologia e a arqueologia, trouxe alargamento dos objetos de estudo, métodos, problemas e questionamentos.

Concordando com Le Goff, falar de história não é tarefa das mais fáceis. Começando pelo seu sentido etimológico. A palavra história, do grego antigo, *historie* aquele que procura que vê, que testemunha. Assim a história tem suas origens na narração, na descrição, podendo ser verdadeira ou falsa, podendo ser uma realidade ou uma fábula, uma *history* ou *story*. O italiano atribui o conjunto desta produção como historiografia.

É preciso estar atento às denominações grosseiras e mistificadoras sobre o sentido da história. Ela sempre será uma história inexistente, confusa caso contrário ela não seria uma ciência histórica, aí está sua singularidade. Nos últimos anos enriqueceu suas técnicas seu campo de domínio, passou por uma renovação, humanizou-se enquanto ciência, pois passou a falar mais da sociedade humana e menos dos heróis, ou seja, tornou-se uma história social. Paradoxalmente, sua complexidade aumenta quanto mais seu poder aumenta. Dar sentido ao passado em função do presente, eis aí a função social da história. A historiografia assim tem a função de fazer novas leituras, corrigir falhas, fazer revisões e atualizações, esclarecer a memória, isto é, está dizendo que a história produzida pelo autor está mal escrita, que é preciso rever o que foi feito. Vale a afirmação de Paul Valéry, ao dizer que a história é o produto mais perigoso que a química do intelecto humano já produziu¹⁰.

¹⁰ A rigor, o momento do arquivo, ao ganhar notoriedade, é o instante denominado por Michel de Certeau, operação historiográfica, ou seja, momento da escrita, cujo historiador profissional, na luta com o documento é o leitor, que garantido pela lei de acesso, sai em busca de socorro. Para além de um lugar físico, o arquivo é um espaço social, onde a história está posta, onde se reuni, separa e coleta, em busca do rastro do passado. Nesta linha estaríamos vivenciando uma aproximação, entre a sociologia e a história, mas uma

A memória e sua relação com a história da educação

Na década de 1980 surgiram trabalhos como: dissertações, teses que incluem a categoria gênero como fundamental para interpretação, tanto aquelas que têm por objeto a mulher e suas particulares relações, seja na família na empresa ou na escola. A história da mulher tomou forma no Brasil sob o nome de movimento feminista que tinha como objetivo fundamental a conquista de direito iguais aos dos homens as mulheres. Esse movimento repercutiu nas pesquisas e nas obras resultantes sobre tudo no campo das ciências sociais e Humanas (LOPES, 2001)

Os registros históricos são peças usadas pelos historiadores, para produzirem determinadas explicações históricas, neste viés Aróstegui diz:

[...] a história não é uma narração dos fatos memoráveis, geralmente políticos, que ilustram a vida dos grandes homens, os governantes e os poderosos, mas se refere aos fatos da civilização e que é uma explicação do passado e não sua descrição (ARÓSTEGUI, 2006, p. 102).

As transformações no conceito de fontes pela escola dos *anais influenciaram* o pensamento historiográfico contemporâneo, com uma diversidade de fontes, entre elas as orais, escritas ou visuais, possibilitando uma ampliação no objeto do historiador.

A História, escrita e reescrita, é influenciada pelo desejo de esclarecer e compreender as transformações do homem em sociedade, provocando, assim, no historiador, a busca pelo conhecimento do passado. Assim esse resgate acontece graças aos vestígios de fontes documentais, como é o caso de fontes impressas, visuais, áudio visuais, iconográficas, etc.

Marc Bloch (2001, p. 77) assim considerou a importância dos documentos para a memória e para a história:

luta de aproximação. Ao que parece essas duas áreas parecem buscar respostas comuns de observação e de crítica sobre aos acontecimentos.

[...] os documentos não aparecem, aqui ou ali, pelo efeito de um qualquer imperscrutável desígnio dos deuses. A sua presença ou a sua ausência, nos fundos dos arquivos, numa biblioteca, num terreno, dependeu de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos por sua transmissão, longe de serem apenas exercícios de técnicos, tocam, eles próprios, no mais íntimo da vida do passado, pois o que assim se encontra posto em jogo é nada mais nada menos do que a passagem de recordação através das gerações.

Compreendemos que o saber histórico possui sua própria historicidade, sendo a própria realidade histórica do historiador o motor impulsionador das suas indagações, por meio dos questionamentos e dos problemas atuais, que serão colocados ao passado humano.

O registro histórico é construído pelo historiador: “A história não é uma memória individual, mas uma memória coletiva. Os indivíduos obtêm dos outros o conhecimento dos fatos históricos, selecionando, é verdade, aqueles que desejam.” (PENN, 2009, p. 24). A história construída não é uma memória individual, mas uma memória coletiva. Aqueles que escrevem a história selecionam a verdade que desejam que seja registrada.

O estudo do passado, por meio de fontes primárias, possibilita a compressão de valores, ideias e diferentes concepções de sociedade que integram as instituições em seu espaço e no tempo. A reconstrução da história prescinde basicamente das fontes, mediante sua localização, preservação e socialização, necessárias para preservação da memória. Nesse sentido Le Goff (1194, p. 470) destaca:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historia-

dor usá-lo cientificamente, isto é, com plena causa e conhecimento.

Todo documento é um monumento, resultado de escolhas e intenções de quem o produziu, sendo criado em uma conjuntura, a qual relações sociais, políticas e interesses individuais direcionam seus objetivos. Nesse sentido história não deve consistir em uma narração dos acontecimentos, mas compreender os fatos do passado sobre diferentes perspectivas.

A nova historiografia ao combater a História tradicional, baseada em “uma perspectiva cumulativa e progressista” possibilitou a criação de novos métodos e possibilidades, para produção do conhecimento científico. Sempre estamos reescrevendo a história e este processo deve-se basicamente, em função das necessidades do presente e dos efeitos dos acontecimentos do passado no presente, afinal, a história é escrita com base em indagações e questionamentos do historiador que está em seu tempo presente olhando para o passado.

A qualidade do conhecimento histórico depende da relação dos historiadores com as fontes, a pluralidade de fontes disponíveis deve ser analisada e interpretada pelo historiador, cuja abordagem deve partir de uma metodologia específica para cada tipo fonte, por exemplo, uma fonte oral terá um tratamento diferenciado de um documento do judiciário, ou ainda de uma fotografia. Cabendo ao historiador optar pela metodologia mais adequada a sua pesquisa.

Quando pretendemos desenvolver uma pesquisa ou uma resposta para um problema, frequentemente vamos ao passado o mais longe o possível, a fim de tentar responder as questões do problema de pesquisa. A trajetória da maioria dos pesquisadores ao realizar o levantamento bibliográfico, é percorrer o passado longínquo e fazer resumo histórico. Sem dúvida que é importante situar esse importe dentro da pesquisa, mas não gastar exaustivas páginas ou capítulos com os mesmos.

Não é raro encontrarmos pesquisas, que vão ao passado, buscar fatos para se responder a questões do presente, o problema que se procura em fatos isolados, a resposta para questões contemporâneas. Porém, esses fatos precisam ser articulados para que se construa uma compreensão da totalidade. Grosso modo acabamos destacando uma história dos vencedores, vista como natural, sem muitas vezes observar sua totalidade e suas contradições produzidas a partir de condições materiais.

Lombardi (2004) ao discutir significado dos termos história e história da educação, centra suas observações sobre os vários sentidos que o termo história implica, e a ambiguidade que o termo apresenta como uma moeda de diferentes faces, buscando seu entendimento a partir da análise marxista. A ciência da história pode ser examinada sob dois aspectos: em história da natureza e história dos homens, ainda que prevaleça viés dialético, pois existe a natureza porque existem os homens e vice e versa. A história da educação só se constituiu disciplina diferenciada, na perspectiva de ampliação e aprofundamento da concepção e classificação de ciência a partir da matriz positivista e suas variantes.

O segundo conceito discutido por Lombardi é historiografia, onde apresenta três concepções: seguindo a indicação de Abbagnano, em que a historiografia se constitui a partir de dois termos: grafia e história. A primeira, podendo ser traduzido como escritas da língua portuguesa, sendo sua utilização recente cunhada pelo monge Tomaso Campanella como significado de arte de escrever corretamente. A segunda, usado por Croce o pai do presentismo em que a historiografia se tratava de um campo da própria história e dedicado ao estudo dos conhecimentos históricos (LOMBARDI, 2004).

Podemos entender que a historiografia da educação como um campo de estudo que tem por objeto de investigação as produções históricas que estudam a educação. Outro aspecto a ser discutidos é a questão das fontes históricas e fontes historiográficas. Não é

possível o entendimento do objeto de investigação sem as fontes. Essas mesmas fontes nem sempre são encontradas facilmente, de forma semelhante ao uso da fonte de água pelo homem, na maioria das vezes se torna acessível depois de várias buscas, pois nem sempre todas as ações históricas ficaram registradas para a posterioridade, e não poderão ser recuperadas e contadas.

Ainda com relação às fontes, é preciso destacar que o historiador elege, organiza e interpreta suas fontes em conformidade com suas opções metodológicas e teóricas. Nem sempre documentos ou testemunhos, artefatos que o homem produziu tornam possível o entendimento do homem sobre sua própria trajetória, resta ao pesquisador a alternativa: definir o que deseja estudar delimitado o objeto de investigação e buscar outro tipo de fonte que ajude á novos dados, todos os tipos de fontes são válidos, pois a diversificação pode revelar aspectos e características diferenciadas das relações do homem para além das fontes convencionais. A pesquisa em história da educação tem se beneficiado pelo uso de informática e comunicação, muitos sites oferecem uma grande quantidade de fontes disponibilizadas por fidedignas instituições depositárias (LOMBARDI, 2004, p. 159).

Por sua vez, Le Goff, ao falar sobre o ofício do fazer a história, considera que a obra do historiador é uma forma de atividade simultaneamente poética, científica e filosófica. Alguns historiadores contemporâneos, entre eles Georges Duby, consideram o ofício de fazer a história como uma arte, um gênero literário. Deve conservar um discurso, não qualquer discurso, mas um bom discurso, erudito, em trabalho intelectual de muita imaginação, capaz de dar vida aquilo que aparenta estar morto nos documentos. A rigor, o passado e a memória são os objetos da história, sendo esta um nível básico de elaboração histórica.

Halbwachs (2003) sugere que lembrar é um ato individual, mas que se realiza e se completa na instancia familiar que por sua vê se estende ao coletivo. Diz o autor que a memória individual

está entrelaçada ao seu meio, depende de sua relação com seu entorno familiar, com as instituições sociais. Lembramos porque alguma situação do presente ou alguém nos faz lembrar, assim está sempre ligada à esfera de um coletivo. Tanto em Halbwachs como nos estudiosos da memória, algo em comum se destaca, isto é, que a memória não deve ser compreendida de maneira isolada, circunscrita a esfera individual, mas deve ser colocada em confronto com a prática social.

O sociólogo durkheimiano considera que a memória nunca é só individual. Ademais, memória coletiva não deve ser confundida com memória histórica dizendo: “A história é a compilação dos fatos que ocuparam maior lugar na memória dos homens” (HALBWACHS, 2003, p. 100)

Benjamin (1994) considera que a sociedade industrial é danosa para a memória, levando ao declínio a arte de contar história, por instaurar uma ordem pragmática, centrada na produção, no consumo desenfreado de mercadoria, desvalorizando todo o resto, inclusive a memória. O triunfo da sociedade de massas, calcado na informação imediata, vendável, superficial, repetitiva e alienante, coisificou o homem.

A civilização burguesa, ao controlar os meios de produção da informação, desfez o conhecimento do passado, evitado de conflitos, afinal desvendar os acontecimentos e as formas de tomada de poder praticadas tornam-se ameaça a ordem vigente, isso não interessa. Nesta lógica, *Mnemosine*, deusa da recordação, é posta na clandestinidade. Na ordem burguesa, o esquecimento, mediado pela ideologia e pela alienação, é sempre necessário. O consumismo, o individualismo e a competição é que não podem ser esquecidos

Considerações finais

Dizer que não existe produção “neutra” do conhecimento histórico, assim como toda produção historiográfica não pode ser

abstraída do tempo em que surgiu, significa afirmar que todo intelectual define-se em relação às lutas e aos projetos sociais em confronto na sociedade em que vive. Em outras palavras, não existe produção descompromissada dos interesses sociais e seus respectivos projetos que se colocam em conflito na arena social ou ainda, o conhecimento produzido é socialmente condicionado pelas condições materiais existentes e pelos interesses de classe.

Nesse sentido, as “novas abordagens” sobre a História procuram subtrair-lhe a dimensão do conflito, homogeneizando as relações sociais, em esforço evidente para omitir a exploração e a dominação no passado, de forma a naturalizar a exploração e a dominação de hoje. Não por acaso, o desencanto com o “progresso” e a crise dos paradigmas da racionalidade gerou posturas que procuraram demonstrar a “impossibilidade” de se conhecer o passado.

Por esta razão, reafirmamos a necessidade de continuar pesquisando os arquivos que possam contribuir para a produção historiográfica sobre a História da Educação Brasileira. Explicar o passado, preenhe dos acontecimentos humanos, em função do presente, talvez seja essa a principal função social da história. Mediante suas fontes, o desafio do historiador consiste a rigor dar significado as atitudes, valores, intenções e convenções que fazem parte das ações humanas. O desafio do trabalho do historiador da educação consistirá num esforço constante fazer suas fontes falarem sobre os homens, sobre a sociedade que as produziu. A rigor, cada um de nós, como historiador da educação, para além de não esquecer, temos que explicar o passado, por mais que seja dolorido.

Questionar as estruturas do poder de uma sociedade, setores que orientavam para onde a história devia caminhar, ou seja, o poder sobre a memória futura, tudo deve ser e desmontado pelo historiador. Como sabemos, não existe documento inocente, cabendo ao historiador a capacidade de discernir o que é “falso”, e o que é “verdadeiro” desmistificando e verificando sua credibilidade.

Visitar as fontes tem sentido na medida em que visa destruir no cotidiano a pseudoconcreticidade, desvendando a essência de sua aparência. Para, além disso, o contato, a análise e a crítica das fontes e o exame dos arquivos significa uma crítica da civilização e da cultura. O estudo do cotidiano ou da totalidade deve desvendar por trás de sua aparente neutralidade, a autêntica realidade do homem concreto. O estudo do cotidiano desvinculado da história é uma mistificação, da mesma forma que estudar a totalidade ausente de um rigor dialético fica reduzido a uma especulação vazia, sem sentido. A investigação do fenômeno deve realizar a passagem do pensamento mítico (o aparente) para o pensamento dialético (a essência). O esforço filosófico, desvalorizado pelas abordagens pós-modernas, consiste neste desafio. Muitos acontecimentos deflagram verdadeira batalha pelo controle da memória.

O combate a *amnésia* deve ser uma tarefa sempre presente no trabalho do historiador da educação. Face ao exposto o confronto entre história e memória e história da educação revela um potencial de novas possibilidades de pesquisas a ser explorado. O desafio do trabalho do historiador da educação consistirá num esforço constante fazer suas fontes falarem sobre os homens, sobre a sociedade que as produziu. Como nos alerta Bosi (1997), a memória não é sonho, é trabalho.

Referências

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: Ed.USC, 2006.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p.197-221.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. 2. ed. Lisboa, PT: Europa América, 1974.

BLOCH, Marc. **Apologia a história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

BURKE, Peter. **A escrita da história**. Lisboa, PT: Difel, 1992.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1994.

LOPES, Eliana Marta; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura de (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004.

PENN, Lincoln de Abreu. **História, uma História: memória e conhecimento**. Rio de Janeiro: E. Papers, 2009.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. Tradução Maria Paula Duarte. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

Recebido em: 26/11/2015

Aceito em: 05/08/2016

O inspetor geral das aulas, os professores primários e os mecanismos de controle da instrução na Província de Sergipe (1852-1854)

SIMONE SILVEIRA AMORIM

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Lidera o Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas (GPES), integra os Grupos de Pesquisa História das Práticas Educacionais/CNPq e Núcleo de Estudos de Cultura da UFS/NECUFS. E-mail: amorim_simone@hotmail.com

GLEIDSON SANTOS DA SILVA

Universidade Tiradentes – Unit. Mestrando em Educação. Bolsista CAPES/FAPITEC. Integra o Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas (GPES). E-mail: gleidson.edu@live.com

LEYLA SANTANA DE MENEZES

Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes – Unit. Integra o Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas (GPES). E-mail: leyla.menezes@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo demonstrar as atribuições e responsabilidades do Inspetor Geral das Aulas, enquanto funcionário da máquina estatal e elo de comunicação entre o Poder Público e os Professores Públicos Primários, entre 1852 a 1854. Este recorte temporal se relaciona com os offícios encontrados na pacotilha 974, fundo G¹ do Arquivo Público do Estado de Sergipe – APES, trocados entre professores, Inspetor Geral das Aulas e o presidente da província entre 1852 e 1854. E, juntos com a legislação do período e o relatório da instrução pública da província de 1853 fazem parte do *corpus* documental dessa pesquisa. A categoria de análise interdependência (ELIAS, 1994) ajudou a compreender a organização da instrução pública primária em Sergipe (AMORIM, 2013) estabelecida entre os indivíduos ligados a ela. Utilizou-se o aporte teórico e metodológico da História Cultural (BURKE, 2005). Pode-se afirmar que o controle do Estado se desenvolveu por meio da rede de funcionários que tinham a responsabilidade de avaliar, fiscalizar e punir ações dos Professores Públicos Primários.

Palavras-chave: Instrução Pública. Ensino Primário. Organização Pública.

The class general inspector, primary teachers and the instruction control mechanisms in Sergipe Province (1852-1854)

ABSTRACT

This paper aims at demonstrating the duties and responsibilities of the class General Inspector as a state machine worker and the communication link between the Government and the Public Primary Teachers, from 1852 to 1854. This time frame is related to the official letters found in the file nº 974 in the State Public Archive of Sergipe, exchanged by the teachers, the class General Inspector and the province president from 1852 to 1854. In addition to these letters, the period laws and the 1853 public instruction report constitute the documentary *corpus* of this research. The interdependence category (ELIAS, 1994) helped to understand the link between the organization of the primary public education in Sergipe (AMORIM, 2013) and the individuals connected to it. The theoretical and methodological bases are grounded in Cultural History. The article demonstrates that the state control developed by the public employee network had the responsibility to assess, monitor and punish Public Primary Teachers' actions.

Keywords: Public instruction. Primary teaching. State organization.

Introdução

No século XIX, setores da sociedade civil e monarcas ilustrados acreditavam que para sobrepujar os malefícios da ignorância e da indolência do povo seria preciso inculcar os conhecimentos básicos necessários para a vida em sociedade. Assim, a instrução pensada dentro dos preceitos iluministas serviria para construir nos indivíduos traços da identidade nacional. Pode-se compreender que a instrução, nesse sentido, serviu para ensinar o idioma comum do país, as regras de civilidade, a moral, os costumes e a cultura dominante. Ou seja, os rudimentos elementares para a vida em sociedade.

Ressalta-se que aquele século, em um plano mundial, foi marcado pela consolidação de identidades nacionais, pelo aperfeiçoamento de tecnologias de transporte, navegação e comunicação, bem como mudanças sociais importantes trazidas com as revoluções de 1830 e 1845. Todos esses fatores impulsionaram a modernidade que trazia em seu bojo, como arma para iluminar os povos, a instrução.

Para Rocha (2013), a historiografia brasileira estabelece três fases distintas dentro da segunda metade do século XIX. A primeira, chamada de “tempo da maioridade” (1840), década posterior ao golpe da maioridade, marcada pela centralização do Estado após terem sido sufocadas as revoltas e os conflitos nas províncias. A segunda, seria o período da “pós-maioridade” (1853-1857), que coincide com o gabinete do Marquês de Paraná quando houve a “trégua” entre conservadores e liberais. A última, conhecida como a “crise do império” (pós-1870) que marcou os momentos finais do regime monárquico, culminando na instauração da república em 1889.

Nos primeiros anos do Império brasileiro, pós-independência, ocorreram discussões políticas importantes sobre a organização jurídica administrativa da nação que estava nascendo. Ainda, em 1823, o imperador D. Pedro I, ciente do papel civilizador da instrução e em sintonia com o que acontecia na Europa, solicitou da Comissão da Instrução Pública da Assembleia Constituinte e Legislativa a apresentação de um projeto direcionado à instrução pública, através da instituição de um prêmio para o criador. Segundo Saviani (2011), essa ação resultou na elaboração do Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira.

Mas, foi em 15 de outubro de 1827 que a lei da instrução pública foi oficialmente implantada. Esta preconizava a disseminação do ensino público e gratuito, a criação de escolas para ambos os sexos em todas as cidades e vilas mais povoadas, a adoção do método mútuo em substituição ao método individual, bem como determinava os rudimentos da instrução pública primária (ler, es-

crever, as quatro operações básicas, princípios de moral cristã, gramática da língua nacional etc.).

Ainda na gênese do Estado Nacional brasileiro e sobre o predomínio da corrente Saquarema, as primeiras medidas para a organização do Estado foram tomadas, enquanto nação soberana. Afinal, foi um período evidenciado pelos entraves e avanços no empreendimento de construção da identidade nacional, sendo a Província fluminense constituída como o marco zero da política de controle do Império (MATTOS, 1994).

Objetivando organizar, determinar os deveres e responsabilidades do Governo do Estado em detrimento do Governo da Casa, algumas leis, direcionadas à instrução, foram criadas para estabelecer as bases que serviriam de modelo para todo o Império, tais como: a de 15 de Outubro de 1827, a Couto Ferraz de 1854 e o Ato Adicional de 1834 foram ferramentas norteadoras do empreendimento pensado pelo Governo Central que objetivou a disseminação dos rudimentos elementares como projeto civilizador do povo brasileiro.

Contudo, para que a instrução funcionasse de forma coerente, foram criados cargos intermediários¹ com o objetivo de ajudar à Administração Pública e à Assembleia Provincial a fiscalizar as condições em que se encontrava a instrução, punir os infratores dentro dos rigores da lei e avaliar se os professores possuíam os conhecimentos necessários para o exercício do magistério.

A partir do Ato Adicional de 1834, as Províncias se tornaram responsáveis por formar professores, adquirir os utensílios necessários para as aulas, bem como exercer o direito de legislar sobre a instrução. Com isso, as Assembleias Provinciais poderiam criar leis e regulamentos para organizar a instrução pública primária e

¹ “[...] correspondentes aos cargos de inspetores gerais, inspetores de distrito ou delegados, dos inspetores paroquiais (além dos fiscais das câmaras e dos padres, que também exerciam influência sobre o trabalho dos professores), chegando até aos professores e destes aos alunos.” (CASTANHA, 2013, p. 41).

secundária, de acordo com os preceitos que emanavam do Governo Central.

Sob o Decreto de n. 1331A, de 17 de fevereiro de 1854, foi aprovada à reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Esse decreto recebeu o nome do seu idealizador: o Conselheiro, Ministro e Secretário de Estado e Negócios do Império, o senhor Luiz Pedreira do Couto Ferraz. A partir da sua ação, enquanto Secretário de assuntos do Império, foi possível estabelecer uma reforma que tivesse como proposta geral controlar a instrução pública através da ação fiscalizadora.

É nesse sentido que se insere a necessidade de compreender como os indivíduos estabelecem interligações, mesmo que de forma indireta, como que ligados por fios invisíveis de uma mesma teia, a fim de possibilitar a análise das relações de interdependência estabelecidas entre os que compõem uma mesma sociedade, pois

[...] cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outras por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho e propriedade, sejam de instintos e afetos. Os tipos mais díspares de funções tornaram-se dependente de outrem e tornaram outros dependentes dela. Ela vive, e viveu desde pequena, numa rede de interdependências que não lhe é possível modificar ou romper pelo simples giro de um anel mágico, mas somente até onde a própria estrutura dessas dependências o permita; vive num tecido de relações móveis que a essa altura já se precipitaram nela como seu caráter pessoal (ELIAS, 1994, p. 22).

Assim, o presente trabalho tem por objetivo demonstrar as atribuições e responsabilidades do Inspetor Geral das Aulas, enquanto funcionário da máquina estatal e elo de comunicação entre o Poder Público e os professores públicos primários. Para alcançar esse objetivo é preciso compreender as condições estruturais das Cadeiras da Instrução Pública Primária e as dificuldades encontra-

das pelos professores para exercer a profissão docente nos primeiros anos da “pós-maioridade”.

Menciona-se, aqui, a emergência dos aspectos culturais a partir dos estudos relacionados ao comportamento humano como centro privilegiado do conhecimento histórico. Segundo Burke (2005), através da História Cultural é possível abandonar os esquemas teóricos generalizantes e valorizar grupos particulares, a exemplo dos professores primários do século XIX.

Nesse sentido, as fontes utilizadas foram os ofícios enviados e recebidos pelo Inspetor Geral das Aulas e professores públicos primários que pertencem à pacotilha 974, do fundo G¹² do acervo do Arquivo Público do Estado de Sergipe – APES. Nessa pacotilha foram encontradas informações sobre a falta de materiais para uso nas aulas e a precariedade das cadeiras da instrução pública primária. O relatório da Instrução Pública de 1853 contribuiu com informações oficiais a respeito das condições da instrução. A resolução provincial n. 259, de 15 de março de 1850, que autorizou a criação do cargo de Inspetor Geral das Aulas também foi analisada, assim como o decreto n. 1.331a, de 17 de fevereiro de 1854, responsável por autorizar a reforma da instrução pública no município da corte e que ficou conhecida como Lei Couto Ferraz, nome do seu criador. O somatório das fontes acima citadas forma aqui parte do *corpus* documental desta pesquisa.

A metodologia adotada no presente trabalho se configura como pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa. Nesse sentido, buscou-se em um primeiro momento discurrir sobre as bases legais que sustentaram a ação do estado no que diz respeito ao controle da instrução, inclusive através da institucionalização do cargo de Inspetor Geral das Aulas enquanto elo entre o governo provincial e os professores primários, determinando as responsabilidades e atribuições que o cargo impunha.

² Ofícios recebidos pela presidência da província.

Em um segundo momento, tratou-se de demonstrar as condições em que se encontravam algumas cadeiras da instrução pública primária na província sergipana. Assim, tomou-se como exemplo o caso de dois professores primários: um da vila de Lagarto, Miguel Teotônio de Castro e do professor da vila de Campos, Manoel Joaquim de Campos.

O Inspetor Geral das Aulas e suas funções

Nas primeiras décadas do período Imperial, discutia-se a importância da instrução dos indivíduos que formariam a nação brasileira. Em um momento profícuo de debates e formações políticas ideológicas, a instrução foi tema recorrente no domicílio da Corte e, segundo Mattos (2004), por seu caráter difusor, foi chamada de laboratório fluminense.

A Província fluminense cumpria o papel de um laboratório, no qual Os saquaremas tanto testavam medidas e avaliavam ações que buscavam estender à administração geral, quanto aplicavam decisões do Governo-Geral, sempre com a finalidade última de consolidar a ordem no Império (MATTOS, 2004, p. 265).

Contudo, na província de Minas Gerais, a criação de cadeiras públicas de instrução elementar foi instrumento legitimador do Governo Imperial nas décadas de 1820 e 1830, segundo Lopes, Faria Filho e Veiga (2003). Já a província de Mato Grosso, que também estava em consonância com o projeto civilizador do povo brasileiro, fez uso das legislações de 1836 e 1854 para organizar, prover e fiscalizar as escolas públicas e privadas, sendo mais efetivo esse controle sobre a instrução durante a segunda metade do século XIX, de acordo com Gondra e Schueler (2008).

Para organizar e determinar os deveres e responsabilidades do governo do Estado, leis direcionadas à instrução foram criadas para estabelecer as bases que serviriam de modelo para todo

o Império. Como, por exemplo, a carta de 1824, no artigo 179, XXXII, determinava que a instrução fosse gratuita. Todavia, essa lei não discutia como tal instrução seria garantida pelo Poder Público.

É significativo mencionar que a lei de 15 de outubro de 1827, segundo Saviani (2011, p. 126), “[...] tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensável para afastar a ignorância.”. Mesmo que o método adotado preconizasse a pouca mão de obra a ser empregada no ensino, tendo como principal trunfo a utilização de alunos monitores, era, ainda, preciso haver professores qualificados e habilitados para tal empreendimento. Pode-se entender que a lei de 1827 se tornou

[...] um passo importante no que diz respeito ao processo civilizador brasileiro. Assim, não era preciso apenas organizar a Instrução Pública sob a égide do Estado, mas criar um *habitus*, de alunos do ensino primário entre os brasileiros, que implicaria não apenas no ato de ir à escola e ‘gastar’ tempo nela, mas toda uma concepção do que seria isso efetivamente, incluindo a família nesse processo (AMORIM, 2013, p. 40).

O ato adicional, de 12 de agosto de 1834, foi significativo, pois delegava às Províncias a responsabilidade de prover a instrução primária e secundária, transmitindo também a seus governantes o direito de legislar sobre a instrução, cuidar de aspectos relacionados à aquisição de materiais, currículo, pagamento de funcionários e a formação dos professores.

O papel do Estado era normatizado através da legislação, que apresentava as seguintes atribuições: criar, remover ou extinguir as aulas de cadeiras nos diversos locais da Província; efetuar o pagamento dos professores e de outros funcionários da instrução pública primária; manter a escola com os móveis necessários, pagar o aluguel da

casa onde funcionasse a aula e fazer doação dos materiais escolares aos alunos pobres que frequentavam as aulas de primeiras letras (LIMA, 2007, p. 91).

Assim, a lei Couto Ferraz, de 17 de fevereiro de 1854, criada para reformar a instrução no Domicílio da Corte, serviu para as províncias como molde de mudanças na configuração educacional. Pois, tinha como princípios: a organização/fiscalização da instrução primária e secundária, pela instituição de cargos auxiliares para a fiscalização da situação das escolas e dos professores; das condições para o funcionamento da Instrução Pública como o recrutamento, demissão e pagamento de professores; substituição de professores (professores adjuntos).

Em São Paulo, apesar de a primeira lei regulamentando a instrução na Província ter sido decretada em 1846, desde o início do funcionamento da Assembléia Provincial, em 1835, a instrução pública primária foi objeto de debates, de medidas legislativas e providências administrativas (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 37-38).

Portanto, a organização da Instrução Pública foi o objetivo estabelecido pelo Governo Imperial, preocupado com a população que se encontrava sem os rudimentos necessários para a civilidade. Buscava, assim, inculcar, nesses indivíduos, os costumes, a língua, os modos e o comportamento aceitável para aquela sociedade.

Na verdade, depois da independência, a escola pública, gratuita e obrigatória passou a representar um elemento de reafirmação do novo governo do Brasil, pois ela se constituía em um ícone que tinha como objetivo primordial organizar e dar coesão à nova sociedade nacional. Consequentemente, o povo descuidado, atrasado e indolente passou a ser objeto de preocupação das elites intelectuais e políticas. (AMORIM, 2013, p. 47-48).

Portanto, transmitir aos indivíduos os conhecimentos básicos, necessários e as condutas para a civilidade, tornou-se funda-

mental. As leis, nesse contexto, podem ser interpretadas como instrumentos legitimadores do Estado, pois foram elaboradas com o intuito de construir hábitos e representações da cultura que se deseja difundir.

No entanto, para que a Instrução funcionasse de forma coerente, foram criados cargos intermediários com o objetivo de ajudar a Administração Pública e a Assembleia Provincial a fiscalizar as condições estruturais e materiais em que se encontravam a Instrução Pública e avaliar se os professores possuíam os conhecimentos necessários para o exercício do Magistério.

Segundo Bretas (1991), por volta de 1836, o então Ministro Ignácio Borges, juntamente com o Regente Diego Feijó, estabeleceram uma medida para a inspeção das escolas de primeiras letras da Corte, cobrando do inspetor a fiscalização e inspeção das condições dessas escolas.

Em Sergipe, a primeira notícia do cargo de Inspetor Geral foi noticiada em um jornal sergipano³, em 1833. Afirmava-se que, para ocupar tal cargo, a pessoa deveria possuir os conhecimentos necessários, ser dotado de um “zelo patriótico” e ter a disposição de inspecionar todas as Aulas da Província. Teria, também, a responsabilidade de visitar todas as Cadeiras, ao menos duas vezes ao ano (Jornal Recompilador Sergipano, 1833, n. 120).

No entanto, foi em 1850 que a Assembleia Legislativa decretou a criação do cargo público de Inspetor das Aulas, na Resolução n. 259, de 15 de março de 1850, sancionada pelo então Presidente da Província de Sergipe, Dr. Amâncio João Pereira de Andrade, foi autorizada a criação do cargo de Inspetor Geral das Aulas para toda Província. O Inspetor receberia o ordenado de um conto de reis⁴, tendo a responsabilidade de fazer um regulamento para o desem-

³ Jornal Recompilador Sergipano. Estância, 22 de junho de 1833, n. 120.

⁴ A resolução de n. 435, de 5 de agosto de 1856, determina que além dos vencimentos, o Inspetor Geral, teria a gratificação de 500 mil reis anuais. Desde que esteja em efetivo exercício das duas funções (FRANCO, 1879, p. 128).

penho das suas funções. Para efetivar tal ação, utilizou-se dos oficiais para estabelecer essa comunicação.

Ele era responsável pela inspeção das diversas aulas de primeiras letras da Província, pela nomeação e exoneração de professores, pela liberação de materiais e utensílios das escolas. Além disso, servia como elo de comunicação entre os professores e o Presidente da Província, que deliberava tomando como base suas considerações (LIMA, 2007, p. 72).

O artigo 2º da Resolução n. 259 indicava que, para ocupar o cargo de Inspetor Geral das Aulas, o indivíduo deveria ser de “reconhecida probidade e conhecimentos literários”. Pode-se perceber, com isso, a preocupação da Administração Pública com os rumos da instrução, pois buscava identificar para o cargo pessoa devidamente qualificada para assumir uma posição de destaque na instrução pública (SERGIPE, 1850).

O Regulamento de 6 de junho de 1850 chancelou o funcionamento da Inspeção Geral da Instrução na Província de Sergipe, pois regulamentava a ação do Inspetor Geral das Aulas, determinando que o Inspetor deveria elaborar, anualmente, um relatório circunstanciado da Instrução Pública na Província. Esse relatório precisaria ser enviado à Assembleia Legislativa Provincial, assim como ser enviada uma cópia ao presidente da Província. Este, por sua vez, tinha a obrigação de construir o relatório de sua gestão, devendo constar dele o relatório da Instrução Pública da Província.

Então, o primeiro a ocupar o cargo de Inspetor Geral das Aulas em Sergipe foi o Dr. Guilherme Pereira Rabelo. Segundo Nunes (2008), Rabelo acreditava que a partir da sua ação fiscalizadora, através da instalação de uma política que unificasse o ensino com relação aos métodos e programas e a determinação dos deveres dos professores, poderiam ser sanadas as dificuldades encontradas pela Instrução Pública, naquele período.

Estabelecendo um paralelo entre as informações colhidas nos officios trocados entre o Presidente da Província e o Inspetor Geral das Aulas, a resolução n. 259, de 15 de março de 1850 e a lei Couto Ferraz, de 1854, busca-se, aqui, traçar as atribuições ligadas à Inspeção da Instrução Pública na província de Sergipe.

Portanto, ao Inspetor Geral das Aulas foram atribuídas as funções de fiscalizar as condições das Cadeiras Públicas, a indicação de subordinados para auxiliar a sua fiscalização, punir os professores que infringissem a lei de instrução e avaliar os que pleiteavam uma Cadeira Pública de ensino.

Segundo o artigo 3º do capítulo I, do Decreto n. 1331ª, de 17 de fevereiro de 1854, foi atribuído ao Inspetor Geral o dever de inspecionar pessoalmente ou por “seus delegados” todas as escolas, colégios, casas de educação e estabelecimento de ensino primário e secundário, particulares e públicos da Corte; presidir exames para preenchimento de cadeiras da instrução pública; autorizar a abertura e o fechamento de estabelecimentos particulares de ensino; revisar e corrigir compêndios utilizados nas escolas; apresentar para o Governo o orçamento anual das receitas e despesas com a instrução pública; julgar as infrações impostas e aplicar as penas previstas pelo regulamento da instrução pública; coordenar mapas e informações que os presidentes da província remetiam anualmente ao Governo Central, elaborando um relatório circunstanciado do progresso comparativo entre as províncias e o município da Corte; expedir instruções aos professores e “delegados”; propor alterações, jubilações, gratificações, indicações de professores adjuntos.

Em Sergipe, a fiscalização desempenhada pelo então Inspetor Geral das Aulas, Guilherme Pereira Rabello, não era tão diferente, pois abrangia a visitação das Cadeiras de Instrução Pública e estabelecimentos de ensino privado na província, indicação de cargos para auxiliar o seu serviço de fiscalizar a instrução, elaboração de relatório circunstanciado da Instrução na província, criação de regimento interno das escolas do ensino primário e secundário, jubila-

ção de professores, aplicação de punições a professores infratores do regimento interno das escolas, avaliação dos candidatos que pleiteavam cadeiras da Instrução pública, cobrança dos mapas de aulas trimestrais e dos livros de matrículas feitos pelos professores da província.

Com as informações obtidas nos mapas e livros de matrícula, o Inspetor conseguiria saber a frequência, a cor, desempenho nas disciplinas, comportamento e aptidão dos alunos. A par dessas informações, o Inspetor comunicaria à Assembleia e ao Presidente da Província quantas Cadeiras existiam na Província e a quantidade de alunos matriculados. Como consta do relatório da Instrução Pública, inserido no relatório do Presidente da Província, José António de Oliveira e Silva, que havia 2.805 alunos matriculados em toda a Província, no ano de 1853. Destes, 2.166 alunos frequentavam o ensino primário e 639, o secundário. Dos 2.166 alunos do ensino primário, apenas 490 eram do sexo feminino (SERGIPE, 1853). O Inspetor Geral das Aulas, Guilherme Pereira Rebelo, informou:

Contém a Província 66 escolas publicas de instrucção elemental e secundaria sem contar as cadeiras de sciencia, que fazem parte do Lyceo. Destas 66 escolas são 39 de instrucção elemental para o sexo masculino, 15 para o sexo feminino, 10 de grammatica e lingua latina, uma de gramatica e lingua inglesa e outra de grammatica e lingua Francesa, as quaes ambas juntas com a cadeira de latim da Capital fazem parte do Lyceu, que tem sua economia à parte da inspecção. (SERGIPE. Relatório de Instrução Pública, 1853, p. 2).

Deve-se ressaltar que, embora esses dados mostrem a quantidade das Cadeiras que existiam na Província, o Inspetor Geral não conseguia dar conta de verificar o número preciso dos alunos. Segundo o próprio Inspetor Geral, em seu relatório da Instrução Pública de 1853⁵, havia professores particulares, especialmente os

⁵ Subsiste ainda o ensino particular no centro da família sem forma regular de escolas e

que ministravam aulas nas casas dos que os contratavam, que não emitiam as informações sobre desempenhos e quantidade de alunos que frequentavam suas aulas.

Assim, por acumular diversas obrigações, o Inspetor Geral das Aulas estaria suscetível a falhas no que diz respeito a visitar as Cadeiras da província ao menos duas vezes ao ano, como descrevia a nota no Jornal Recompilador Sergipano. Essa situação o levaria a depositar a confiança nos dados repassados pelos professores, inspetores paroquiais e comissários da instrução na província.

É compreensível que não conseguisse dar conta do número total e exato de professores, já que os professores particulares não eram obrigados a enviar os mapas trimestrais, mas apenas no mês de dezembro, o que prejudicava a ação do Inspetor Geral das Aulas, quando as informações não eram enviadas⁶. Pode-se também, aqui, conjecturar que os professores poderiam “maquiar” os seus mapas de aula para demonstrar resultados ou números superiores aos reais. Assim, os números apontados, seja pelo inspetor ou pelos professores, podiam sofrer alterações para que representassem resultados favoráveis ao desenvolvimento do ensino público.

Contudo, geralmente eram indicados religiosos ou letrados e até militares para os cargos de Comissários das Vilas e da Capital da Província. O Inspetor Geral das Aulas informava ao Presidente da Província sobre as indicações ou modificações nos quadros de inspeção nas vilas, para que o Presidente tivesse ciência de quem eram os “olhos” da Administração Pública, naqueles locais.

Portanto, entende-se que os indivíduos se encontram interligados por fios invisíveis que podem ser percebidos quando analisadas as relações que estabelecem (ligações de trabalho) com os

esta circunstancia faz com que um grande numero de alunos não figurem no quadro geral, apresentado por esta inspecção (SERGIPE. Relatório de Instrução Pública, 1853, p. 3).

⁶ Quando um professor público não enviava o seu mapa trimestral poderia ter o seu pagamento suspenso, ate que regularizasse sua situação com a inspeção. O que não acontecia com os professores particulares, que infligiam o artigo 29 do regulamento de 6 de junho de 1850. Pois se achavam desobrigados de enviar os mapas de aulas.

demais indivíduos que compõem a rede a qual estão inseridos. Os fios dessa rede não podem ser desfeitos ou fragmentados mesmo quando um indivíduo deixa de desenvolver a sua função na teia das relações sociais, o que não elimina a interdependência entre aqueles indivíduos. “É essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos *sociedade*” (ELIAS, 1994, p. 23).

As ligações entre os funcionários da máquina estatal estão fundadas na interdependência estabelecida entre os indivíduos que estão vinculados, direta ou indiretamente, com a Instrução Pública. Por comporem uma teia de relações que se interliga, o Presidente da Província, passando pela Secretaria da Província, os Inspetores, Comissões de Instrução Pública até o professor público primário estão inseridos nesse processo. Essa cadeia se estabeleceu como uma rede de funções distintas que, articuladas, contribuíam para o funcionamento, controle e manutenção das práticas pedagógicas pensadas para aquele momento.

Quando um comissário da Instrução Pública se encontrava impossibilitado de ocupar o cargo, seja por motivos pessoais, doença ou morte, o Inspetor Geral das Aulas era responsável por sugerir uma pessoa para substituir aquele funcionário. Pode-se ilustrar, aqui, o caso do Comissário da Instrução da Vila de Socorro que deixou de ocupar o cargo por motivo de falecimento. Coube, assim, ao Inspetor Geral das Aulas, por meio de ofício ao Presidente da Província, em 4 de agosto de 1854, informar o acontecido e sugerir outro indivíduo para ocupar o cargo que se encontrava vago: “Achando-se vago o lugar de encarregado da Comissão de Instrucção publica da Villa de Socorro por ter falecido o que o exercia, proponho a V. Ex^a para preencher este lugar o Rd^o Antonio Rodrigues Braga morador n’aquella Villa.” (SERGIPE, 1854; APES G¹, 974).

Ao cumprir o dever de informar ao presidente da Província sobre o falecimento do encarregado da Comissão da Instrução Pública da Vila Socorro, o Inspetor Geral das Aulas, logo imedia-

tamente, recomendou o reverendo daquela Vila para ocupar o cargo.

Então, no caso do afastamento das funções do Inspetor Geral das Aulas, seja por motivos pessoais ou de saúde, quem ocupava o cargo era a Comissão⁷ da Instrução da Capital. Esta detinha, nesses momentos, os mesmos atributos do Inspetor Geral das Aulas, durante a sua substituição. Pode-se exemplificar por meio do caso encontrado em ofício de 3 de Agosto de 1853: o inspetor Geral das Aulas informou seu afastamento das funções para compor o corpo da Assembleia Provincial⁸.

Communico á V Ex^a que tendo cessado o mêm impedimento, tenho reassumido o exercício da Inspeção Geral das Aulas, do que igualmente fiz sciente a commissão d' Instrucção Publica d'esta Capital, que me substituía. Deos Guarde a V Ex^a Inspeção Geral das Aulas 26 de Setembro de 1853. Illm. Exm. Snr' D^{or} Luiz Antonio Pereira Franco (SERGIPE, 1853, APES G¹, 974).

Percebe-se, assim, que se fazia necessária a transmissão das informações, pois havia a possibilidade de o Inspetor Geral das Aulas reassumir suas funções. Ou seja, ele deveria informar ao Presidente da Província e à comissão, que o substituiu, do seu retorno às funções de Inspetor. Também, pode-se observar a intensa rede de ligações administrativas que fazia parte do processo de organização administrativa, no que diz respeito à Instrução Pública na Província sergipana, no início da década de cinquenta do século XIX.

⁷ Como visto nas fontes consultadas, geralmente, a Comissão da Instrução Pública da Capital era formada por três indivíduos, tendo uma liderança e dois auxiliares. Verificou-se que quando o Inspetor Geral precisava se ausentar das suas funções por um período longo, ele seria substituído pelo líder da Comissão da Capital.

⁸ Ofício enviado pelo Inspetor Geral das Aulas Guilherme Pereira Rabelo ao Presidente da Província Luiz Antônio Pereira Franco – em 3 de agosto de 1853. Communico a V Ex^a que tendo sido convidado a tomar assunto como membro da Assembleia Prov^{al}, o que tive lugar hontem, passei á commissão de Instrucção Publica d'esta capital o exercício da Inspeção Geral das Aulas á meo cargo, pois tem sido sempre esta commissão a succedança da Inspeção Geral. Deos Guarde a V Ex.^a Inspeção Geral das Aulas 3 de Agosto de 1853 Illm. Exm. S^r D^{or} Luiz Antonio Pereira Franco Presidente da Provincia.

Condições da Instrução Pública primária na Província de Sergipe

A instrução na Província, aqui verificada, se restringe às condições das Cadeiras de primeiras letras, tomando casos de professores encontrados entre os documentos da pacotilha G¹ 974, do APES, como fontes a fim de construir essa narrativa. Evidencia-se, aqui, a necessidade de demonstrar como a deficiência de fornecimento de utensílios para as aulas interferiam na prática docente dos professores primários, em Sergipe.

De acordo com Chartier (2002), a micro-história tem a intenção de reconstruir modelos, a partir de uma situação particular, como os indivíduos produzem o mundo social por meio de seus embates ou alianças, mediante relações de conflitos que os opõem ou a dependência que os unem. Assim sendo, cada ator histórico precisa ser observado em sua unidade, mas inserido nas suas relações de dependência e no seu contexto. Dessa forma, entende-se que a micro-história tem um importante papel, já que reconstrói a forma como os indivíduos constroem seu próprio mundo.

É preciso ser capaz de traçar um quadro claro das pressões sociais que agem sobre o indivíduo. Tal estudo não é uma narrativa histórica, mas a elaboração de um modelo teórico verificável da configuração de uma pessoa [...] em sua interdependência com outras figuras sociais da época (ELIAS, 1994, p. 19).

Compreender a relação do indivíduo com os demais atores sociais, seja de oposição ou interdependência, implica em elaborar meios que ajudem a entender a configuração do indivíduo dentro do contexto em que ele está inserido. É nesse sentido que se insere a importância de analisar a ação dos que estavam envolvidos, direta ou indiretamente, com a instrução pública primária na província sergipana em meados do século XIX. Os ofícios enviados e recebidos se configuram como ferramenta singular para essa com-

preensão, pois através deles é possível acompanhar as ações empreendidas na consecução do trabalho docente.

Como se observa nos ofícios enviados ao Inspetor Geral das Aulas e ao Presidente da Província, os professores públicos primários buscavam soluções para um dos problemas mais comuns: a falta de utensílios⁹ necessários para suas aulas. Os professores legitimavam suas solicitações, por vezes, com tom de indignação, sob a égide de que sem os materiais necessários para as aulas não conseguiriam executar, adequadamente, sua função dentro do projeto de construção de nação, pensado pelo Governo.

Vendo-se nessa situação, os professores, por vezes, solicitavam da presidência da Província, por intermédio do Inspetor Geral das Aulas, os utensílios necessários para as aulas. Tendo em vista que o fornecimento dos materiais não acontecia com regularidade, os professores, com frequência, encontravam-se desassistidos pelo poder público, de acordo com as diversas comunicações e ofícios encontrados na pacotilha G¹ 974.

Traz-se, aqui, o caso do professor primário da vila de Campos, Manoel Joaquim de Campos. Em ofício datado do dia 27 de janeiro de 1852¹⁰, informou que em três datas diferentes durante o ano de 1851, apresentou oficialmente o problema da falta de material para a realização das aulas ao Inspetor Geral das Aulas, mas não obteve solução. Vendo-se nessa situação e sem conseguir sanar a sua necessidade, Manoel de Campos recorreu abertamente ao Presidente da Província, pois ele considerou que o “veículo legítimo” não estava resolvendo o seu problema. Então, listou o que precisava para a aula: “[...] uma mesa grande e apta para a escritura de meninas, dois bancos, dois pares de tinteiros e quatro cadeiras pelo menos.” (SERGIPE, 1852, APES G¹, p. 974).

⁹ Utensílios, ou “utensis” como estão nos ofícios e correspondências, são entendidos aqui como parte do mobiliário escolar, materiais consumíveis como papeis e tintas, assim como os compêndios e cartas de sílabas e outros tantos materiais que compõem a Cultura Material Escolar.

¹⁰ Ofício enviado pelo Professor público Manoel Joaquim de Campos ao Presidente da Província José Antônio de Oliveira e Silva – em 27 de jan. de 1852.

Quando os professores se encontravam necessitados de materiais básicos para as aulas, buscavam da presidência da Província, por intermédio do Inspetor Geral das Aulas, os materiais ou a autorização de mandar manufaturar os utensílios. Essa autorização que solicitavam servia como garantia do ressarcimento de somas aplicadas pelo próprio professor na compra dos materiais necessários para a sua aula.

Houve o caso do professor público primário, Miguel Teotônio de Castro, da Cadeira de Lagarto, que em officio ao Presidente da Província, em 1854, informou ter solicitado a autorização para mandar fazer os utensílios indispensáveis para sua aula, em novembro do ano anterior¹¹. Não sendo atendido, viu-se obrigado a pedir emprestados três bancos da câmara da Cidade de Lagarto, justificando essa necessidade por três razões:

1ª porque, servindo-me dos bancos da Camara Municipal d'esta villa emprestados, difficilimo era-me adquirir assentos para os respectivos alumnos todas as vezes que tinha a mesma Camara de laborar em suas sessões – 2.ª porque, sendo não pequeno o numero de alumnos que frequentavam minh'aula, tornaram-se limitados os assentos, q^e podia adiquerir de emprestimo, quando aquelles se achavam ocupados na referido Camara, vendo-me assim afflicto, sem ter commodos sufficientes, sendo necessario empregar no serviço publico alguns limitados trastes do meu particular – 3ª finalmente, porque mudando-me da caza que e próxima da Camara, era bastante difficil a condição dos mencionados bancos para a mesma Camara, quando d'ellas se sentia falta, e aquelles, que tomava de emprestimo, não consentiram seus donos a estada d'ellas por^r muito tempo (SERGIPE, 1854; APES G¹, p. 974).

Percebe-se, desse modo, que a falta de recursos básicos para o funcionamento da aula obrigava o professor a buscar outros meios

¹¹ Officio enviado pelo Professor Público Primário Miguel Teotônio de Castro para o Inspetor Geral das Aulas Dr. Guilherme Pereira Rabelo – 12 de ago. de 1853.

para continuar prestando seus serviços. O alto número de alunos em espaços inadequados para a Instrução primária e a pouca quantidade de materiais disponibilizados pela administração da província aumentavam a dificuldade em ministrar as aulas. Essa dificuldade pode ser percebida em vários pontos da província pela falta de espaços adequados para as aulas, que geralmente eram realizadas em casas alugadas, salas de prédios públicos ou em cômodos das casas dos professores. Além disso, os materiais básicos para o funcionamento da aula eram, geralmente, poucos para a quantidade de alunos, ou seja, havia a deficiência de mobiliário ou dos materiais consumíveis, como: papéis, tintas e penas para escrever.

Foi então que, para diminuir o problema com mobiliário, o professor Miguel de Castro mandou fazer os bancos por conta própria, sem a autorização da presidência da província, devido a urgência da necessidade desses materiais, como demonstrou anteriormente em suas três razões descritas no ofício enviado. Segundo o professor, esse ato foi justificável pela necessidade de haver bancos para a aula. Assim sendo, solicitou o reembolso da quantia empregada na fabricação dos bancos, afirmando:

[...] sou um empregado mui pobre, onerado de família, e m^{to} preciso d'essa q.^{ta} para remir as minhas necessidades, e as de minha família, por isso mui encarecidamente peço a V Ex para mandar me embolsar da referida quantia, a vista do documento – Por tanto peço a V Ex para pagar a que se digne não só mandar-me embolsar da q.^{ta} já mencionada, como tambem para me authorizar à mandar fazer as de mais preparos, cuja falta muito se sente (SERGIPE, 1854; APES G¹, p. 974).

Percebe-se que o professor, enquanto líder familiar, buscou legitimar sua condição financeira e as responsabilidades que possuía como motivos para que o presidente da província atendesse seu pedido. Porém, Miguel de Castro salientou que, mesmo quando a quantia fosse “embolsada”, precisaria receber a autorização

para mandar fabricar/comprar os outros objetos que necessitava para a aula.

Para reforçar a petição, Miguel de Castro solicitou ao Martinho José de Conceição, responsável por fabricar os bancos para a aula, que colocasse, por escrito e assinado, que o professor tinha recebido os produtos e pago pelo serviço, indicando a data em que foi entregue.

Recebi do S.^r Professor Miguel Theotonio de Castro a quantia de douze mil reis provenientes de trez bancos q^e fiz para a serventuária de sua aula, dos quaes está a posse desde 31 de janeiro do Corr^e anno, dacta em q^e fui embolsado da referida q.^{tia} e por ser-me este pedido o passa por mim assignado. Villa do Lag^{to} 24 de agosto de 1854 (SERGIPE, 1854; APES G¹, p. 974).

Pode-se afirmar que esse ofício foi confeccionado para fortalecer o pedido do professor Miguel de Castro, tendo em vista que possui data de 24 de agosto de 1854, e a solicitação enviada por ele ao presidente da província foi datada em 12 de agosto do ano anterior. Compreende-se que o propósito do documento assinado por Martinho José de Conceição foi de corroborar com a solicitação de reembolso dos 12 mil réis, investidos pelo professor na fabricação dos três bancos para a aula, quando afirmou que os bancos já se encontravam com o professor desde janeiro.

Entretanto, como pode ser lido no ofício do Inspetor Geral das Aulas, Guilherme Pereira Rabelo, enviado em 25 de setembro de 1854, em resposta a um ofício do presidente da província datado do dia 15 do mesmo mês, comunicou que o professor Miguel de Castro “aventurou-se” a fazer despesas com utensílios sem autorização. Por descumprir o Regulamento Especial das Escolas, o Inspetor Geral das Aulas recomendou que a despesa ficasse a cargo do próprio professor, para servir como exemplo:

[...] não sendo de mais a mais estes utensis feitos segundo o determinado no Regulamento especial das Eschollas

do qual elle deve ter inteiro conhecimento, parece-me justo que fique a despesa de 12\$^rs que despendêo á cargo do M^{mo} professor por tel-a feito sem auctorisação, máo exemplo que uma vez dado e não punido será a porta a muitos abusos da mesma especie (SERGIPE, 1854, APES G¹, p. 974).

O Inspetor Geral das Aulas afirmou que o professor, mesmo tendo conhecimento do regimento especial das escolas, de 6 de junho de 1850, fez despesas com os utensílios necessários para aula. Com isso, demonstrou que o professor infringiu o que determinava o regulamento especial das escolas. Guilherme Rabelo alertou sobre o que aconteceu com Miguel de Castro poderia se repetir e, para prevenir os cofres públicos de tais atos, recomendou que o professor arcasse com as despesas que fez.

Em officio¹² enviado ao Presidente da Província, em 18 de novembro de 1854¹³, o professor Miguel de Castro afirmou ter recebido autorização para ser reembolsado dos 12 Réis gastos na fabricação dos três bancos. Mas, para fazer a retirada da quantia junto à Tesouraria Provincial, o procurador, Capitão José Pinto da Cruz, não conseguiu reaver a quantia, pois o Presidente da Província ainda não havia liberado a autorização para que o valor fosse pago.

O desfecho da peregrinação do professor Miguel de Castro não foi encontrado entre os documentos da pacotilha G¹ 974 do APES, mas o que se pode afirmar é que nesse período os professores se viam em situações difíceis para exercer as funções do magistério. A precariedade no provimento de utensílios para as Cadeiras na província reflete que os investimentos realizados na Instrução Pública primária não supriam a demanda necessária para o momento e que as instâncias burocráticas dificultavam o reembolso de quantias empregadas por professores.

¹² Esse officio foi uma resposta a outro que professor Miguel de Castro recebeu em 13 de out. de 1854.

¹³ Officio enviado pelo Professor Público Primário Miguel Teotonio de Castro ao Presidente da Província de Sergipe Ignacio Joaquim Barbosa – em 18 de nov. de 1854.

Se o professor empregasse dinheiro próprio na compra de utensílios, sem informar à Administração Pública, era considerado descumpridor do regimento especial das escolas¹⁴, havendo a possibilidade de punição por fazer gastos, seja por qual fosse o motivo ou emergência, já que deveria pedir permissão à presidência da província. Todavia, o governo provincial nem sempre conseguiu sanar as dificuldades de fornecimento de utensílios e mobiliário necessários para a aplicação nas escolas do método simultâneo, o que acabava obrigando os professores a utilizar o próprio mobiliário e a investir recursos do próprio salário, para minimizar a situação precária em que se encontravam as suas Cadeiras.

Considerações finais

A instrução, durante o século XIX, foi compreendida como instrumento fundamental no processo de construção de sentimentos de identidade nacional. Responsável por tirar os indivíduos da ignorância, proporcionando as luzes das sociedades modernas, contribuindo para formação de cidadãos capazes de exercer cargos de liderança e a mão de obra necessária para a construção de uma nação soberana.

Para que tal empreendimento lograsse êxito, fazia-se necessária a ação da Administração Pública e das Câmaras Legislativas nas províncias, que por meio dos cargos intermediários fiscalizariam, puniriam e avaliariam os professores no processo de afirmação da instrução como ferramenta civilizatória no Brasil. Assim, cargos como o de Inspetor Geral das Aulas têm sua importância nesse processo, por serem os interlocutores entre o Poder Público e os professores públicos primários.

Tendo isso em vista, um único indivíduo não teria como dar conta de tanta responsabilidade, por isso cargos como Comissários

¹⁴ Regulamento de 6 de junho de 1850.

das Vilas e Inspetores Paroquiais auxiliavam no árduo serviço de fiscalizar, punir e avaliar os professores na província. Nesse sentido, a interdependência dos funcionários da Instrução Pública está na relação que estabeleciam com os demais indivíduos que compunham a teia da instrução na província, seja de forma direta ou indireta. Pois, esses indivíduos construíam os laços que os uniam uns aos outros, sem que os mesmos, algumas vezes, possuísem consciência de que seus atos estavam, de alguma forma, relacionados.

O uso de legislações específicas para organizar, controlar e gerenciar a instrução primária e secundária foi importante na ação dos cargos intermediários. O processo de burocratização do Estado e a criação de mecanismos legais de punição e controle das ações dos professores são exemplos da orquestração do Governo Imperial que buscou, por diversos meios, obter o controle sobre a instrução.

Os ofícios enviados pelos professores e representantes do Poder Público, configuram-se como importantes fontes para compreender as relações estabelecidas entre os indivíduos que pertenciam a uma mesma sociedade. Pois, é a partir deles que podemos melhor perceber os fios de interdependência nas relações estabelecidas entre professores e agentes interlocutores do Estado.

Tanto os ofícios emitidos pelos representantes do poder público quanto as correspondências escritas e enviadas pelos professores também se apresentam como vestígios de como se configurava a profissão docente primária e seu *habitus* professoral de maneira individualizada, já que essa era a maneira como poder público e professores se comunicavam, cada um fazendo valer formas específicas de legitimação (AMORIM, 2013, p. 38).

Foi possível, assim, verificar, nesta pesquisa, o surgimento do cargo de Inspetor Geral das Aulas na província sergipana, suas contribuições para a organização da instrução na província e suas limitações, a utilização da legislação como ferramenta norteadora

da ação do estado, bem como as dificuldades materiais encontradas pelos professores, a desassistência e entraves na organização administrativa. Contudo, os professores buscaram legitimar suas ações, frente às necessidades e dificuldades, em uma tentativa de cumprir suas funções e se legitimar perante a sociedade.

Referências

AMORIM, Simone Silveira. **Configuração do Trabalho Docente e a Instrução**: primária em Sergipe no Século XIX (1827-1880), Fortaleza: Edições UFC, 2013.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG. (Coleção Documentos Goianos), 1991.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

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 – Campus de Francisco Beltrão, Campinas: Navegando Publicações, 2013.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e quietudes. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FARIA Filho, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica. 2000. p. 135-150.

FRANCO, Candido Augusto Pereira. **Compilação das Leis Provinciais de Sergipe – 1835 a 1880**. v. 2: I-Z, Aracaju: Typografia de F. das Chagas Lima, 1879.

GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Gláriston dos Santos. **A Cultura Material Escolar**: desvelando a formatação da Instrução das Primeiras Letras na Província de Sergipe (1834-1858). 2007, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2007.

MATTOS, Ilmar Rohloff. **O tempo Saquarema**. Rio de Janeiro: Access, 1994.

NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe**. 2. ed. São Cristóvão: Ed. UFS; Aracaju, 2008.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. O Decreto Couto Ferraz num Contexto de Transformação da Res-pública. In: LEITE, Juçara Luzia; ALVES, Cláudia (Org.). **Intelectuais e história da educação no Brasil: poder, cultura e políticas**. Vitória: Ed. UFES, 2011. p. 55-83.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Legislação:

BRASIL. Carta de lei de 25 de março de 1824.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827.

BRASIL. Ato adicional de 12 de agosto de 1834.

BRASIL. Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854.

SERGIPE. Resolução provincial de n. 259, de 15 de março de 1850.

SERGIPE. Regulamento da instrução pública de 06 de junho de 1850.

SERGIPE. Resolução provincial de n. 435, de 5 de agosto de 1856.

Jornais:

SERGIPE. Jornal Recompilador Sergipano. Estância, 22 de junho de 1833, n. 120.

Fontes Manuscritas e Documentos Oficiais:

SERGIPE. Relatório do Presidente da Província Dr. José Antônio de Oliveira Silva, de 17 de novembro de 1853. <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1200/000066.html>

SERGIPE. Ofício enviado pelo Inspetor Geral das Aulas Guilherme Pereira Rabelo ao Presidente da Província Ignácio Joaquim Barbosa, 04/08/1854. APES – G¹ 974.

SERGIPE. Ofício enviado pelo Inspetor Geral das Aulas Guilherme Pereira Rabelo ao Presidente da Província Luiz Antônio Pereira Franco, 03/08/1853. APES – G¹ 974.

SERGIPE. Ofício enviado pelo Inspetor Geral das Aulas Guilherme Pereira Rabelo ao Presidente da Província Luiz Antônio Pereira Franco, 26/09/1853. APES – G¹ 974.

SERGIPE. Ofício enviado pelo Professor público Manoel Joaquim de Campos ao Presidente da Província José Antônio de Oliveira e Silva, 27/01/1852. APES – G¹ 974.

SERGIPE. Ofício enviado pelo professor Miguel Teotônio de Castro ao Presidente da Província Ignácio Joaquim Barbosa, 11/09/1854. APES – G¹ 974.

SERGIPE. Ofício enviado pelo Professor Público Primário Miguel Teotônio de Castro para o Inspetor Geral das Aulas Dr. Guilherme Pereira Rabelo, 12/08/1853. APES – G¹ 974.

SERGIPE. Ofício autenticado pelo escrivão David Martins de Gois Fontes e assinado por Martinho José de Conceição, 24/08/1854, APES G¹ 974. APES – G¹ 974.

SERGIPE, Ofício enviado pelo Inspetor Geral das Aulas Guilherme Pereira Rabelo ao Presidente da Província Ignácio Joaquim Barbosa, 25/09/1854. APES – G¹ 974.

SERGIPE. Ofício enviado pelo Professor Público Primário Miguel Teotônio de Castro ao Presidente da Província de Sergipe Ignácio Joaquim Barbosa, 18/11/1854. APES – G¹ 974.

Recebido em: 25/12/2015

Aceito em: 27/06/2016

Nos vagões da história: a memória dos parnaibanos sobre a Escola dos Ferroviários no Piauí (décadas de 1950 a 1980)

CLÁUDIA CRISTINA DA SILVA FONTINELES

Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí e coordenadora de História PIBID/UFPI/CAPES da Universidade Federal do Piauí, atuando na Pós-graduação em História do Brasil e no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.

E-mail: cfontinelles@yahoo.com.br

MARIA DALVA FONTENELE CERQUEIRA

Mestre em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí. Licenciada em História pela Universidade Estadual do Piauí. Especialista em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí. Professora da Secretaria de Estado da Educação – Seduc (PI). E-mail: dalvaclio@gmail.com

RESUMO

A implantação do sistema ferroviário em Parnaíba gerou euforia entre os parnaibanos, que conviveram por mais de sessenta anos com os trens e com os benefícios sociais que ele gerou na região, entre os quais, destaca-se a escola que atendia a família dos ferroviários. Esta escola foi ignorada por muito tempo pelas narrativas históricas. O presente texto visa dar notoriedade para a relevância desta escola para os ferroviários e para a história da educação no cenário parnaibano e piauiense. A pesquisa trabalhou com fontes históricas escritas – documentais e hemerográficas – e com relatos orais dos sujeitos históricos envolvidos com a configuração histórica em apreço por meio da metodologia da História Oral, visando acionar as memórias dos ferroviários e de seus familiares sobre esta escola. Isso possibilitou entender sobre a criação deste estabelecimento escolar e sua inserção na sociedade parnaibana, o status da escola, o prestígio social usufruído por seus funcionários e estudantes, bem como a formação do quadro docente e, assim, entender um pouco sobre a história da educação do período. Para tanto, manteve interlocução teórica com as pesquisas de Walter Benjamin, Michel de Certeau, Pierre Nora e Francisco Hardman.

Palavras-chave: História. Educação. Memória. Ferroviários. Parnaíba (PI).

In the wagons of history: the memories of “parnaibanos” about the railway Workers School in Piauí (1950’s to 1980’s)

ABSTRACT

The implementation of the railroad system in the city of Parnaíba provoked euphoria among its citizens, known as “parnaibanos”, who have lived for more than sixty years with the trains and the social benefits they have generated in the region, among them, the creation of a school to be attended by the railroad family. This school has been ignored for too long by historical narratives, for this reason this paper aims to highlight the importance of this school to the railroad system and to the history of education in the city of Parnaíba and in the state of Piauí. The research was based on written historical sources – documentary and newspapers – and on oral reports produced by the individuals who were part of this historical context using the methodology of Oral History in order to trigger the railway workers and their families’ memories about this school. The investigation outlines the creation of the school and its insertion in the city society, the status of the school, the social prestige enjoyed by its officials and students, as well as the formation of the teaching staff which allowed the understanding about the history of this period of education. The theoretical dialogue is grounded on Walter Benjamin, Michel de Certeau, Pierre Nora and Francisco Hardman’s studies. **Keywords:** History. Education. Memory. Railway Workers. Parnaíba (PI).

Introdução

Essa máquina incrível que já significou o fio condutor das mudanças revolucionárias é passada, agora, para trás. É expulsa do terreno da história. Dinossauro resfolegante e inclassificável, a locomotiva está condenada a vagar incontinente pelos campos e redutos aflitos da solidão.

(HARDMAN, 2005, p. 51-52)

A avassaladora máquina a que se refere Francisco Hardman – o trem – também foi superada no Piauí. Sua implantação inspi-

rou euforia entre os parnaibanos, que conviveram por mais de sessenta anos com os trens e com seus muitos frutos, entre os quais destacam-se o Clube dos Ferroviários e a escola. Esta por muito tempo ficou ignorada pelas narrativas históricas, pelo simples silêncio historiográfico acerca de sua importância para a sociedade parnaibana e, conseqüentemente, para a história da educação do nosso estado.

O presente texto visa dar notoriedade à relevância desta escola para a história dos ferroviários e para a história da educação no cenário parnaibano e, dessa forma, reativar as discussões acerca da história das ferrovias em terras piauienses e os desmembramentos disso em diferentes esferas de nossa história, mais especificamente no campo da instrução. Para tanto, foi necessário acionar as memórias dos ferroviários e seus familiares sobre esta escola por meio da metodologia da História Oral. Isso possibilitou entender a importância dessa escola na vida dos ferroviários e de seus familiares, procurando discutir o lugar social desta escola no cenário parnaibano, o prestígio social usufruído por seus funcionários e estudantes, o cotidiano dessa comunidade escolar e, assim, refletir sobre a história da educação do período e sua relevância para o entendimento da história da cidade de Parnaíba e do estado do Piauí.

Nesse sentido, trabalhamos como as fontes consultadas denominavam os discentes desta escola como “crianças ferroviárias”, discutindo em que medida estendiam aos estudantes desta escola os adjetivos do ofício profissional dos pais, e consigo, punham em evidência o prestígio social usufruído por estes trabalhadores no período. Tudo isso sofreu um forte abalo com a desativação das ferrovias e da própria escola, embora em ambos os casos, este prestígio tenha conquistado o território da memória dos ferroviários e de seus familiares e como tal tenha se inscrito na história do Piauí, estabelecendo o diálogo entre o presente e o passado que é “ativado” pela narrativa aqui construída.

Ferrovários piauienses: nas trilhas da memória

Recebidas como símbolo do progresso e da modernidade, as estradas de ferro chegaram ao Brasil no século XIX, mudando a paisagem local e o cotidiano muitos brasileiros, dado que a maioria desconhecia totalmente este novo meio de transporte. No entanto, o estado do Piauí, teve realizado o desejo de ver o trem cortando seu território apenas no século XX, a falta de recursos financeiros foi uma das justificativas apontadas pelo poder público para justificar a demora na construção da ferrovia piauiense.

Os caminhos de ferro só chegaram ao Piauí no início do século XX, quando os primeiros trilhos foram assentados pela *South American Railway Company Ltda*, empreiteira responsável pela construção da Rede de Viação Cearense.

A estrada de ferro Amarração-Campo Maior, construída com recursos federais, teve sua construção iniciada na cidade de Parnaíba, que também se tornou a cidade sede da ferrovia piauiense, mas a quebra do contrato com a empreiteira fez com que os serviços fossem paralisados e retomados apenas em 1916, quando a seca fez com que um grande número de imigrantes adentrasse ao território piauiense em busca de trabalho, a maioria advindos do vizinho estado do Ceará.

Diante da grande massa de imigrantes que chegavam ao Piauí, principalmente à cidade de Parnaíba, na época o maior centro comercial do estado, o Governo Federal, atendendo ao pedido dos representantes do estado, autorizou a construção de uma estrada de ferro, ligando o litoral à capital, Teresina, a Estrada de Ferro Central do Piauí.

O primeiro trecho foi concluído na década de 1920, ligando Parnaíba à cidade de Piracuruca, e assim permaneceu até a década de 1930, quando a construção foi retomada. A chegada do trem alterou de forma significativa o cotidiano dos piauienses do norte do estado, que passaram a conviver com a “Maria Fumaça” e todas as mudanças que sua chegada provocou.

Parnaíba foi cidade sede da ferrovia, abrigou posto de saúde, escritório, oficinas, armazém, guaritas e duas estações ferroviárias e um grande número de operários. Além das obras construídas para o funcionamento do trem também foram construídos um clube para a “família ferroviária” e uma escola destinada aos filhos dos ferroviários. A ferrovia teve seu período áureo entre as décadas de 1930 a 1950, e enfrentou, na segunda metade do século XX, um longo processo de desmonte, o que culminou com a desativação na década de 1980. No decorrer desse processo, as mudanças foram vividas por seus funcionários que, em cada nova administração, viam aumentar a ameaça do desemprego. O trem – que um dia foi festejado e desejado – virou resíduo para a memória; perdeu a corrida para o automóvel; restaram apenas fragmentos de trilhos e de dormentes, prédios abandonados, estações desativadas e muita saudade nos ferroviários, hoje aposentados, que contam suas memórias e, por meio delas, nos permitem conhecer um pouco do cotidiano vivido.

Entre as reminiscências do trem em Parnaíba destacam-se: a linha férrea que cortava a cidade em direção a Teresina – ainda visível entre as pedras do calçamento; os vários prédios que outrora integraram o cotidiano dos ferroviários como local de trabalho, escola, tratamento de saúde, espaço de sociabilidades compõem o acervo arquitetônico da cidade e resistem à ação do tempo. A estação de passageiros que, segundo Renato Castelo Branco, era um lugar onde “madrugavam os cegos, os bagageiros e os molesques com tabuleiros de cocadas e rebuçados aguardando a chegada do trem de Amarração, ou de Piracuruca ou de Piri-piri” (BRANCO, 1981, p. 21), abriga o Museu do Trem do Piauí, um “espaço de recordação” dos parnaibanos.

Essa história deixou marcas tão agudas na cidade litorânea que seus registros se alastraram muito mais que apenas à dimensão física; sua presença é realçada e sentida nas manifestações parnaibanas e em tudo que se refere a este município, inscrevendo-

-se a todo instante na cartografia dos sentimentos que compõem sua população (REZENDE, 26.jul.2012). Os prédios que formaram o complexo ferroviário, estão postos para os habitantes como um “fundamento normativo” do “tempo do trem”, pois visam despertar recordações das idas e vindas dos trens de cargas e passageiros e a movimentação no local, e passam a funcionar como “lugares de memória” daquilo que já não mais é, mas ainda o é enquanto memória de um grupo, entendidos como “a justaposição de duas ordens de realidades: uma realidade tangível e apreensível, às vezes material, às vezes menos, inscrita no espaço, no tempo, na linguagem, na tradição; e uma realidade puramente simbólica, portadora de uma história” (NORA, 1997, p. 226).

Sob essa perspectiva, o local inscreve suas marcas em seus habitantes, mas também deles recebe seus sentidos e significados,

[...] os significados dos locais das gerações surgem do vínculo duradouro que famílias ou grupos mantêm com um local determinado. Assim surge uma relação estreita entre as pessoas e o local geográfico: este determina as formas de vida e as experiências das pessoas, tal como estas impregnam o local com sua tradição e histórias (ASSMANN, 2011, p. 328).

Da construção da Estrada de Ferro Central do Piauí até sua desativação passaram-se mais de sessenta anos de convivência dos parnaibanos com os “locais honoríficos” escolhidos para abrigar o trem e garantir seu funcionamento. Para que as viagens fossem seguras e o percurso realizado com sucesso foi preciso um grande número de homens, os ferroviários, e de algumas mulheres que, juntos, trabalhavam nos escritórios, na escola, no posto médico, nas estações, nos armazéns e nos trechos ao longo da linha.

Era um trabalho duro e cansativo, mas que os ferroviários realizavam com destreza e maestria; atuavam como músicos de uma orquestra, se um desafinasse colocava em risco não apenas o trabalho, mas a vida daqueles que usavam o trem para visitar os

parentes, fazer negócios, para o lazer e o divertimento na praia de Luís Correia. Nesse sentido, Goethe Pires de Lima Rebelo, ao narrar sobre o que ele chamou de *Tempos que não voltam mais*, permite visualizar um pouco desse *frenesi* cotidiano provocado pelo trem que, segundo ele, “vinha desde o terminal de Piracuruca, apanhava sua lotação total nas estações intermediárias de Frecheiras, Bom Princípio, Cocal e etc., para onde convergiam as inúmeras pessoas que moravam perto dessas estações, em sítios e roçados, e que, juntos demandavam à Parnaíba” em busca de diversão nas festas natalinas e para a tradicional Missa do Galo (REBELO, s/d, p. 81).

A construção da Estrada de Ferro Central do Piauí, em Parnaíba, marcou de maneira indelével a história desta cidade, a ponto de ser considerada um dos “desejos mais ardentes” de seus habitantes, desde o lançamento da pedra inaugural de sua implantação, como noticiado pelo jornal *A semana*, em matéria intitulada “Estrada de Ferro – Festa Cívica”¹.

O dia 19 amanhecera nublado, mas cheio dessa claridade agradável do sol tépido de inverno, um chuvisco fino, tenuíssimo, caíha a intervalhos. Grande era o movimento na cidade, sobretudo na Rua Grande e suas imediações.

Parnahyba desde cedo apresentava um ar vivo, acentuado, de festa. Música, ornamentação, flores, fortes tons de alegria em todas as ruas; riso franco e espontâneo aflorando em todas as bocas. É que naquele diz o povo ia ver a quase realização de seus *desejos mais ardentes*; ia ser lançada a pedra fundamental da nossa estação de caminho de ferro e uma locomotiva, *a primeira do Piauí*, ia correr no trecho único até hoje construído neste Estado. [...] Quando alli chegamos já era intenso o movimento do povo, que se acotovelava impaciente e sôfrego. Junto a machinha e a cavidade aberta para receber a pedra da gare achava-se na meza, em torno da qual tomaram as-

¹ Optamos por transcrever a notícia respeitando a forma ortográfica em que se encontra no jornal consultado.

sento o dr. Miguel Bacellar, engenheiro-chefe da Construção, o dr. X. Pacheco, engenheiro da mesma, vários empregados da Estrada e os membros do Directório Civico. [...] Às 10 horas, pouco mais ou menos, fez uso da palavra o dr. Miguel Bacellar, que, com muita facilidade e belleza de estylo, pronunciou uma oração alusiva ao acto e que impressionou agradavelmente a todos que a ouviam. Foi lavrada uma acta, que foi assignada por grande número de pessoas alli presentes (A SEMANA, 1916, p. 01- grifos nossos).

O entusiasmo com o lançamento da pedra fundamental para a construção da Central do Piauí era evidente e contagiou a cobertura jornalística. A cidade festejante foi enfeitada com flores para a ocasião que se tornou ato solene. Segundo o jornal, o dia 19 de novembro de 1916 foi um dia festivo. As comemorações que começaram de manhã perduraram durante todo o dia e findaram à noite com um baile realizado nos salões da Booth Line, para os engenheiros, e um sarau popular no Largo da Matriz, onde “o local estava caprichosamente preparado, com seu coreto interessante, com sua música improvisada e barulhenta e as divisões do terreno para os vários gêneros de dança usados pelo povo” (A SEMANA, 26 nov. 1916, p. 01). O pioneirismo em relação a todo o Estado era saudado como mais um feito e lustrava ainda mais o brilho de tal conquista realizada por Parnaíba.

A tão comemorada estação ferroviária de Parnaíba foi inaugurada em 1920 e as demais estações construídas até Piracuruca estenderam até o ano de 1923. Em Parnaíba, foram construídas nesse intervalo de tempo duas estações ferroviárias, sendo uma no centro da cidade, a estação central, que recebia os trens vindos das outras estações e onde se decidia para onde o trem seguiria e outra, no povoado Catanduevas, a estação Floriópolis. Além das estações, também foram construídos currais, armazéns, pátios, a oficina, posto médico, escola, clube dos ferroviários, guaritas entre outros edifícios que serviram para a ferrovia e seus ferroviários.

Na década de 1950 foram construídos outros edifícios, dentre os quais destacam-se a Vila Operária Major Santa Cruz, um conjunto de casas para os trabalhadores de turmas de conservação dos trilhos e dormentes e para os mestres de linha que vinham transferidos de outras cidades piauienses ou mesmo os oriundos de Parnaíba que não dispusessem de moradia.

Em meio a ameaças e promessas, a ferrovia foi desativada na década de 1980. As peças da oficina e outros objetos foram levados para São Luís, capital do Maranhão. Depois que a Central do Piauí passou à condição de Distrito de Operações do Piauí subordinado, em 1964, à Rede de Viação Cearense, em 1968, foi ligada à Estrada de Ferro São Luís – Teresina. Os ferroviários piauienses guardam na memória os (res)sentimentos do desmonte da ferrovia piauiense. O medo, a insegurança, assim como a saudade são sentimentos realçados nas memórias daqueles que fizeram parte da história da ferrovia em Parnaíba.

Na condição de narradores, esses ferroviários compartilharam com o presente suas maneiras de ver, sentir e contar a história desse tempo; à sua maneira, permitiram que o presente se mantivesse conectado com esta dimensão do passado; contaram suas experiências; compartilharam seus saberes naquilo que Walter Benjamin denominou de “arte de narrar” e na sabedoria que ela comporta, pois, segundo ele,

Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Esta utilidade pode se constituir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira o narrador, o narrador é um homem que sabe dar conselhos [...] O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria (BENJAMIN, 1994, p. 04).

No tocante à discussão sobre a narrativa, Benjamin afirma que a “memória é a mais épica de todas as faculdades. [...] A remi-

niscência funda a cadeia da tradição. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo. Entre elas encontra-se em primeiro lugar a encarnada pelo narrador. Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si”. O narrador tem um lugar privilegiado por ser o detentor da sabedoria que é contada aos outros do grupo. Assim, a memória cumpre um papel central de destaque dentro da história, surgindo como “musa da narrativa”.

A memória aqui é entendida segundo a proposição formulada por Michael Pollak, na qual os acontecimentos, personagens e lugares são os elementos constituintes da memória coletiva de um grupo. Para o autor, a memória é um fenômeno construído coletivamente e que, mesmo submetido a flutuações, existem “marcos” invariáveis e imutáveis que envolvem o grupo.

Entendemos que a memória também é parcial e seletiva, uma vez que nem todas as experiências vivenciadas pelos sujeitos históricos são (re)criadas ou (re)lembradas. O que temos do passado são apenas vestígios, portanto, resíduos da memória que possibilitaram os ferroviários piauienses reelaborar o passado representado pelas concepções acerca do que foi vivido pelo grupo de ferroviários no cotidiano da ferrovia.

Essa memória ou memórias responde a um chamado do tempo presente, por tanto, é do tempo presente que os ferroviários são convidados por meio de entrevistas – mediadas pela metodologia da história oral – a se recordam dos acontecimentos vividos no passado, daí o entendimento de que precisamos ter da fluidez da memória, dos fragmentos das lembranças que restam de um passado distante ou, como propõe Verena Alberti (2014, p. 15) “[...] pedaços do passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito.”.

Endossando este entendimento, a historiadora Cláudia Fontineles (2009, p. 71) esclarece que “a memória dos homens é fragmentada, não sendo capaz de traduzir nenhuma totalidade, apenas suas reminiscências, seus resíduos. Suas apropriações são fraciona-

das e relidas conforme as possibilidades do presente que a evoca, daí promovendo seus encantos e seus desafios”. Nesse sentido, a memória aqui não será entendida como “espelho” do passado e sim como uma construção sobre o passado em função do presente. Entendemos também que a memória não armazena tudo o que vivemos, as nossas experiências, mas existem aqueles acontecimentos que ficam guardados, escondidos no sótão da memória, como “recordações latentes”.

No entanto, para Assmann Aleida (2011, p, 274) “[...] como as coisas velhas, também as recordações latentes existem em um estado intermediário, de onde incidem na escuridão do pleno esquecimento.”. A autora defende a existência dos “estabilizadores da recordação” e apresenta a língua como um dos mais poderosos estabilizadores das recordações, uma vez que, pela língua as recordações são socializadas pelo grupo. Além disso, identifica o afeto, os símbolos e os traumas, como estabilizadores de recordações e subjetividades.

Núcleo Elzir Cabral: a relevância para a história da educação piauiense

A escola dos ferroviários recebeu diferentes denominações durante o período de seu funcionamento em Parnaíba, mas foi como *Elzir Cabral* que ficou conhecida e registrada na memória dos parnaibanos aqui entrevistados. Sua existência marcou de tal forma a memória dos ferroviários, dos estudantes e das professoras, que estas últimas também reivindicam o direito de serem lembradas como mulheres ferroviárias, que teriam feito parte tanto da história da ferrovia quanto da história da educação parnaibana.

Em comparação ao número de homens, era pequeno o número de mulheres que trabalhavam na ferrovia. Mas, elas tiveram uma atuação expressiva neste cenário, ajudando na limpeza, nos escritórios, na estação, no clube dos ferroviários, nas festas e na

escola. No geral, elas começavam a trabalhar por intermédio de um parente, fosse ele o marido, o pai ou irmão, que já fazia parte da empresa. O *Almanaque da Parnaíba* (1944, p. 337) apresenta o quadro de funcionários da sede administrativa da ferrovia e, entre eles, destaca as senhoras: Eneida da Silva Campos (Secretária), Jacy da Silva Campos e Risoleta Ribeiro da Silva (Serviço do Pessoal), Darília de Freitas Mendes (auxiliar do Almoхарifado), Alith da Silveira Ribeiro (auxiliar de Contabilidade).

A presença feminina é realçada pelas mulheres entrevistadas nesta pesquisa. Essas mulheres orgulham-se de ter integrado aquilo que elas, assim como os homens, chamam de “família ferroviária”. Nas entrevistas consideramos as orientações de Michel de Certeau acerca da maneira como as pessoas se recordam do passado:

[...] o modo de rememoração é conforme o modo da inscrição. Talvez a memória seja aliás apenas essa “rememoração” ou chamamento pelo outro, cuja impressão se traçaria como em sobrecarga sobre um corpo há muito tempo aletrado jamais sem o saber. Essa escritura originária e secreta “sairia” aos poucos, onde fosse atingida pelos toques. Seja como for, a memória é tocada pelas circunstancias, como o piano que “produz” sons ao toque das mãos. Ela é sentido do outro (CERTEAU, 2003, p. 163).

Assim, as circunstâncias de que fala Certeau são geradas no momento da entrevista em que despertamos suas lembranças. Por meio das “rememorações” das ferroviárias interpretamos os sentidos por elas atribuídos à existência da escola e às suas experiências no trabalho. A memória, portanto, é feita de lembranças que são compostas de pequenos fragmentos. As lembranças precisam ser tocadas para despertarem. Quando lembramos, não estamos revivendo o passado. Este já passou. O que aflora são pequenos fragmentos vividos, como disse Certeau (2003, p. 162) “de um corpo, um brilho no olhar”. Para o autor, “A memória não possui uma organização já pronta de antemão que ela apenas encaixaria ali.

Ela se mobiliza ao que acontece – uma surpresa, que ela está habilitada a transformar em ocasião. Ela só se instala num encontro fortuito, no outro”.

Dessa forma, não podemos esperar dos colaboradores(as) um relato cronológico das suas lembranças. As diferentes experiências vividas pela comunidade afetiva ou de destino estão guardadas na memória que precisam de “uma surpresa” para emergirem durante a entrevista, pois como defende o pensador francês “a memória vem de alhures, ela não está em si mesma e sim noutra lugar, e ela desloca [...]” (CERTEAU, 2003, p. 163-164).

São muitas as memórias sobre a ferrovia e sobre sua relação com a cidade de Parnaíba. A ferrovia possibilitou a instalação de uma rede de infraestrutura que influenciou os mecanismos de sociabilidade entre os ferroviários. Uma das construções foi o Posto Médico, construído na década de 1940, tinha médicos e enfermeiras que atendiam os ferroviários e seus familiares quando estavam doentes. Outro elemento era a Cooperativa, na qual os ferroviários podiam fazer suas compras e pagar quando recebiam seus rendimentos, pois lá “tinha de tudo”, desde a alimentação até o vestuário, conforme declaração dos ferroviários.

O Clube, com sede na Avenida São Sebastião, construída também na década de 1940, unia os ferroviários em torno de uma “paixão nacional”: o futebol. O “Ferrim”, apelido carinhoso pelo qual ficou conhecido o Ferroviário Atlético Clube, time dos ferroviários em Parnaíba, tinha adesão de todos os ferroviários, inclusive da empresa que financiava e dispensava os funcionários no final do expediente ou contratava jogadores da cidade para fazer parte do time dos ferroviários.

Todo esse patrimônio servia aos seus funcionários que tinham seus momentos de lazer como festas, jogos. Os filhos e as esposas também eram beneficiados com a existência da escola criada e mantida pela Estrada de Ferro. A respeito desta escola, são poucas as fontes encontradas sobre sua existência em Parnaíba. As pesqui-

sas realizadas sobre a ferrovia mencionam sua existência, mas não pontuam informações específicas. Existe um ocaso que a envolve e dificulta o estudo a seu respeito, o que nos remete ao que adverte Carlo Ginzburg (1989, p. 149) sobre a importância de se “examinar os pormenores mais negligenciáveis [...]”, os “índícios imperceptíveis para a maioria”. Mesmo as fontes orais – assim como as escritas – são poucas, muitas professoras já faleceram ou tem uma idade avançada, o que gera a perda progressiva do acesso aos relatos orais.

O *Almanaque do Cariri*, na edição de 1952, em texto que trata da Estrada de Ferro Central do Piauí durante a administração do engenheiro parnaibano Alberto Tavares Silva, ao destacar a atuação do referido político² na criação da escola e nas demais medidas tomadas para o funcionamento da ferrovia, permite entender muito sobre seu funcionamento:

Foi criada pelo Engenheiro Alberto Silva e inaugurada a 15 de novembro próximo findo, sob os melhores auspícios, a “Escola Darcy Vargas”, estabelecimento de elevado alcance dedicado aos filhos dos ferroviários, benemérita instituição que já acolhe mais de 200 *crianças ferroviárias* de ambos os sexos e lhes ministra a instrução no sentido mais amplo da palavra.

Tem como Diretora a inteligente senhorita Helena Ramos Vieira, cujo esforço e dedicação, muito tem concorrido para o completo êxito que vem obtendo aquela Instituição, em todos os setores educacionais possíveis de serem mantidos ali: Cortes e Costuras, Trabalhos manuais, Bordados à máquina, Instrução religiosa, e Educação Física, além dos cursos de letras e números.

Adida à Escola Darcy Vargas, funciona, ainda o Curso de Escoterismo, confiado a um competente Instrutor Militar.

² Denominamos Alberto Silva de político porque neste período, 1952, embora ele estivesse à frente da Estrada de Ferro Central do Piauí, já era forte liderança política em Parnaíba, tendo inclusive assumido o comando do Executivo Municipal, no ano de 1948, e o cargo de deputado estadual, em 1950, pela UDN, cargo do qual se afastou para comandar os caminhos ferroviários no Piauí (FONTINELES, 2009).

Digno de nota, também, é o concurso que a Diretora da Escola Darcy Vargas, recebe por parte de suas colegas, uma plêiade de jovens professores, competentes e verdadeiramente dedicadas à causa que abraçam (ALMANAQUE DO CARIRI, 1952, p. 753-754 – grifos nossos).

O prestígio social usufruído por essa instituição educacional é notório, bem como a interferência das influências políticas do período: o nome da escola ser uma homenagem à esposa do então presidente da República – Getúlio Vargas; o caráter cívico, moral e técnico assumido por algumas disciplinas – evidenciados em cursos como o de Escoterismo -, bem como a influência de setores confessionais e militares no seio escolar, pois eram considerados “elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade” (SILVA *apud* RIBEIRO, 2007, p. 148).

Porém, o que mais impressiona é como o Almanaque denomina os discentes desta escola: crianças ferroviárias, como se a função profissional dos pais fosse extensiva às crianças. Essa denominação, mais que atribuir um caráter pejorativo aos educandos, parecia querer estender o prestígio usufruído por seus familiares, haja vista o reconhecimento social obtido por este grupo profissional.

Outra notícia sobre a referida escola foi encontrada no jornal teresinense *O Piauí*, também de 1952, segundo a qual:

A Escola de Cooperação Educacional à família do Operariado está funcionando e produzindo os melhores frutos. Sessenta e cinco alunos do sexo masculino ali recebem instrução; criou-se um Corpo de Escoteiros para melhor prender atenção dos meninos e foi doada a respectiva farda, completa. Conseguiu, destarte, a direção da Estrada, aliar o ensino didático ao esporte e à educação física. Cento e trinta alunas, aproximadamente, estão matriculadas nos cursos femininos da Escola, onde recebem ao mesmo tempo que a instrução propriamente dita, lições de corte, costura, bordados, trabalhos manuais diversos.

O ensino dessas especialidades foi confiado a professoras diplomadas em alta costura, e podemos admitir como magníficos os resultados obtidos (O PIAUÍ, 1952, p. 02).

Em mais esta fonte é possível observar o caráter moral e tecnicista da escola – articulado à presença de princípios militares -, bem como sua preocupação com a educação para o esporte e para a prática de atividades físicas pelos estudantes, como caráter preventivo de promoção da saúde física e social, elemento muito prestigiado pelo projeto nacionalista dos governos Vargas, inclusive durante seu período democrático.

De acordo com as fontes consultadas, a escola para os filhos e filhas dos ferroviários piauienses começou a funcionar em Parnaíba na década de 1950, com o nome da esposa do então presidente da República, o que certamente atrairia a simpatia do comandante político do país e, mais, utilizaria a escola como uma forma de tornar perene a homenagem e todos os fragmentos da história a que esta estavam relacionados.

A sede da escola, segundo as lembranças da professora Maria Helena Brandão, que começou a trabalhar na escola em 1950, a convite de Alberto Silva, era onde hoje é a Escola Municipal Roland Jacob.

Ainda na década de 1950, a escola passou a se chamar *Escola Técnica de Educação Familiar*, tendo, em 1963, como diretora a professora Jusuila Marinho Gonçalves. Já em 1966 passou a se chamar Centro de Ensino Primário dos Ferroviários do Piauí, sob a direção da mesma professora. Nesse período, a ferrovia piauiense deixara de ser Central do Piauí e passou a ser *Distrito de Operações do Piauí* – DOPI, sob a tutela da Rede de Viação Cearense. Isso já indicava o avanço do caminho da desativação da empresa.

A revista Contemporânea, de 1960, publicou uma matéria sobre a solenidade realizada em Parnaíba, quando o engenheiro Petrarca Rocha Sá completava um ano administrando a Central do Piauí. Os discursos proferidos apresentando as realizações do en-

engenheiro, também foram publicados. Na ocasião foram apresentadas realizações que informavam visar à segurança no setor de transportes e à criação de novos departamentos. O setor da Educação, também foi contemplado, onde foi citado que:

O engenheiro Petrarca Sá, com decidida colaboração da professora Jesuila Gonçalves Marinho, pode elevar a matrícula da Escola Técnica de Educação Familiar, mantida pela Central do Piauí para os filhos dos Ferroviários, de 280 alunos para 551, numa medida de quase 100% (COM-TEMPORANEA, 1960, p. 29).

Na década de 1970, já se tratava do *Distrito de Transporte do Piauí*, ligado à Estrada de Ferro São Luís – Teresina e a *Escola Engenheiro Valdivino Leão de Carvalho do Núcleo Social Ferroviário Elzir Cabral*. Valdivino Leão de Carvalho foi nomeado chefe do Distrito de Operações do Piauí – DOPI pela Portaria n. 113/SUP, cargo que ocupou de 05 de agosto de 1964 a 14 de abril de 1967, quando foi substituído por Manoel Alves da Silva. Nesse período a escola teve como diretora a professora Luzia Campos Silveira, mas foi como *Escola Elzir Cabral* que ficou conhecida e está na memória dos parnaibanos no presente. O engenheiro Elzir de Alencar Araripe Cabral foi Superintendente da Rede de Viação Cearense em 1968.

Nesse percurso, a incorporação da Central do Piauí pela Rede Ferroviária Federal, na década de 1950, provocou mudanças também na escola para os filhos dos ferroviários. A Central do Piauí perdeu a condição de ferrovia e passou primeiro à condição de Distrito de Operações – DOPI – subordinado à Rede de Viação Cearense e depois Distrito de Transportes do Piauí, ligado à Estrada de Ferro São Luís – Teresina. A escola também mudou de nome e de local de funcionamento, indicando uma constante disputa pela história e pela memória que se pretendia perenizar.

Na década de 1950 a escola funcionava em prédio perto da estação, próximo do atual *Corpo de Bombeiros*. Na década de 1960 funcionou na Rua Grande, Avenida Presidente Vargas, onde atu-

almente é o prédio do *Banco do Bradesco* e depois mudou-se para perto da estação novamente, onde atualmente funciona o prédio da *Escola Municipal Senador Alberto Silva*, em uma forte imbricação entre este engenheiro e a escola na qual outrora tivera forte influência na nomeação de funcionários, assim com já fizera com a própria empresa ferroviária. Nesse local, a escola funcionou até sua extinção.

Os vários lugares e nomes recebidos por esta instituição escolar permitem denotar os diferentes interesses que colidiam entre si e disputavam o status de ser eternizados em um prédio público – como virou uma prática comum no cenário político e administrativo brasileiro.

Com a extinção da escola, as professoras que não tinham idade e tempo de serviço para serem aposentadas, foram encaminhadas para trabalhar no escritório do Distrito de Operações. Uma das professoras que atuaram nesta escola foi a professora aposentada Evangelina Maria Silva e Souza, que se recorda dos anos que passou trabalhando na escola Valdivino Leão de Carvalho e lamenta pelo fim da escola e da ferrovia. Ao narrar suas lembranças, recorda da infância e de sua escola em Parnaíba:

Eu comecei a trabalhar em 1964, eu fui nomeada para ser professora de Artes na escola. O Diretor da Estrada era Solheiros. Eu estudava na Escola Doméstica de Natal e tinha chegado aqui. Eu estudei em Parnaíba e quando terminei o Ginásio eu fui para Natal, lá estudei na Escola Doméstica. Eu fiz o Ginásio no Ginásio São Luís Gonzaga quando ficou misto. Alberto Silva trouxe dois diretores de Fortaleza e o Ginásio abriu as portas para garotos e garotas. Eu entrei na Estrada muito nova, com dezenove anos. Eram apenas mulheres. E só recebia filhos de ferroviários. Era o Primário, e tinha Arte, corte e costura, bordado a máquina.

Evangelina, que foi contratada para ser professora de Artes, formada pela Escola Doméstica de Natal, entrou para a Escola em 1964 e se recorda que, além de oferecer o Ensino Primário, que corresponde hoje ao Ensino Fundamental, também ensinava Corte

Costura, Bordado, Crochê à Máquina e a produzir Flores, entre outras coisas. Pelos relatos de Evangelina, podemos identificar que, na década de 1960, a escola mantinha os cursos que eram ofertados na década de 1950.

A entrevistada afirma que “A escola tinha uma boa estrutura e oferecia um bom ensino. A direção era com funcionárias da Rede. Esse foi meu primeiro e único emprego”. Quando questionada sobre o motivo da extinção da escola, a entrevistada relaciona o fim da escola ao fechamento da ferrovia:

Foi a Estrada de Ferro que foi fechando, não foi a escola, foi a própria Estrada de Ferro. Ela foi fechando devagar, primeiro foi a escola, o posto médico foi o último. Depois nós ficamos dando expediente na escola e esperando as decisões. Depois que eles decidiram fechar, a maioria das professoras saíram e outras foram para o escritório. Eu fui para o escritório. No escritório eu era Agente Administrativo, eu cuidava de fazer folha de pagamento, aposentadoria. Lá tinham mulheres e homens. A convivência era muito boa, eram quatro mulheres, eu, a Mariazinha, Dulceide e uns seis homens no escritório. Era bom porque os homens eram ótimos, maravilhosos. Eles contavam muitas histórias da Estrada de Ferro. Eles cotavam muitas histórias porque quando eu cheguei no escritório a estrada já se resumia ao escritório. Eles vinham da famosa Estrada de Ferro Central do Piauí, que foi a primeira empresa de Parnaíba, que era o sustentáculo econômico de Parnaíba. *Ser ferroviário naquela época era tudo.* O salário do ferroviário era lá em cima, querida. *A Estrada de Ferro era uma empresa fantástica*, as oficinas da Estrada de Ferro tinham até uma história que eles sempre contavam com muito orgulho. Diziam que uma vez quebrou um avião aqui e iam mandar buscar uma peça fora e o Alberto Silva era diretor da estrada e ele disse: ‘Não precisa, deixe que meu povo faz!!’ e fizeram a peça para o avião [...] (grifos nossos).

Evangelina se recorda dos colegas de trabalho e do clima que, segundo ela, era amistoso entre os homens e as mulheres que foram encaminhadas para o escritório depois que a escola foi fechada. Segundo ela, a estrada mesmo já não mais existindo, pois tudo se resumia a um escritório onde ela trabalhava como Agente

Administrativo de Pessoal. A entrevistada avalia que a Central do Piauí era uma “empresa fantástica” e lamenta sua desativação. Mais uma vez, essa declaração endossa o prestígio usufruído socialmente pelos ferroviários, que seriam, segundo ela, “tudo”.

Para Evangelina, um dos destaques da empresa, além de oferecer serviço e um bom salário para os seus funcionários, era a oficina, aonde lá os ferroviários chegaram a fabricar até “peça para avião”.

A professora aposentada Maria Helena, começou a trabalhar na década de 1950, como professora de Flores. Em 2013, aos 96 anos de idade, ainda guarda na memória as recordações de quando ingressou na escola:

Eu comecei a trabalhar na escola graças ao Alberto Silva. Nós éramos amigos e um dia ele perguntou: ‘Maria Helena tu quer trabalhar na estrada?’ Aí eu disse: ‘eu acho que quero’. Eu era professora de flores e ganhava muito dinheiro. E eu ensinava a fazer flores. Mas entrei na verba quatro, quando a verba acabou eu sai. Ai ele voltou para estrada e eu voltei para estrada. Aí quando foi em 1976 começou um boato de que a estrada ia fechar e chegou um diretor, primo de uma amiga minha, e me mandou efetivar e eu fiquei efetiva. Em 1976, eu fiquei efetiva. Depois, aí teve um concurso e eu fiz o concurso e eu passei e fui ensinar letras. Quem pagava nosso salário era a Rede Ferroviária Federal. Nós éramos ferroviárias também. O salário era muito bom. Todo dia 05 eu recebia meu salário. Nunca atrasou. A escola funcionava de manhã e de tarde.

O relato da professora, assim como os anteriores, informa o caráter personalístico das nomeações e indicações e do estreito envolvimento entre os diretores da Estrada de Ferro no Piauí e as professoras, assim como já ocorria na nomeação dos ferroviários.

Vicente de Paula Araújo Silva, filho do ferroviário Sebastião Lauro da Silva, conhecido como “Ição”, que estudou na escola, guarda recordações da escola e do seu local de funcionamento da época em que foi aluno.

Estudei na Escola Técnica Familiar, que era uma escola que inicialmente também funcionou na Sede do Ferroviário, era no prédio que foi casa do grande mestre fundador do colégio parnaibano, professor Lima Rebelo, tanto é que o colégio Estadual hoje tem o seu nome, Colégio Estadual Lima Rebelo. Então, eu estudei na escola técnica familiar que era escola dos ferroviários, cuja primeira série fiz lá, onde hoje funciona o Roland Jacob, onde era a casa do professor José Pires Lima Rebelo. Esse prédio ainda hoje existe é ali perto do anexo onde funciona a Secretaria de Educação do Município de Parnaíba, a Secretaria fica onde era a Sede da Diretoria da antiga Estrada de Ferro Central do Piauí e posteriormente RFFSA. Era *uma escola de excelentes professores*, o nível muito bom o dos professores, a minha professora era a dona Jesuíla Marinho, uma professora conhecidíssima, professora do Colégio das irmãs e professora lá. *O nível dos professores era altíssimo, era o que poderia ter de melhor em Parnaíba*, até porque os professores eram todos contratados pela estrada de ferro. Então o nível era muito bom, todo o pessoal que passou por lá estudou e foi além. Essa escola era também uma escola de doméstica, lá as mulheres aprendiam outras artes como bordar, costurar, fazer flores (grifos nossos).

A qualidade do ensino e o prestígio da escola são mais uma vez ressaltados pelo relato, assim como seu caráter de ensino prático para as demandas domésticas, como se fosse um caráter quase impositivo de se ser considerada uma “boa rainha do lar”.

Realçar a qualidade do corpo docente da escola ferroviária ocorre de forma quase pleonástica nos relatos obtidos durante esta pesquisa. Este reconhecimento é responsável por muito do prestígio obtido pela escola. O ferroviário aposentado, Raimundo Nascimento, por exemplo, que começou a trabalhar na Central do Piauí na década de 1940, recorda-se da existência da escola e fala da importância para sua família, pelo ensino que receberam:

Meus filhos estudaram na escola dos ferroviários, o nome era Elzir Cabral, era ali do lado da Estrada de Ferro. Eu sou pai de nove filhos, cinco homens e quatro mulheres. Foi o Doutor Alberto Silva que fez esse colégio, não só leitura como também corte, costura e bordado para as filhas dos ferroviários aprenderem. Minha esposa não fez curso lá, mas minha filha, a Fátima, fez cursos, hoje ela mora no Rio de Janeiro. Foi ótimo! No dia da inauguração veio o Secretário de Educação do Brasil, cortou a fita simbólica no colégio. Foi muito animado!!!

as máquinas apitando, o pessoal soltando foguete, barril e mais barril de bebida.

O narrador lembra-se da festa que aconteceu na cidade no dia da inauguração do prédio, com a participação de autoridades cortando a fita. Segundo suas recordações, o dia foi marcado por uma grande festa.

Mais uma vez o nome de Alberto Silva ganha destaque no relato e, assim como nos demais, nenhuma pergunta mencionou o nome deste ex-diretor da Estrada de Ferro. Acreditamos que isso se deva à pujança da Estrada no período em que este engenheiro a administrou, assim como o período em que os entrevistados foram incorporados à companhia, o que inexoravelmente os relaciona ao seu ex-diretor, responsável pelas nomeações, algo, aliás, que marcaria sua trajetória também no cenário político piauiense posteriormente (FONTINELES, 2009).

Considerações finais

Nesse trabalho tivemos como propósito investigar sobre a existência da escola para os filhos dos ferroviários piauienses localizada na cidade de Parnaíba e como essa escola marcou a memória daqueles que usufruíram de sua existência, seja como estudante ou professor. A pesquisa evidenciou o quanto a escola denotou o cenário educacional em vigência no país e no Estado, com a presença de valores muito caros às administrações varguistas, que sejam: sua marca cívica, moral e técnica, bem como deixou em evidência a presença do antigo diretor da Estrada de Ferro – Alberto Silva – na história da escola, seja na sua construção, quanto na contratação dos seus funcionários, inclusive profissionais que passaram a trabalhar na referida escola.

Ao longo das décadas de 1960 a 1980 a ferrovia piauiense passou por um longo processo de desmonte, que afetou também a escola, por esta estar sob a responsabilidade da ferrovia. A Central

do Piauí, na década de 1960, depois da criação da Rede Ferroviária Federal, perdeu sua autonomia enquanto ferrovia e passou a ser um Distrito de Operações do Piauí – DOPI, subordinado à Rede de Viação Cearense. A escola passou a representar este novo domínio em sua denominação ao receber os nomes dos engenheiros cearenses: Escola Engenheiro Valdivino Leão de Carvalho do Núcleo Social Ferroviário Elzir Cabral.

No final da década de 1960, o DOPI passou a integrar a Estrada de Ferro São Luís-Teresina, com o nome de Distrito de Transportes do Piauí. Com essa mudança, a escola manteve o nome, mas foi com o nome de Elzir Cabral que ela ficou na memória dos parnaibanos que contribuíram com seus relatos orais para a presente pesquisa. É com saudades que os ferroviários, assim como as professoras e alunos, se recordam da escola. São envolvidos por sentimentos e ressentimentos em relação à desativação da Central do Piauí e conseqüentemente da escola e isso fica evidenciado em seus relatos.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**. Textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2014.
- ALMANAQUE da Parnaíba, Parnaíba, 1944.
- ALMANAQUE do Cariri, Teresina, 1952.
- ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Tradução: Paulo Soeth. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras Escolhidas, vol. I). São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CASTELO BRANCO, Renato. **Tomei um Ita no Norte (memórias)**. São Paulo: L.R. Ed., 1981.

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 – artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- ESTRADA de Ferro – Festa Cívica. *A Semana*, Parnahyba, anno I, n. 2, p. 01, 26 de nov. de 1916.
- FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. **O Recinto do Elogio e da Crítica: maneiras de durar de Alberto Silva na memória e na história do Piauí**. 2009. 374 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- HARDMAN, Francisco Foot. **Trem-Fantasma: a ferrovia Madeira-Mamoré e a modernidade na selva**. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2005.
- LIMA, Maria Helena Brandão. Entrevista concedida a Maria Dalva Fontenele Cerqueira, Parnaíba 17 de novembro de 2013.
- NASCIMENTO, Raimundo Ribeiro. Entrevista concedida a Maria Dalva Fontenele Cerqueira. Parnaíba, 06 de abril de 2014.
- NORA, Pierre. **Le lieux de mémoire**, v. 2. Paris: Quarto Gallimard, 1997.
- PELA E. F. Central do Piauí. *O Piauí*, Teresina, ano 62, n. 753, p. 02, 24 de jan. 1952.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- REBELO, Goethe Pires de Lima. **Tempos que não voltam mais: crônicas sobre a Parnaíba antiga**. Rio de Janeiro: ADOIS, [s.d].
- REZENDE, Antonio Paulo. **A complexa cartografia instável dos sentimentos**. Disponível em *A astúcia de Ulisses*, em 26/07/2012. Consultado em 05/10/2015.
- BRILHANTE discurso do Jornalista Batista Leão, Chefe de Relações Públicas do EFCP. **Revista Contemporânea**, Fortaleza, ano XXI, n. 103, p. 28-29, set./out. 1960.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**, 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Vicente de Paula Araújo. **Entrevista concedida a Maria Dalva Fontenele Cerqueira**, Parnaíba 09 de abril de 2014.

SOUZA, Evangelina Maria Silva e. **Entrevista concedida a pesquisadora Maria Dalva Fontenele Cerqueira**, Parnaíba 10 de novembro de 2014.

Recebido em: 26/11/2015

Aceito em: 25/04/2016

Educação escolar em Mossoró-RN: a criação do Colégio Diocesano Santa Luzia

FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA

Doutor em Educação (UFRN). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (IFRN/Natal) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA). E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br

MAURO ANTONIO DE OLIVEIRA

E-mail: mauroant2@hotmail.com

RESUMO

A criação, em 1901, do Colégio Diocesano Santa Luzia, na cidade de Mossoró, é um marco na história da educação do interior do estado do Rio Grande do Norte. Essa instituição formou membros da elite mossoroense e de cidades circunvizinhas que chegaram às esferas do poder local, estadual e nacional. Neste artigo, objetivamos relatar as origens dessa instituição de educação confessional e privada. Realizamos uma pesquisa bibliográfica em obras que abordam o contexto histórico local e nacional em fins do século XIX e princípios do XX, como também nas que tratam especificamente do Colégio Diocesano Santa Luzia. A revisão de literatura nos levou a considerar que a criação dessa escola se deu em função de um cenário local favorável (o crescimento econômico de Mossoró e o fortalecimento de uma elite regional) associado aos interesses da Igreja Católica em controlar a educação, haja vista a crise de hegemonia que sofria em decorrência das mudanças trazidas pela República.

Palavras-chave: História das Instituições. Educação confessional. Igreja Católica.

School education in Mossoró-RN: the foundation of Diocesano Santa Luzia School

ABSTRACT

The foundation of Diocesano Santa Luzia School in the city of Mossoró in 1901 is a milestone in the history of education in the countryside of Rio Grande do Norte. This institution graduated members from the elite city and

from the surrounding towns who ascended the spheres of local, state and national power. This article aims to report the origins of this confessional and private education institution. A bibliographical study was carried out not only through works that address local and national historical context in the late nineteenth century and early twentieth century, but also as those which specifically talk about the school itself. The bibliographical review revealed that the foundation of this school was due to a favorable local scenario (the economic growth of the city and the strengthening of a regional elite) linked to the Catholic Church interests to control education, considering the hegemony crisis it had been suffering as a result of the changes brought by the Republic.

Keywords: History of institutions; Confessional education; Catholic Church.

Desde 2 de março de 1901, quando foi inaugurado, o Colégio Diocesano Santa Luzia, doravante CDSL, tem marcado a história da educação de Mossoró e da região oeste do estado do Rio Grande do Norte. Ao longo de mais de um século de existência, essa escola confessional e privada formou (e ainda forma) grande parte da elite mossoroense que, ainda hoje, detém o poder econômico e político local, estadual e nacional como vereadores, prefeitos, governadores, deputados estaduais, federais e senadores.

A relevância do CDSL para a educação potiguar – mesmo tendo atendido a apenas uma parcela pequena da população, uma vez que se trata de uma instituição privada de ensino – levou-nos a indagar as razões da sua criação pela Igreja Católica em princípios do século XX, no interior norte-rio-grandense. Considerando que uma instituição de ensino não pode ser estudada de forma isolada, procuramos relacionar as origens dessa escola ao contexto histórico regional e nacional.

Com esse fim, debruçamo-nos sobre a bibliografia acerca da cidade de Mossoró na segunda metade do século XIX. Utilizamos obras que se tornaram clássicas, como as produzidas por Cascudo (2010), Nonato (2010) e Souza (2010), mas também pesquisas mais

recentes sobre a história, a economia e o desenvolvimento urbano de Mossoró (PINHEIRO, 2007; ROCHA, 2009). Entretanto, com relação à história da educação em Mossoró, no século XIX, há pouquíssimas informações. Quanto ao CDSL, encontramos apenas uma obra, escrita em 1960 por um dos seus diretores, o cônego Francisco de Sales Cavalcanti. Essa obra nos forneceu vários documentos do acervo dessa escola como a ata de sua criação, discursos, cartas, dentre outros, transcritos na íntegra pelo autor. A procura de uma melhor compreensão do papel da Igreja Católica no sistema educacional, por meio da criação dos chamados *colégios diocesanos*, conduziu-nos a um conjunto de trabalhos acadêmicos publicados sobre esse tema em periódicos e anais de eventos.

Por fim, importa destacar que este artigo está inserido no campo temático da História da Educação, particularmente, na área da História das Instituições Educacionais, a qual “almeja dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem” (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 29). Desse modo, a partir da história das instituições, é possível conhecermos o contexto histórico em que estas foram criadas, que tipo de arquitetura possuíam, que transformações sofreram no seu espaço, qual a rotina de seus alunos, professores e gestores, como estava organizada a estrutura curricular, quais as normas disciplinares, além de vários outros elementos que compõem a vida de uma instituição de ensino (NOSELLA; BUFFA, 2013).

O nascimento do CDSL de Mossoró: buscando nexos

Para Magalhães (1996), “compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, [...], contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região [...]”. Por conseguinte, tencionamos, neste artigo, estabele-

cer nexos entre as origens CDSL de Mossoró e os cenários históricos local e nacional à época de sua criação, em 1901.

Mossoró em fins do século XIX: crescimento econômico e ascensão das elites

Na segunda metade do século XIX, Mossoró viveu mudanças socioeconômicas e políticas. Os ventos do progresso ali adentraram de modo tal que, entre o final do século XIX e o início do XX, essa cidade passou a deter grande visibilidade nas relações comerciais em escalas local, regional e até nacional. Nessa época, já era considerada, como ainda o é hoje, um polo econômico. Sua localização geográfica privilegiada, garantindo “uma boa ligação entre o litoral e o sertão” (ROCHA, 2005, p. 29), era fator essencial para que se tornasse um eixo comercial entre o interior do Rio Grande do Norte e cidades como Aracati e Fortaleza, no Ceará.

Esse desenvolvimento econômico é tema presente nos estudos de vários autores potiguares e deve ser percebido em um conjunto de mudanças econômicas, num cenário bem mais amplo: o da divisão internacional do trabalho, na qual o Brasil entrava como exportador de matérias-primas e importador de produtos industrializados europeus. Ao abordar a economia do Rio Grande do Norte no século XIX, Monteiro (2000) ressalta a importância que teve a Guerra de Secessão, nos Estados Unidos (1860-1865), para o aumento das exportações nessa província. A redução das exportações norte-americanas de algodão para suprir o mercado europeu proporcionou uma demanda por esse produto que logo seria preenchida pelo nordeste brasileiro.

Contando com um porto de escoamento de mercadorias, o porto de Areia Branca, aberto em 1867, “[...] Mossoró se tornou um importante centro comercial na província, principalmente do comércio algodoeiro. Para lá passaram a convergir mercadorias não só de todo o oeste potiguar, mas também de partes do Ce-

ará, sertão da Paraíba e região do Seridó” (MONTEIRO, 2000, p. 134). Portanto, esse surto exportador deu a Mossoró uma forte relevância nas relações comerciais em níveis estadual e regional, mantendo posição que já detinha em função de outras atividades como a pecuária.

Pinheiro (2007), ao estudar a expansão urbana em Mossoró, relaciona esse processo às diversas especializações econômicas pelas quais passou essa cidade: a pecuarista, o empório comercial, a salicultura, a agroindústria e a prestação de serviços. Em função do nosso recorte temporal, daremos destaque à fase do empório comercial.

Segundo Pinheiro (2007, p. 46):

Os anos entre 1850 e 1870, do ponto de vista econômico, foram anos de um intenso desenvolvimento comercial na província, com o estabelecimento de comerciantes, principalmente estrangeiros, que trabalhavam com a importação de produtos manufaturados europeus e exportação de matérias-primas locais, como algodão, couro e sal para o mercado externo.

A instalação de comerciantes estrangeiros em Mossoró, no século XIX, é ressaltada por praticamente todos os pesquisadores que estudam a sua história. Para Nonato (2010), a expansão comercial nessa cidade, à época, é verificada pelas inúmeras firmas que ali se estabeleceram. Na obra “Negociantes & Mercadores”, ele faz registros de vários estabelecimentos inaugurados em Mossoró nesse período, dentre os quais a Casa Graff, Conrado Mayer, Casa Mossoró & Cia e Wilhelm Deffren, além de outras.

Esse crescimento econômico logo provocou uma expansão do espaço urbano (ROCHA, 2009; PINHEIRO, 2007) e influenciou em nível político (MONTEIRO, 2000). Em 1852, o núcleo populacional foi elevado à categoria de vila e desmembrado da Vila da Princesa, da comarca de Açu, por meio da Lei n. 246, de 15 de março de 1852. Mais tarde, em 9 de novembro de 1870, ou seja, no auge

da fase em que era um empório comercial, a Vila de Santa Luzia foi elevada à cidade, por meio da Lei n. 260.

Entretanto, a fase do empório comercial foi marcada também por crises conjunturais, como a grande seca de 1877-1879. Apesar dos relatos sobre essa seca enfatizarem o seu caráter catastrófico, para alguns pesquisadores, a exemplo de Nonato (2010), Souza (2010), Rocha (2005) e Braz (1999), ela não chegou a abalar de forma contundente a economia local. Pelo contrário, essa estiagem possibilitou o crescimento de alguns setores do comércio mossoroense, uma vez que muitos comerciantes locais conseguiram apoio do governo para vender alimentos às vítimas, os chamados “flagelados da seca”, beneficiando-se em virtude dos altos preços cobrados.

Além disso, a maioria desses indivíduos que sofreram diretamente os efeitos da seca foi aproveitada no trabalho em obras públicas, como a construção da cadeia pública municipal e de estradas, e ainda no trabalho nas salinas e no comércio. Era uma manifestação clara da “indústria das secas”, tão conhecida pela população do semiárido nordestino, como estudaram Souza e Medeiros Filho (1984).

Assim, a partir da discussão ora apresentada, podemos compreender que o cenário mossoroense em fins do século XIX, marcado pelo desenvolvimento das atividades comerciais e pela consequente formação de uma classe social abastada, era propício para a instalação de uma escola na qual essa elite regional pudesse formar os seus filhos, daí o seu empenho nesse sentido, como veremos adiante. O papel desempenhado pela Igreja Católica foi fundamental para que isso ocorresse.

Educação e romanização: nasce uma escola confessional em Mossoró

A história da educação em Mossoró, sobretudo aquela que diz respeito ao século XIX, carece de investigação acadêmica. Os

poucos registros existentes são superficiais e contraditórios, deixando-nos com mais dúvidas que informações sobre esse tema.

Souza (2010) nos informa que, no início do século XIX, existiam duas escolas diurnas de ensino primário, divididas para os gêneros masculino e feminino. Mais tarde, com a Proclamação da República, outras escolas são criadas em Mossoró:

[...] a Intendência criou escolas mistas do ensino primário nos Povoados de Santo Antonio, São Sebastião, Santana, Macambira, mantendo atualmente a mesma Intendência somente as seguintes: duas na cidade, sendo uma para cada sexo; 4 mistas, sendo uma no Porto Santo Antônio, sendo no Alto da Conceição, uma em São Sebastião e uma outra no Rincão (SOUZA, 2010, p. 29-30).

Moura (1995) faz referência a uma escola de ensino secundário, fundada em 1900, denominada Colégio Sete de Setembro, com o qual “ficou implantado o ensino nessa cidade” (p. 62, grifo nosso). Mas, conforme esse autor, em 1903, em decorrência de uma seca, o fundador dessa escola, o Prof. Antonio Gomes de Arruda Barreto, transferiu-a para a atual cidade de Martins-RN. Em outra fonte, encontramos que essa instituição era a única do interior do Rio Grande do Norte a preparar alunos para os chamados exames finais, realizados no Colégio Atheneu, em Natal (OS MESTRES..., 2007, p. 4).

Certamente, o Colégio Sete de Setembro não “implantou o ensino” em Mossoró, como afirmou Moura (1995). É quase impossível que uma cidade com aquele porte não possuísse escolas, mesmo que fossem nas residências de professores e professoras que levavam o conhecimento das primeiras letras às crianças em troca de uma mensalidade, algo tão comum naquele tempo. Como registra Alves (2009), a expansão do ensino privado dava-se devido ao “estado de abandono” do público: “a ausência de recursos das Províncias para organizar seu próprio ensino, público e gratuito, especialmente em nível secundário, abriu espaço para que a iniciativa privada assumisse tal tarefa” (p. 74).

A precariedade da educação formal em Mossoró, mesmo sendo esta uma cidade cuja elite já participava de uma loja maçônica, criada em 1873, instalou nesse setor da sociedade o desejo de incorporar seus filhos à “classe dos homens letrados”, habilitados a preencher determinadas funções sociais” (ALVES, 2009, p. 74).

Conforme Sousa (2009, p. 3-4), era uma elite que

[...] pretendia não apenas ser bem-sucedida economicamente, mas também pretendia encarnar aquele grupo que melhor compreensão detinha do lugar, do seu espaço, e que melhores propostas possuía para desenvolvê-lo, escudadas no exemplo de outros povos, traduzido por seus pensadores, escritores, poetas e políticos. O ambiente do final do século XIX, reunindo comerciantes e empresários de várias nacionalidades, homens que carregavam consigo as informações de sua época, um certo conhecimento da história, da literatura, e, sobretudo, uma perspectiva de mundo, alimentada nos ideais iluministas e positivistas, favorecia a criação de uma vocação para o lugar, uma destinação para o seu povo (SOUSA, 2004, p. 3-4).

Consoante Alves (2009), a má qualidade da escola pública e o entendimento da sociedade de que a escola particular lhes oferecia perspectiva educacional culturalmente enriquecida, universalizada e prene de valores liberais são algumas das razões para a expansão das escolas confessionais, presentes no Brasil desde a colonização. Naquela época, imbuídos de papel de instruir, os jesuítas educavam, preferencialmente, “os membros das famílias mais aquinhoadas financeiramente ao ministrar-lhes um ensino do tipo clássico, humanístico, literário, acadêmico e abstrato, conforme o ideal da época” (ALVES, 2009, p. 72).

Como em tantas cidades brasileiras, a sociedade mossoroense via a Igreja Católica como um símbolo de respeito e confiança. A criação de uma escola, em Mossoró, sob a égide dessa instituição era ideal para um grupo desejoso de um modelo de educação que re-

presentasse seus interesses, fornecesse-lhe “cultura” e o mantivesse no poder. Esse interesse facilitou a implantação do CDSL, conforme encontramos na narrativa do cônego Francisco de Sales Cavalcanti.

Importa destacar que o Cônego Francisco de Sales Cavalcanti foi diretor do Colégio Diocesano Santa Luzia no período de 1946 a 1957. É o autor da obra *Apontamentos sobre a história do Colégio Diocesano Santa Luzia de Mossoró*, publicada em 1960, principal fonte para os pesquisadores da história dessa instituição de ensino, haja vista que muitos registros foram perdidos ou estão em arquivos particulares. O livro do Cônego Cavalcanti, com mais de 400 páginas, “preenche” algumas lacunas deixadas pela ausência ou dificuldade de acesso a essas fontes de pesquisa, haja vista que o seu autor transcreveu, na íntegra, documentos importantes, como a ata de inauguração da escola, relações de alunos de várias turmas, normas de funcionamento, listas e horários das disciplinas, dados biográficos dos seus diretores, termos de visitas, livros de receitas e despesas, dentre outras informações importantes para os historiadores da educação. Além disso, por ter sido escrito em fins da década de 1950, conseguiu entrevistar alguns ex-alunos das primeiras turmas.

Com uma linguagem eloquente e laudatória, o cônego Cavalcanti inicia seu relato apresentando sua concepção de educação: “[...] a chave de ouro que nos abre o enigma da vida, traçando-nos a vereda dos nossos destinos e, por isso, aquêle que educa, apostoliza o homem, apostoliza as sociedades para a felicidade e a glória infundas da imortalidade.” (1960, p. 18, *sic*). Em seguida, convida o leitor a se curvar diante de um “vulto venerando” que “sentiu profundamente as palpitações calorosas do coração generoso da pequena parcela do seu rebanho [...]”. Esse vulto era o “Exmo. e Revmo. Sr. Dom Aduino Aurélio de Miranda Henriques, de imperecível memória, digníssimo e incansável Bispo de uma imensa Diocese que, naquele tempo, compreendia os Estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte.” (CAVALCANTI).

Dom Adauto foi nomeado, em 1892, bispo da Diocese da Paraíba, à qual a Igreja Católica do Rio Grande do Norte estava ligada. Ele foi, segundo o cônego Cavalcanti, uma peça essencial para a criação do CDSL um ano após a sua primeira visita pastoral a Mossoró, em 30 de janeiro de 1900. Os fiéis, ávidos para ouvir a palavra do bispo, segundo o cônego Cavalcanti (1960, p. 19), era “[...] uma gente formada à sombra dos ensinamentos cristãos”. O bispo, nos seis dias que passou em Mossoró, “auscultou as aspirações mais íntimas dos seus diocesanos”. Uma delas “lhe tocou mais fortemente o coração”: o desejo dos mossoroenses de possuírem uma escola de orientação católica (CAVALCANTI, 1960, p. 19).

Diante disso, Dom Adauto, “junto aos *cidadãos de maior projeção na terra*” (grifo nosso), discutiu a possibilidade de instalação, já no ano seguinte, “de um educandário que viesse preencher os requisitos mais indispensáveis à formação dos môços não sòmente quanto à cultura intelectual, de modo geral, mas especialmente quanto aos princípios cristãos e católicos” (CAVALCANTI, 1960, p. 19). De acordo com o autor, a proposta da criação do CDSL foi apresentada, pelo bispo, nos seus sermões na Igreja Matriz de Santa Luzia.

Como não poderia ser diferente, as famílias mossoroenses, “representadas pelos seus *homens de comércio e indústria*, cidadãos e sertanejos” (Grifo nosso), apoiaram a proposta do bispo e logo iniciaram as articulações para que a fundação do colégio ocorresse no menor tempo possível. Em vista disso, formou-se uma comissão para adquirir prédio e mobiliário para a funcionamento da escola. Conforme a narrativa do cônego Cavalcanti (1960), essa comissão foi composta por homens de grande projeção social, econômica e política na cidade: o juiz de direito da Comarca de Mossoró, um “alto comerciante e grande capitalista” e um médico, “ilustre político de invulgar prestígio”. Ou seja, fica muito claro no texto do ex-diretor do Colégio Diocesano a quem a criação dessa escola interessava e a qual grupo social ela era endereçada.

Em razão da receptividade da população, Dom Adauto, ao retornar à sede da Diocese, na Paraíba, leva consigo a esperança de realização de sua promessa de criar “uma educação moldada nos princípios evangélicos, fator máximo da felicidade dos povos” (CAVALCANTI, 1960, p. 19).

A comissão formada logo iniciou a busca para angariar os fundos necessários à aquisição de prédios onde seria instalada a escola. Foram adquiridas cinco casas no centro da cidade, próximas à Igreja Matriz, destinadas à futura construção do colégio. Segundo o cônego Cavalcanti (1960), como os registros desses imóveis foram extraviados nos cartórios, não há certeza se houve compra de todas essas casas ou doação de algumas delas pelos seus proprietários. Estava, assim, “lançada a primeira semente, [...] o primeiro esteio do grande ‘colégio’ do futuro. Aquelas casas humildes [...] se transformariam em possantes raízes de uma frondosa árvore de cultura nas terras férteis do Rio Grande do Norte” (CAVALCANTI, 1960, p. 20-21).

Uma leitura mais atenta do texto escrito pelo cônego Cavalcanti nos conduz a uma pergunta: de quem partiu a ideia de criar o CDSL? A nosso ver, há uma contradição no relato do religioso, pois, inicialmente, este afirma que um desejo dos mossoroenses “tocou o coração” de Dom Adauto. Essa aspiração era a criação de uma escola confessional. Adiante, destaca que, em seus sermões, o bispo “abordou o assunto, *fazendo uma exposição ao povo de sua idéia e pedindo o apoio de todos*” (1960, p. 19, grifo nosso). Ou seja, não fica claro de quem partiu essa intenção. Contudo, um estudo do contexto histórico da época nos leva a crer que havia uma conjugação de interesses, tanto da população mossoroense (leia-se uma burguesia em ascensão e carente de uma escola que correspondesse ao seu nível social), quanto da Igreja, que procurava reagir a um conjunto de mudanças advindas da instalação do regime republicano no Brasil. Sobre esse aspecto, achamos apropriado fazer uma breve digressão.

No último quartel do século XIX, a Igreja Católica sofreu diversos reveses. A chamada “Questão Religiosa” foi um dos maiores, pois colocou em xeque as relações entre a Igreja e a Monarquia. A proclamação da República, em 1889, e o Decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890, determinando o fim do Padroado e o estabelecimento da liberdade de culto no Brasil terminavam um período de quase quatro séculos do catolicismo como religião oficial do Estado, quando a Igreja tinha a garantia de certas prerrogativas típicas do Antigo Regime, embora com liberdade limitada.

Apesar disso, conforme Nagle (2009), a instalação do regime republicano no Brasil não foi recebida de forma traumática pela Igreja. Muitos de seus expoentes chegaram a salientar a liberdade que teriam com o fim do Padroado. Assim:

Afora um ou outro acontecimento que não chegaram a definir uma “questão religiosa”, os dois primeiros decênios do regime republicano devem ser caracterizados como de calma no meio católico. Apenas durante a terceira década se esboçam as primeiras manifestações mais importantes, que eclodirão no decênio seguinte sob a forma de chamamento geral (NAGLE, 2009, p. 72).

Mesmo sem se opor diretamente, a Igreja não ficou de braços cruzados. Diante das mudanças impostas pelo novo regime, os bispos se posicionaram, em março de 1890, por meio da primeira Carta Pastoral Coletiva do Episcopado Brasileiro. Esse documento estabelecia algumas estratégias de reação à perda de prestígios e de poder da Igreja. Uma delas era a criação de dioceses. Assim, para Aquino (2012, p. 58-59):

[...] a diocesanização do catolicismo no Brasil, como parte de um movimento internacional de reorganização da ICAR [*Igreja Católica Apostólica Romana*], apresentou-se na condição de estratégia eclesial fundamental para ampliar a presença eclesial na sociedade brasileira, respondendo às demandas da Cúria Romana e às necessidades sociopolíticas e religiosas específicas de cada uni-

dade federativa da República brasileira. A diocesanização indicou ainda a ambígua e tensa relação da ICAR com a modernidade, afinal, ela incorporou muitas de suas novidades científicas e tecnológicas, mas combateu as suas repercussões morais e religiosas.

A diocesanização teve início com a criação das dioceses da Paraíba, Amazonas, Curitiba e Niterói pelo papa Leão XIII, em 27 de abril de 1892, elevando o número delas de 12 para 16. Dom Aduato, um dos personagens de destaque nesse conjunto de ações que a Igreja viria a desenvolver, foi nomeado bispo da Paraíba em 1894.

Também em 1890, Dom Antonio de Macedo Costa, bispo de Belém, redigiu um documento intitulado “Alguns pontos de reforma da Igreja no Brasil”, o qual circulou apenas entre os seus pares e só foi dado a público em 1949. Esse texto, de apenas vinte páginas e nove capítulos, era um documento pragmático e ia ao encontro do movimento de controle do papado sobre a Igreja Católica no Brasil durante o século XIX. Por isso, é visto como a súpula do processo de romanização do catolicismo brasileiro (MESQUIDA; LORENZETTI, 2001; MESQUIDA, 2001).

Conforme já havia feito antes, em 1874, Dom Macedo, no seu texto de 1890, reafirma a necessidade de reformar a Igreja. Para isso, conclamou todas as dioceses para “restaurar a disciplina do Clero, sanar males, reformar abusos, dar todo o decoro e lustre ao culto de Deus [...]” (MACEDO COSTA, 1982 *apud* MESQUIDA; LORENZETTI, 2001, p. 61).

Mesquida (2001, p. 8) comenta o porquê da convocação feita pelo bispo de Belém:

Encontramos, no período, duas igrejas: uma, clerical, burocrática, pastoralmente debilitada e, outra, laica, ativa, popular. Esta, cultuava os santos e se expressava por meio das confrarias e irmandades e das lideranças leigas (ermitões e beatos que se dedicavam à vida ascética e perambulavam pelo interior, rezando, benzendo, batizando, vistos pelo povo como homens santos). Os leigos

realizam festas religiosas, procissões, lideravam as novenas, as rezas do terço, as ladainhas. Tratava-se de uma “igreja” de “muita reza e pouca missa, muito santo e pouco padre”, de um catolicismo mágico, “carismático” (no sentido weberiano), com efeitos de natureza meteorológica (reza para que chova ou faça sol, etc.), terapêutica (cura por meio da reza ou das benzeduras), divinatória, e que não necessita do sacerdote: qualquer pessoa pode ser portadora da “*gratia infusa*”.

Diante desse quadro, Dom Macedo, no 7º capítulo de “Alguns pontos de reforma da Igreja no Brasil”, apresentou a fundação de escolas como um elemento central para essa reestruturação. Era-lhe necessário “[...] evitar às famílias católicas a dura necessidade de, *por falta de escolas e colégios para seus filhos enviarem-nos a colégios protestantes [...]*. Devem ser trazidas da Europa congregações religiosas, masculinas e femininas, para *fundar escolas e dirigir o ensino dos católicos [...]*” (MACEDO COSTA, 1982 *apud* MESQUIDA; LORENZETTI, 2001, p. 62, grifo nosso).

A preocupação com a expansão das instituições escolares de orientação protestante era procedente, haja vista que já existiam duas em São Paulo (OLIVEIRA, 2010). Com o Decreto 119-A, de 1890, e o conseqüente estabelecimento da liberdade de culto, abria-se a possibilidade da criação de mais dessas escolas, o que de fato ocorreu como nos mostra Oliveira (2010, p. 157). Para essa autora,

[...] o protestantismo tornou-se uma verdadeira provocação aos ensinamentos católicos e a reação católica foi de restaurar seus princípios, também, por meio de suas escolas e colégios, além de um elenco de ações que abrangeria todos os segmentos sociais” (2010, p. 149).

Portanto, *pari passu* à instrução escolar, assumida pelo Estado republicano, o clero católico, com apoio da Santa Sé, esforçou-se em construir estabelecimentos de ensino como parte de suas atividades pastorais. Era uma forma de garantir ou recuperar a hegemonia social abalada com a República.

A catequese escolar tornou-se a estratégia mais importante da romanização. Conforme Mesquida (2001, p. 14), os bispos reformadores, signatários da Pastoral Coletiva de 1890, tinham uma visão bíblico-teológica do “*divini magisteri*” da Igreja. Expressa a Pastoral: “O ensino da igreja será para todos a regra imediata de fé, e quem não ouvir a Igreja, disse Jesus, segundo o Evangelho de Mateus, 18.17, e Lucas 10.16, seja tido como pagão e publicano, pois quem a ouve, a mim me ouve”. Por isso, “Ide e ensinai a todas nações, e eis que estarei convosco todos os dias até o fim dos séculos”.

Na opinião de Mesquida (2001), a missão educativa se efetuou junto à elite, em particular a urbana, atraindo-a para as hostes da Igreja e preparando-a para exercer influência junto às autoridades constituídas. Convém destacar que as instituições escolares católicas só ganharam um *status* representativo graças à credibilidade dada a elas pelas camadas sociais abastadas. Tanto o é que, quando se observa como são fundados alguns colégios diocesanos na transição do século XIX e XX, tem-se as elites locais como abraçadoras de tal causa, fato que ocorreu em Mossoró, conforme o relato do Cônego Cavalcanti (1960).

Desse modo, visto em uma perspectiva macro, é possível compreender porque, para Dom Adauto, a criação do CDSL, em uma cidade com posição estratégica como Mossoró, seria um excelente instrumento, não apenas para a propagação da religião católica, mas, também, para exercer um controle sobre as ideias por meio da educação.

Há de se convir que dois “perigos” para a Igreja já eram visíveis nessa cidade: a Maçonaria, instalada desde 1873, e o avanço protestante. No que tange à primeira, sua criação foi acompanhada de imbrólios, como relata Souza (2010, p. 154-155):

[...] foi criada em Mossoró, em 1873, uma Sociedade Maçônica denominada “24 de Julho”. [...] pelo que provocou a criação da Loja Maçônica “24 de Julho” uma forte repul-

sa por parte dos católicos e do Pároco que manifestou-se inimigo dessa instituição desde a instalação da Loja, até deixar de curar a Freguesia, pois era fiel cumpridor das ordens do seu Prelado Diocesano. [...] Pondo em execução essas ordens do Bispo de sua Diocese, o Padre Antonio Joaquim provocou os ânimos dos maçons de “24 de Julho”, que em Mossoró abriram luta atacando-o pela imprensa representada pelo “O Mossoroense” daquela época, já em artigos, já em discursos publicados.

Em páginas seguintes, Souza (2010) destaca que o conflito entre a Igreja Católica mossoroense e a Loja Macônica chegou ao ponto do padre Antonio Joaquim “inimigo irreconciliável de Maçonaria” recusar-se a casar maçons “sem que primeiro estes se confessassem, abjurando suas crenças” (SOUZA, 2010, p. 156).

Quanto à chegada do protestantismo em Mossoró, a literatura dá conta de que, a partir de 1883, Mossoró era visitada por missionários presbiterianos. Souza (2010, p. 122-123) destaca a passagem do americano Dr. De Lacy Wandlaw: “Esse ministro demorando-se alguns dias em Mossoró fizera diversas conferências, assistidas por um sempre crescente número de ouvintes, alguns dos quais aceitaram a religião evangélica”. A população mossoroense, majoritariamente católica, reagiu: “Muitos fanáticos e alguns desocupados, sem crença alguma, a horas mortas da noite, apedrejaram as casas de residência dos evangelistas de maneira selvagem e desumana” (SOUZA, 2010, p. 123). Também Cascudo (2010, p. 130) comenta a respeito de uma escola dominical fundada pelo Rev. Wardlaw “e que era concorrida. Contavam mais de cinquenta protestantes e o pastor vinha de Fortaleza sempre officiar em casamentos e batizados”.

Baseado na divisa *iter para tutum*, ou seja, “cuidai para que meu caminho seja seguro”, retirada de uma antiga oração dos navegantes dirigida à Virgem Maria (KULESZA, 2002), Dom Aduauto desenvolveu incansavelmente sua luta. Segundo o cônego Cavalcanti (1960, p. 350), esse bispo “fundou 13 colégios, erigiu 19 no-

vas paróquias, realizou quase 200 visitas pastorais, ordenou 140 padres, numa presença onímoda que trabalhava e fazia trabalhar”¹.

Diante desses esforços, o CDSL, conhecido em seu nascedouro como Educandário Santa Luzia, abriu suas portas em 2 de março de 1901, com um total de 59 alunos matriculados, dos quais 14 eram internos e 45 externos. Do total de 59, 42 estavam matriculados no curso primário e, 17, no secundário (CAVALCANTI, 1960).

A solenidade de inauguração contou com a presença de vários membros da Igreja e da alta sociedade local, como podemos ver no texto da ata que trata dessa sessão:

[...] reunidos os cidadãos abaixo assignados, sob a presidencia do Reverendíssimo Cônego Estevam José Dantas, com a assistencia do Reverendo Vigário João Urbano d’Oliveira, Doutor João Dionysio Filgueira, Juiz de Direito desta circumscripção, Doutor Francisco Pinheiro d’Almeida Castro, ilustre facultativo desta cidade, Coronel Antonio Gomes d’Arruda Barreto, Director do Collegio “Sete de Setembro” [...] (CAVALCANTI, 1960, p. 22).

Na solenidade, de acordo com a ata, o cônego Estêvão José Dantas, diretor da escola ora em inauguração, diz, em seu discurso, que vem, em nome de Dom Adauto, “fundar e dirigir um Collegio de instrucção primaria e secundaria, a par da educação moral e religiosa”. Em seguida, explica o motivo da escolha daquela data: “dia que comemorava o aniversario natalício do grande Pontífice que rege os destinos do povo christão, *nesta quadra de grandes dificuldades para a sociedade em geral e para a Egreja em particular*”. (Grifo nosso)

O cônego Estêvão José Dantas, primeiro diretor do CDSL, chegou a Mossoró em 22 de fevereiro de 1901. Ele é descrito pelo cônego Cavalcanti como um representante do bispo diocesano para: “[...] dirigir um Colégio de instrucção primaria e secundaria que,

¹ Sobre as ações de D. Adauto no processo de romanização da Igreja, sugerimos as leituras de Kulesza (2002), Dias (2008) e Barreto (2009).

além das letras, ministraria aos môços desta terra e dos Estados vizinhos, a formação moral, cívica e religiosa, como valioso e imprescindível complemento àquele progresso material que se esboçava dos mais promissores para a esta região [...]” (1960, p. 21). A alusão feita aqui, pelo autor, à economia local é retomada na página seguinte: “Por si mesmas, as atividades comerciais não constituem o todo, mas uma das modalidades de progresso humano que não prescinde, em absoluto, desta outra forma de atividade: a cultura intelectual, tanto profana como religiosa”. Portanto, o CDSL vinha para completar o outro lado da moeda.

A administração do cônego Estevão contou com o auxílio do diácono Pedro Paulino Duarte da Silva e de João Ferreira da Silva, este último desempenhando as funções de prefeito de alunos (CAVALCANTI, 1960, p. 23). A existência desse cargo evidencia a forte influência da pedagogia jesuítica, cuja base encontrava-se no *Ratio Studiorum*, um plano geral de estudos implantado nos colégios da Ordem da Companhia de Jesus, no início da colonização. Era, esse prefeito, um auxiliar do reitor na ordenação dos estudos, devendo ser obedecido pelos alunos e professores. “Explicita-se, pois, no *Ratio Studiorum*, a ideia de supervisão educacional”, segundo Saviani (2010, p. 56).

Como considera Kulesza (2002, p. 2), “[...] os soldados de Cristo não eram simplesmente uma remota lembrança dos tempos coloniais: eles estavam presentes no cotidiano de nossas escolas.”. Dom Adauto, o fundador do CDSL, recebeu uma formação jesuíta. Foi sagrado bispo na capela do Colégio Pio Latino-Americano, em Roma, instituição na qual havia concluído seu doutorado em direito canônico e que era dirigida pela Companhia de Jesus.

No que tange ao que denominamos *cultura escolar* – “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” (JULIA, 2001, p. 10) –, o cônego Cavalcanti, com base em documen-

tos arquivados no CDSL e em relatos orais de ex-alunos das primeiras turmas, revela algumas práticas do cotidiano dessa instituição nos seus primeiros anos de funcionamento.

Como não poderia ser diferente em uma escola confessional católica, a influência religiosa permeava o dia a dia de alunos e professores. A presença das orientações do *Ratio Studiorum* confirma isso.

A abertura do ano letivo, ocorrida sempre no dia 2 de março, data em que se comemorava o aniversário da escola, era realizada com uma missa “celebrada pelo Diretor, precedida do hino de invocação do Espírito Santo”, conta o cônego Cavalcanti (1960, p. 34). Os alunos deveriam participar, uniformizados, de todas as festas cívicas, a exemplo dos desfiles no dia 30 de setembro², e religiosas, sobretudo as cerimônias da Semana Santa na Igreja Matriz de Santa Luzia. As aulas de catecismo ficavam a cargo do diretor e estavam presentes entre as disciplinas ministradas, de acordo com o horário das aulas transcrito pelo cônego Cavalcanti.

No “Colégio dos padres”, como ficou conhecido popularmente o CDSL, tratavam-se com rigor as normas de comportamento. Embora o cônego Cavalcanti não tenha se preocupado em fazer um detalhamento das regras, interdições e sanções impostas aos alunos, ficam implícitas, no seu relato, situações em que estes deveriam comparecer ou caminhar “em forma”, ou seja, perfilados em linhas. Contudo, talvez para atenuar a rigidez da disciplina na instituição, o autor diz que “os alunos internos não eram prisioneiros. Tinham o seu passeio semanal, às quintas-feiras de tarde. Saíam do Colégio em forma, dois a dois, [...] e se distraíam, brincavam à vontade ao ar livre dos campos” (CAVALCANTI, 1960, p. 27).

Pelo que vemos no texto do cônego Cavalcanti, o mal com-

² Mossoró se apresenta como a primeira cidade no Brasil a abolir a escravidão, fato que ocorreu no dia 30 de setembro de 1883. Apesar das controvérsias geradas em torno desse pioneirismo (BRAZ, 1999), Mossoró se autodenomina a “Terra da Liberdade” e lembra essa data, todos os anos, com desfiles cívicos e ampla participação das escolas e da sociedade.

portamento era punido com castigos morais como o isolamento ou proibição de participar da recreação e de outros momentos de lazer. Porém, apesar desse rigor, o cônego Cavalcanti narra situações em que as normas eram quebradas pelos jovens nas descontrações com os colegas e, até mesmo, com os padres.

Não se tem informações sobre a existência de castigos físicos, como o uso da palmatória. Entretanto, outros métodos, além dos castigos morais, eram empregados para se conseguir a tão almejada disciplina e a produtividade dos alunos do CDSL. Um deles consistia em premiar os melhores alunos, certamente aqueles que tinham bom comportamento e se sobressaíam nos exames. O cônego Cavalcanti relata, em várias passagens do seu livro, as solenidades de encerramento do ano letivo, nas quais, diante da família e da sociedade mossoroense, havia discursos e a entrega de medalhas “que ornamentavam as lapelas dos bravos generais das letras” (1960, p. 31).

Em relação às instalações do CDSL, não faltam expressões do cônego Cavalcanti salientando as dificuldades em que se encontrava o prédio original. Era, no seu início, “um Colégio paupérrimo, existindo exclusivamente pela boa vontade da Igreja e do povo generoso e piedoso de Mossoró” (1960, p. 27). A precariedade da escola era tamanha que o Frei Rolim, um dos seus diretores, chegou a afirmar que “o Santa Luzia é [...] um pardieiro de ciganos, sem piso, sem embuço, sem futuro” (CAVALCANTI, 1960, p. 54). As reformas só viriam no decorrer dos anos. Em 1956, deu-se a inauguração do novo prédio do CDSL (FIG. 1).

Figura 1 – Prédio do CDSL (1956)



Fonte: Sítio do CDSL – Disponível em: <http://cdsl.com.br/o-diocesano/sobre-o-diocesano/>. Acesso em: 22 dez. 2015.

Às dificuldades das instalações iriam se somar outras, relacionadas à gestão e à carência de professores. Em 1906, em função de problemas de saúde, o cônego Estevão, então diretor do CDSL, entregou a direção dessa escola ao Pe. Francisco Hermenegildo de Lucena Sampaio. Entretanto, este, atendendo ao chamado de Dom Aauto, na Paraíba, foi substituído pelo Pe. Pedro Paulino Duarte da Silva. Este, em 1907, considerando o fato de ser o cristianismo “uma religião educadora e não podia essa educação limitar-se aos mais abastados” (CAVALCANTI, 1960, p. 40), passou a ofertar uma turma do ensino primário, noturna e gratuita, aos que não tinham condições financeiras para pagar as mensalidades.

O número de matrículas permaneceu numa média anual de 75 alunos. No entanto, a partir de 1907, verificou-se uma queda vertiginosa nas matrículas (54 alunos em 1907; 43, em 1908; 27, em 1909), talvez devido à instabilidade gerada pelas mudanças de diretores. A carência de professores torna-se mais grave em 1908, quando Dom Aauto informa não dispor de padres suficientes para

as paróquias e a direção dos colégios. A falta de pessoas para ajudar na disciplina foi motivo para o fim do semi-internato e do internato, em 1908.

As dificuldades se tornaram insustentáveis e, em 1909, apesar do desejo de manter o funcionamento do CDSL, seu diretor decide fechar as portas dessa escola. Assim, por três anos, de 1909 a 1911, essa instituição esteve com suas atividades suspensas, reiniciando-as em 1912. As mudanças constantes de diretores também ocorreram entre 1912 e 1922. Neste ano, houve apenas 25 matrículas depois de vários anos seguidos com um número alto, numa média de 90.

Os motivos dessa queda são desconhecidos, segundo o cônego Cavalcanti: “Não consegui nenhum roteiro, apesar de haver muito cuidadosamente procurado em todos os jornais da época, ao meu alcance e entre os alunos de então” (1960, p. 72). Esse declínio motivou o fechamento do CDSL, em 1922, reabrindo em 1924, com 157 alunos, mantendo-se em funcionamento até a atualidade.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos e discutimos os resultados de uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo foi conhecer as origens e os primeiros anos de funcionamento do Colégio Diocesano Santa Luzia (CDSL), em Mossoró-RN, em 1901.

A partir de uma produção acadêmica acerca da economia mossaoroense de fins do século XIX e princípios do XX, como também de informações apresentadas pelo Cônego Francisco de Sales Cavalcanti, que levou para a sua obra toda a documentação dos arquivos do CDSL, podemos concluir que essa instituição de ensino cumpriu a função para a qual foi criada: educar as elites e evangelizar. Em outros termos: veio assegurar o poder político e ideológico da Igreja Católica na região oeste do Rio Grande do Norte.

No seu mais de um século de existência, escolarizou “figuras ilustres” do oeste potiguar e de estados vizinhos, como a Paraíba e

o Ceará. Em 2001, na celebração do centenário dessa escola, o seu ex-diretor, o Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas, salienta esse fato: “Daqui saíram sete governadores, seis do nosso Estado e um da Paraíba, o João Agripino, senadores, deputados, prefeitos, nem se conta. Estas carnaúbas plantadas do lado de fora, cada uma representa um ex-aluno governador”.

Acrescenta ainda o religioso que “o colégio tem a sua história na medicina, na advocacia, no comércio, nas prefeituras, etc. Atualmente, quase todos os vereadores de Mossoró estudaram no Diocesano e os que não o fizeram, são pais de alunos”. Os destaques dados pelo Pe. Sátiro confirmam o quão positivo foi a presença do CDSL para a elite política e econômica de Mossoró e da região. Evangelizou, reforçou o poder da Igreja e educou os filhos das classes abastadas que chegaram ao poder e ali se mantêm.

Referências

ALVES, Manoel. A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. *Revista eletrônica da PUCRS*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 71-78, jan./abr.2009.

AQUINO, Maurício de. Modernidade republicana e diocesanização do catolicismo no Brasil: as relações entre Estado e Igreja na Primeira República (1889-1930). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 32, n. 63, p. 143-170, jun. 2012.

BARRETO, Raylane Andreza D. N. **A formação de padres no nordeste do Brasil (1894-1933)**. 2009. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.

BRAZ, Emanuel Pereira. **A abolição da escravidão em Mossoró: pioneirismo ou manipulação do fato**. Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado, 1999.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Notas e documentos para a história de Mossoró**. 5. ed. Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado, 2010.

CAVALCANTI, Francisco de Sales. **Apontamentos sobre a história do Colégio Diocesano Santa Luzia de Mossoró**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Ed., 1960.

DANTAS, Sátiro Cavalcanti. Colégio Diocesano: um século de glórias. Entrevista concedida a Eduardo Thomé. **O Mossoroense**, Mossoró-RN, 25 fev. 2001. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/omossoroense/2502/entrevista.htm>> Acesso em: 28 jun. 2014.

DIAS, Roberto Barros. “**DEUS E A PÁTRIA**”: Igreja e Estado no processo de Romanização na Paraíba (1894-1930). 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

GATTI JÚNIOR, Décio. Apontamentos sobre a pesquisa histórico-educacional no campo das Instituições Escolares. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 29-31, jan./dez. 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 1, p. 9-41, jan./jun. 2001.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **Igreja e educação na Primeira República**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 2002, Caxambu. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt2>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

MAGALHÃES, Justino. Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério e MAGALHÃES, Justino (Org.). **Para a história do ensino liceal em Portugal** – Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894- 1895). Braga: Universidade do Minho, 1999, p. 63-77.

MESQUIDA, Peri. Educação e hegemonia católica no Brasil (1870 a 1900). **Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 113-128, jan./jun.2001.

MESQUIDA, Peri; LORENZETTI, Altair A. O papel atribuído à educação no processo de romanização do aparelho religioso católico.

Caderno de Pós-graduação em Educação, v. 8, n. 1, p. 59-67, jun. 2001.

MONTEIRO, Denise Matos. **Introdução à história do Rio Grande do Norte**. Natal: Ed. UFRN, 2000.

MOURA, Wilson Bezerra. **Mossoró: fatos e gente que fizeram a sua história**. Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado/Coleção Mossoroense, 1995.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 3. ed. São Paulo: Ed. USP, 2009.

NONATO, Raimundo. **Negociantes & mercadores: Mossoró e suas velhas firmas**. Natal: Sebo Vermelho, 2010.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.

OLIVEIRA, Lúcia Helena M. M. O projeto romanizador no final do século XIX: a expansão das instituições escolares confessionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 145-163, dez. 2010.

OS MESTRES DA EDUCAÇÃO NA TERRA DA LIBERDADE. **Correio da Tarde**, Natal/Mossoró, dez. 2007. (Caderno Correio da Educação, n. 6, p. 4-5).

PINHEIRO, Karisa Lorena. C. B. **O processo de urbanização da cidade de Mossoró**. Natal: Ed. CEFETR, 2007.

ROCHA, Aristotelina Pereira B. **Expansão urbana de Mossoró (período de 1980 a 2004): geografia, dinâmica e reestruturação do território**. Natal: Ed. UFRN, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SOUSA, Aécio Cândido de. Vingt-un Rosado: a história de uma visão liberal do desenvolvimento de Mossoró. In: FELIPE, José Lacerda A. (Org.). **Vingt-un, o intelectual e o cidadão**. Natal: Ed. UFRN, 2004. p. 25-43.

SOUZA, Francisco Fausto de. **História de Mossoró**. Mossoró-RN: Fundação Vingt-un Rosado/Coleção Mossoroense, 2010.

SOUZA, Itamar de; MEDEIROS FILHO, João. **Os degredados filhos da seca**. Petrópolis: Vozes, 1984.

Recebido em: 22/12/2015

Aceito em: 04/07/2016

Educação em prisões no cenário cearense: entre a história e as memórias de Jovita Alves Feitosa

CARLA POENNIA GADELHA SOARES

Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Membro da Comissão de Remição de Pena pela Leitura nos Estabelecimentos Penais do Estado do Ceará. E-mail: poenniasoares@gmail.com

TANIA VICENTE VIANA

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: taniaviana@ufc.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o percurso educativo traçado por Jovita Alves Feitosa, docente que investiu 22 anos de sua vida na luta pela garantia dos direitos fundamentais das pessoas privadas de liberdade no cenário cearense. Metodologicamente, investiu-se na história oral como meio para a coleta de dados. Realizaram-se sete entrevistas com a professora cearense durante o período de fevereiro a outubro de 2015, com o intuito de desvelar os meandros pertinentes à história e à memória da educação em prisões no estado do Ceará. Após fidedigna transcrição das falas obtidas nas entrevistas, procedeu-se à transcrição e posterior validação por parte da entrevistada. Os resultados demonstraram que Jovita Alves Feitosa assumiu o risco do pioneirismo quando passou a dedicar-se à Educação em prisões no cenário cearense. Iniciou sua trajetória como professora no Presídio Feminino, assumindo, em virtude dos excelentes resultados de seu trabalho, a Coordenadoria Educacional do Sistema Penal Cearense, onde permaneceu por mais de 15 anos. A dedicação envolvente, a sensibilidade e o compromisso ético foram marcas de Jovita Feitosa ao longo de sua trajetória profissional, sendo integralmente movida pela fé inabalável no poder transformador da Educação. A docente cearense contribuiu ativamente para que o Ceará se tornasse referência nacional como sendo o estado brasileiro com a maior taxa de presidiários envolvidos em atividades educacionais do país. A história da educação nos presídios cearenses está intrinsecamente relacionada ao percurso profissional empreendido pela educadora Jovita Alves Feitosa: uma eterna criadora de sonhos.

Palavras-chave: Biografia. Educação. Memória. Prisões.

Education in prisons in Ceará: between the history And the memories of Jovita Alves Feitosa

ABSTRACT

This paper outlines Jovita Alves Feitosa's educational career, a teacher that dedicated twenty-two years of her life to guarantee the rights of the people who are deprived from freedom in the state of Ceará. In the methodological perspective, oral history was adopted as the research technique. Seven interviews were conducted with this teacher from February to October 2015 in order to reveal the complexities that are relevant to reveal the history and the memory of education in Ceará's prisons. The interview speeches were accurately transcribed and then submitted to the respondent's validation. The results showed that Jovita Alves Feitosa was a pioneer in dedicating herself to education in Ceará's prisons. She started her career as a teacher at the Female Penitentiary and then, for the great results of her work, she was nominated to the Educational Coordination of the Penal System of Ceará, standing there for more than fifteen years. Overwhelming dedication, sensibility and ethical commitment, besides her constant faith in the power of education transformation were the main features of Jovina Alves Feitosa's professional trajectory. This teacher actively helped to turn Ceará into a national reference as the Brazilian state with the highest rate of prisoners involved in educational activities. The history of education in Ceará is intrinsically related to the professional journey undertaken by Jovita Alves Feitosa: an eternal creator of dreams.

Keywords: Biography. Education. Memory. Prisons.

Introdução

Narrar, ainda que de forma abreviada, a história da educação no cenário prisional cearense é tarefa desafiadora, sobretudo pelos poucos registros formais dessa experiência. O único documento do estado do Ceará que traz um breve relato da história da educação

em espaços privativos de liberdade se trata do *Plano estadual de educação nas prisões do estado do Ceará* (2011), que atribui à professora Jovita Alves Feitosa a qualidade de precursora na oferta da educação aos internos recolhidos nos presídios do referido estado brasileiro.

Esse fato contribuiu para o nascimento do objetivo do presente artigo, qual seja: refletir sobre o percurso educativo traçado pela docente Jovita Alves Feitosa, que investiu 22 anos de sua vida na luta pela garantia dos direitos fundamentais das pessoas privadas de liberdade. O empenho da professora cooperou para que o Ceará ganhasse notoriedade nacional como sendo o estado brasileiro com a maior taxa de presidiários envolvidos em atividades educacionais do país, segundo dados divulgados pelo Ministério da Justiça em agosto de 2014.

Neste trabalho, pretendemos, portanto, compartilhar com o leitor uma trajetória profissional marcada pela ousadia, coragem e determinação, própria de quem não se encolhe diante dos obstáculos políticos, tampouco ante o pessimismo fatalista de quem difunde a ideia de que “presidiário não tem jeito; não muda”. Compartilharemos, assim, os registros inéditos das memórias educativas da professora Jovita Alves Feitosa, ao mesmo tempo que refletiremos sobre a história da educação das prisões cearenses no período de 1986 a 2008. Por fim, apoiar-nos-emos em Fialho (2012), que defende que a biografia de um sujeito retrata muito além da vida privada, uma vez que, na qualidade de ser social, o indivíduo interfere fortemente no seu contexto.

Metodologia

Nem tudo é verdadeiro; mas em todo lugar e a todo momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que, no entanto, está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada. A nós, cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessá-

rios, pois de qualquer maneira ela está presente aqui e em todo lugar.

(Michel Foucault)

Com relação à investigação acadêmica, Adorno (1991, p. 13) assevera que “[...] pesquisar é antes de tudo descobrir algo novo, trilhar caminhos distintos dos convencionais, perturbar as certezas e convicções, embaralhar razão e paixão”. A analogia serve de preâmbulo aos nossos esforços, no sentido de uma construção metodológica que atenda aos objetivos de investigação.

Conforta-nos, no entanto, saber que o pensamento sempre faz seus caminhos, mais ou menos organizados, seja para cumprir alguma tarefa, seja para voltar ao ponto de onde partiu; assim também funciona a pesquisa científica, cujo êxito depende de como as trilhas planejadas pelo pesquisador se mostram adequadas ao trajeto que ele deseja percorrer.

Para narrar as práticas educativas empreendidas por Jovita Alves Feitosa, educadora que investiu esforços na luta pela garantia do direito à Educação por parte das pessoas privadas de liberdade no cenário cearense, investimos na história oral como valioso instrumento metodológico para coleta de informações.

A justificativa de nossa escolha metodológica baseia-se na necessidade de utilizarmos a memória como fonte de resgate de informações acerca de episódios pretéritos que foram testemunhados pela protagonista deste estudo. Assim, realizamos sete entrevistas durante o período de fevereiro a outubro de 2015 com a professora Jovita Alves Feitosa, a fim de juntar os fios que compuseram a tessitura dos discursos desvelados ao longo da pesquisa.

Por fim, com este trabalho, pretendemos oferecer uma maior visibilidade à voz da educadora que dedicou mais de duas décadas à educação das pessoas que são relegadas à mais baixa categoria social: os presidiários. Ressaltamos ainda que não tencionamos declarar verdades absolutas, mas sim narrar uma história a partir da perspectiva de quem ajudou a construí-la.

Jovita Alves Feitosa: uma vida dedicada à educação em prisões

Jovita Alves Feitosa, a oitava de doze filhos da professora Leonarda do Vale Feitosa e Castro e do fazendeiro Raul Alves Feitosa, nasceu em 24 de junho de 1952, no município de Aiuaba, localizado a 400 quilômetros de Fortaleza-Ceará.

Figura 1 – Seu Raul e Dona Leo: pais de Jovita



Fonte: Arquivo pessoal de Jovita Feitosa (1975).

A pequena Jovita Feitosa sinalizava que tinha pressa para vir ao mundo e não esperou que sua mãe completasse o ciclo gestacional. Nasceu prematuramente, com apenas 22 centímetros de comprimento e acometida por uma varíola severa. A menina Jovita, desde o nascimento, já surpreendia a todos pela força de sua luta, inicialmente para sobreviver e posteriormente para educar os esfarrapados e excluídos do mundo: os presidiários.

Seu nome foi sugerido por um amigo da família, o ex-senador federal Olavo Oliveira Nascimento, quem, percebendo a frágil saúde da criança, aconselhou à senhora Leonarda e ao senhor Raul que escolhessem um nome “forte” para a menina, de sorte que assim ela pudesse sobreviver. Propôs então a alcunha “Jovita”, palavra de origem latina que significa “energia”. O nome, se lido de trás para frente – *ativoj* –, aproxima-se do adjetivo que marca a personali-

de da protagonista deste relato, conforme evidencia o dicionário Houaiss (2009): “pessoa que exerce ação; que atua de modo dinâmico, diligente, vivo; que é atuante, participante; que possui a faculdade de agir livremente”.

Os pais, observando a melhora diária da miúda, que ficava enrolada numa folha de bananeira, não titubearam e a batizaram de Jovita Alves Feitosa, então homônima da valente cearense que, vestida de homem, lutou na Guerra do Paraguai (MATOS, 2001).

A família, constituída pelos pais e onze irmãos, morava numa ampla fazenda chamada “São Gonçalo”, em Aiuaba. De lá, Jovita traz lembranças da casa sempre cheia de gente, da natureza embelezando o cenário, dos animais pastando, do riacho que servia de palco para as travessuras das crianças nos tempos das férias escolares, conforme revela o depoimento que segue.

Minha casa era muito grande, muito acolhedora. Nas férias, eu, meus primos e irmãos saíamos pela fazenda para brincar. Tudo que eles faziam, eu queria fazer também. Eles iam para o açude e pulavam dentro d’água. Eu não queria nem saber, pulava também, mesmo sem saber nadar. Havia um senhor lá na fazenda que sempre estava com a corda pronta para me salvar. Eu queria ver a paisagem lá de cima das árvores; então eu subia na parte mais alta das árvores e não sabia descer. Alguém tinha que me lançar e me resgatar. Eu era caladinha, tímida, mas fazia tudo isso.

Jovita parecia não enxergar impedimentos para suas travessuras. Sentir medo de não lograr êxito em alguma tarefa é próprio dos adultos; as crianças são livres, não se interessam pelos obstáculos limitantes às ações do ser humano. Sem reconhecer os perigos, Jovita se relacionava com a natureza de maneira profunda, entregava-se às águas do açude, desafiava a altura das árvores, brincava com serpentes, como se já soubesse que a vida lhe exigiria, na fase adulta, muita iniciativa, coragem e ousadia.

Figura 2 – Infância.

Fonte: Arquivo pessoal de Jovita Feitosa (1956).

O medo, de fato, não era um sentimento próprio da menina Jovita, que sonhava em ver almas, amedrontando todos os seus amigos, primos e irmãos. Os mais velhos contavam que o aparecimento de espíritos de escravos era comum nas fazendas. As histórias contadas, em vez de assombrar, faziam com que Jovita sentisse cada vez mais vontade de adentrar esses espaços para conhecer e conversar com os espíritos. “Quem sabe eu poderia ajudá-los?”, esse era seu pensamento. A necessidade de compreender o que ocorre após o desencarne já sinalizava a doutrina da qual se tornaria adepta mais tarde: o espiritismo.

Jovita foi iniciada no mundo das letras aos cinco anos de idade, quando participava das aulas que a mãe ministrava para as

crianças das redondezas. Segundo Jovita, a “[...] mãe atendia aos filhos de prostitutas e de mães solteiras; atendia também a crianças pobres e negras. Todo mundo que era renegado pela sociedade tinha acesso garantido em minha casa”. As aulas, ocorridas na sala de sua casa, encantavam a menina, que não somente aprendia a ler e a escrever, mas a amar e a respeitar o próximo, independentemente de sua condição social e cor de pele. Mais tarde, em 1986, Jovita se tornaria professora de pessoas privadas de liberdade, evidenciando que, assim como sua mãe, apostava na Educação como instrumento de transformação e inclusão social.

Aos seis anos de idade, os sinais de liderança e de compromisso para com os desfavorecidos tornaram-se ainda mais evidentes na personalidade da menina Jovita. Como seu pai, o senhor Raul, era político e candidato a prefeito de Aiuaba, era comum que eles visitassem frequentemente as casas dos moradores do município. Enquanto o pai de Jovita conversava com alguns eleitores, ela interagia com outros, conforme as lembranças descritas a seguir:

Eu me lembro que os moradores sempre me pediam coisas: gados, ovelhas, carneiros, lenha. Quando meu pai se dava conta, eu já tinha feito muitos negócios, ou melhor, muitas doações. Quando chegávamos em casa, meu pai pedia para minha mãe conversar comigo e para me explicar que eu não podia dar tudo que me pedissem. Apesar de não concordar integralmente com minhas decisões, ele nunca me desautorizou. Ele sabia da importância da palavra dada. Eu era criança, mas, se tinha prometido algo, tinha que cumprir. Eu gostava de ajudar a quem precisava.

Em virtude das disputas políticas que envolvia seu progenitor, alguns familiares de Jovita foram presos na cadeia do município, provocando, assim, seu primeiro contato com o ambiente prisional. Quando indagada sobre o que sentira nesse momento, Jovita foi categórica ao dizer: “Eu sentia que tinha que estar onde as pessoas precisavam de ajuda, não importava o lugar. Eu

levava comida, roupa e um pouco da leveza de espírito de uma criança”.

Prevendo um futuro incerto para a família Feitosa em razão das inimizades do chefe de família por causa das rivalidades políticas, a mãe de Jovita resolveu pedir o desquite e mudar-se para Fortaleza com os oito filhos – nessa época, quatro já haviam falecido –, em busca da tranquilidade necessária para educar os rebentos.

A senhora Leonarda, considerada uma mulher à frente de seu tempo, continuou exercendo a profissão de professora e dedicando-se à literatura, tendo publicado três livros, quais sejam: *Uma história de vida*, *Recordações* e *80 anos e um novo começo*. No ano de 2005, foi homenageada pela Academia Tauaense de Letras, juntamente com a filha que tem o mesmo nome. Na oportunidade, a mãe de Jovita Feitosa demonstrou gratidão e humildade ao proferir o seguinte discurso: “Sinto-me por demais honrada em participar deste grandioso evento. Jamais pensei que a simplicidade dos meus livrinhos me levasse a galgar tão elevado degrau no seio desta academia. Muito obrigada”. Desencarnou em 2014, aos 89 anos de idade, vítima de infarto fulminante.

Figura 3 – Leonarda Feitosa (filha) e Leonarda Feitosa (mãe).



Fonte: Arquivo pessoal de Jovita Feitosa (2005).

As referências familiares foram fundamentais para a formação da personalidade de Jovita. Com o pai, aprendeu a honrar os compromissos selados, a não se omitir em situação de injustiça, a entregar-se verdadeiramente à luta pelo que acredita ser o correto. Da mãe, por sua vez, herdou a ousadia para inovar, a coragem para assumir uma postura crítico-reflexiva diante dos fatos da realidade, a amorosidade para educar e o respeito incondicional à diferença.

No ano de 1979, aos 27 anos de idade, Jovita deu à luz a sua única filha, Ana Clara Feitosa do Nascimento. Para conciliar estudo, trabalho e maternidade, contou com o apoio incondicional de sua mãe, dona Leonarda, que sentia prazer em ensinar as tarefas escolares da neta e em contar-lhe histórias para dormir. Jovita se autodefine como “mãe boba e coruja” e se emociona ao dizer que a filha é uma grande companheira, com quem aprende diariamente. Atualmente as duas moram juntas e não perdem a oportunidade de conhecer novos lugares e culturas.

Figura 4 – Ana Clara e Jovita.



Fonte: Arquivo pessoal de Jovita Feitosa (2013).

Em 1974 graduou-se no curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), passando a atuar como

professora em escolas públicas da periferia de Fortaleza. A prática docente fez com que Jovita percebesse a importância de se dedicar mais aos estudos das teorias pedagógicas a fim de compreender como poderia lidar com as dificuldades de aprendizagem dos educandos inseridos em contexto de desfavorecimento social.

Assim, formou-se em Pedagogia no ano de 1988 pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi nessa universidade que nasceu o desejo de se dedicar ao magistério em ambientes privativos de liberdade. A esse respeito, Jovita nos conta como tudo ocorreu:

A professora da disciplina ‘Métodos e técnicas da pesquisa pedagógica’ havia pedido para a gente fazer um trabalho científico sobre a Educação. Inicialmente eu tive a ideia de fazer uma comparação do trabalho desenvolvido pelos professores da rede pública com os professores da esfera privada. A minha professora disse que os resultados da pesquisa poderiam ser constrangedores para os meus colegas docentes e pediu que eu pensasse em outro tema. No mesmo dia, ela convidou toda a turma para prestigiar uma palestra que estava tendo no auditório da UECE, da professora Itelvina Marly. Quando eu me levantei para ir embora, pois ainda precisava ir para o trabalho, eu ouvi a palestrante dizendo: ‘Ninguém se preocupa com a garantia dos direitos da companheira presidiária’. Aquela frase tocou meu coração, era como se fosse um chamado. Eu fiquei paralisada em frente à porta de saída. Resolvi voltar e, olhando para minha professora, disse: ‘Acabei de decidir meu tema de pesquisa – a educação da mulher encarcerada’. Ela me olhou assustada, e eu saí do auditório. Como eu nasci de sete meses, saí de lá e já fui ligar para o diretor do Presídio Feminino a fim de pedir autorização para realizar minha pesquisa.

Adorno (1991, p. 13) estava certo ao postular que “[...] pesquisar é antes de tudo descobrir algo novo, trilhar caminhos distintos dos convencionais, perturbar as certezas e convicções, embaralhar razão e paixão”. Jovita Feitosa encontrou dentro de si uma grande motivação para iniciar sua pesquisa, o que lhe garantiu o “brilho nos olhos” que perdura até hoje, quando compartilha as experiências vivenciadas na docência atrás das grades.

Sob a orientação da professora Maria Neide Barreira Rodrigues, Jovita desenvolveu o trabalho intitulado *A oferta educacional da mulher presidiária do Instituto Penal Feminino Desembargadora Auri Moura Costa*, tendo como lócus a penitenciária para presas em regime fechado, que foi inaugurada no dia 22 de agosto de 1974, no antigo prédio do Convento da Congregação do Bom Pastor, na Praça do Liceu, em Fortaleza. Atualmente o Presídio Feminino funciona no município de Aquiraz.

Ao término do trabalho acadêmico, Jovita revela que tinha mais perguntas que respostas, dentre as quais nossa biografada destaca:

Como efetivamente ocorriam as aulas dentro da prisão? Quais conteúdos eram priorizados? Que metodologias pedagógicas eram aplicadas? Qual o papel da educação dentro da cadeia? Qual o significado que as prisioneiras atribuíam à Educação? Qual a importância do professor nesse processo? Como a Educação pode contribuir para a transformação da vida dessas pessoas? O que eu, como professora, posso fazer para trazer mais luz para a vida dessas excluídas?

Foi nesse momento de profundas inquietações e reflexões que Jovita Alves Feitosa percebeu que a pesquisa só tem importância se puder contribuir para a transformação social. Assim, a nota dez no trabalho da disciplina de “Métodos e técnicas da pesquisa pedagógica” não teria nenhum valor se as ideias transcritas no papel não significassem uma mudança de postura por parte da pesquisadora. Já que nem sempre se pode aferir os impactos de uma pesquisa no contexto dos investigados, tem-se que garantir pelo menos a melhoria da capacidade crítica e reflexiva do pesquisador, que é também um sujeito atuante no mundo.

Nesse sentido, a professora resolveu deixar as salas de aulas convencionais das escolas públicas de Fortaleza para atuar na “cela de aula” do Presídio Feminino no ano de 1986. Sobre o início da carreira, Jovita nos revela:

Minha primeira dificuldade foi conseguir uma lotação no Presídio Feminino. Ninguém queria autorizar porque diziam que era muito perigoso. Tive que conseguir o contato do Secretário de Educação da época e pedir autorização. Ele mesmo fez um ofício e encaminhou ao diretor do presídio da época. Quando eu cheguei lá, tinha uma sala de aula com uma professora, que não era formada ainda. Ela pareceu não ter gostado muito da minha presença. Assumi minha primeira turma e me descobri encantada por aquele universo. Mas nem tudo são flores. Eu me desesperei quando percebi as enormes lacunas na nossa formação de professor. Ninguém é preparado na faculdade para lidar com tamanha diversidade.

Segundo os relatos da entrevistada, a turma, formada por aproximadamente 23 alunas, era marcada pela heterogeneidade de experiências de vida, de conhecimentos conteudísticos e de motivações para estudar, o que dificultava um planejamento pedagógico que contemplasse igualmente todas as necessidades discentes. Diante disso, Jovita resolveu buscar ajuda com sua orientadora, a professora Maria Neide Barreira Rodrigues. A catedrática recomendou à recém-formada que aprofundasse as leituras das obras de Paulo Freire, que discutiam a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da pedagogia da amorosidade e da esperança. Sobre isso, Jovita revela:

Li muitas obras tentando encontrar soluções ou pelo menos um norte para minha prática. Eu queria saber como lidar com as diferenças de saberes e personalidades. Eu pensava que eu teria muito a ensinar, mas descobri, na prática, que eu tinha muito a aprender. Foi no presídio que eu vivenciei os maiores exemplos de solidariedade. Quando você está lá na prática é que você percebe o quanto ainda tem para aprender. Muitas vezes, as respostas não estão nos livros, mas dentro de cada um de nós mesmos. O ponto-chave é respeitar as pessoas, independentemente de qualquer coisa.

O depoimento da professora é semelhante ao do pedagogo Anton Makarenko (1888-1939), que se dedicou à educação de jovens infratores na Colônia Gorki, Ucrânia. O educador, que também buscou nos livros uma orientação para sua práxis, revela:

[...] o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por que, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos. No começo eu nem sequer compreendi, mas simplesmente vi que eu precisava não de fórmulas livrescas, as quais não podia aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim de uma análise imediata e de uma ação não menos urgente (MAKARENKO, 1987, p. 24).

Nesse sentido, para Makarenko (1987, p. 9), o princípio educacional que deve nortear a prática pedagógica voltada para infratores é “[...] exigir o máximo da pessoa e respeitá-la ao máximo”. Em nosso entendimento, essa máxima deve se estender a todos os níveis e modalidades de ensino, independentemente do lugar onde ocorram – na sala ou cela de aula –, posto que a práxis educativa deve alicerçar-se nos valores de solidariedade, justiça e respeito ao outro.

A atuação profissional de Jovita Feitosa nas salas de aula do Presídio Feminino chamou a atenção das autoridades da época, que se interessavam em saber como a professora havia conseguido aumentar o número de internas com interesse em estudar e reduzido o absenteísmo discente. A esse respeito, Jovita nos fez a seguinte confidência:

Eu conversava com elas sobre o poder libertador da educação. Explicava que elas, se aprendessem logo a ler, deixariam de depender de terceiros para escrever uma carta para a família ou para o companheiro ou companheira. Eu mostrava para elas os benefícios advindos de uma aprendizagem efetiva; de uma aprendizagem significativa para a vida delas. Eu partia sempre do concreto, da realidade. Se um ensino descontextualizado já não funciona nas escolas aqui de fora, imagine lá dentro! A professora tem que mostrar o sentido e a importância de tudo, porque muitas vezes elas não veem sentido em nada da vida. Para isso, é preciso acreditar firmemente no que se diz e se faz.

O depoimento da docente nos convida a refletir sobre o que geralmente ocorre no contexto educacional brasileiro, que se norteia pela perspectiva do ensino bancário ao conceber os educandos como “depósitos” de conteúdos desvinculados da realidade (FREIRE, 2013). Maeyer (2006) também demonstra preocupação com o assunto ao dizer que a educação, no contexto prisional, deve ser uma oportunidade para que os internos decodifiquem e transformem sua realidade, não podendo, portanto, fundamentar-se em um ensino descontextualizado.

Consoante Dewey (1978, p. 37), “[...] o que se aprende isoladamente, de fato, não se aprende. Tudo deve ser ensinado tendo em vista o seu uso e função na vida”. Assim, a experiência educativa deve ser capaz de ampliar os conhecimentos, enriquecer o espírito e dar significação profunda à vida. Nessa concepção, educar significa crescer, não no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual e humano.

Diante das experiências educativas exitosas vivenciadas no interior do Presídio Feminino no ano de 1988, José Bento Laurindo de Araújo, então diretor do Instituto Penal Professor Olavo Oliveira I (IPPOO I), resolveu convidar Jovita Feitosa para implantar salas de aula no presídio. A professora, sem titubear, aceitou o novo desafio e passou a visitar a unidade prisional masculina a fim de conhecer o cenário, conforme nos relata a seguir:

Quando eu cheguei ao IPPOO I, fiquei surpresa com a receptividade dos presos. Eles já tinham ouvido falar da minha experiência no Presídio Feminino. Muitos deles eram maridos das minhas alunas. Então, rapidamente eu adquiri a credibilidade necessária para atuar na prisão. Devido ao fato de não haver professor que queria trabalhar no sistema prisional, eu tive que pensar em outra estratégia para garantir as condições mínimas para a criação de uma sala de aula. Resolvi então sondar os presos a fim de verificar quem de lá já possuía o nível superior. Acabei encontrando um rapaz que sabia francês, italiano, inglês, grego e hebraico. Ele mesmo, por conta própria, já tinha feito um levantamento do nível de escolaridade

dos companheiros de cadeia e tinha descoberto que lá havia um acadêmico de medicina, um de direito, um de engenharia de pesca e um agrônomo.

Assim, a professora Jovita, sob a autorização do Juiz Ademar Mendes Bezerra, implantou um sistema de monitores da Educação, que consistia na proposta de os internos aprenderem com seus pares. A esse respeito, Leme (2002) pontua que assumir os monitores presos como sujeitos do processo educativo remonta a experiências surgidas durante o regime militar brasileiro (1964-1985), em que presos políticos passaram a ministrar aulas para colegas de cela com menor escolarização.

Essa proposta, bastante inovadora para a década de 1980, foi regularizada pelo Ministério da Justiça por meio da Resolução n. 3, de 11 de março de 2009, que recomenda, em seu art. 9º, parágrafo 1º, que “[...] os educadores pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação”. O parágrafo 2º, por conseguinte, acrescenta “[...] a pessoa presa ou internada, com perfil e formação adequados, poderá atuar como monitor no processo educativo”.

A dedicação e o compromisso de Jovita Feitosa em favor da efetivação do direito à Educação por parte dos encarcerados logo ganhou visibilidade no cenário cearense, resultando no convite do então Secretário da Justiça e Cidadania, Paulo Carlos Silva Duarte, e do Secretário de Educação do Estado do Ceará, Antenor Manoel Naspolini, para assumir a função de Coordenadora Educacional do Sistema Penal. Sua principal atribuição era garantir o acesso à Educação às pessoas privadas de liberdade no estado do Ceará.

No ano de 1990, Jovita foi incitada a inaugurar salas de aulas no Instituto Penal Paulo Sarasate (IPPS). Esse presídio se destacava por algumas particularidades: era o maior do estado; estava superlotado (tinha capacidade para 400 presos, mas recolhia à época mais de 1000 presos); passava por problemas de deterioração da

infraestrutura e por frequentes rebeliões. O contexto inibia a entrada de agentes externos, tendo em vista que alguns pavilhões ficavam sob o comando de perigosas facções.

As circunstâncias davam claros indícios de que a missão dada à coordenadora educacional era praticamente impossível de ser cumprida. Jovita, no entanto, nunca perdeu as características que marcaram sua infância: ela não tinha medo, não desistia diante dos obstáculos, tampouco deixava de empreender energias no que acreditava ser o correto. Jovita pensava: “[...] se a educação é um direito de todos, pois trabalhemos para garantir a lei. Deus sempre nos ajudará”. Sua estratégia de trabalho, descrita a seguir, foi considerada por muitos “uma verdadeira loucura”:

Eu disse à Secretária da Justiça, Sandra Dond Ferreira, que precisava entrar pessoalmente no presídio. Eu queria conversar de perto com eles. Depois de muito tentar, fui autorizada. Chegando lá, fiz uma reunião com os líderes das facções para explicar a proposta político-pedagógica da escola. Apresentei minhas intenções e pedi o apoio deles. Todos, sem exceção, apoiaram. Parece que eles estavam se sentindo gente, estavam se sentindo respeitados. A maioria já estava à minha espera por saber do trabalho que estávamos desenvolvendo nos outros presídios. Só uma coisa me atrapalhou um pouco: era tanta polícia comigo que, se eu desse um passo para trás, pisava no pé de um policial. A presença da polícia inibe a expressão sincera por parte dos encarcerados. Mesmo assim, fomos autorizados pelas facções a iniciar as experiências educativas dentro do IPPS. Foi um choque para muita gente o fato de eu ter conversado com eles pessoalmente.

O ano de 1990 marcou, assim, a inauguração de cinco salas de aula no Instituto Penal Paulo Sarasate. Dessa vez, no entanto, o sistema de monitoria não foi bem aceito pelos encarcerados, por julgarem que os monitores poderiam receber privilégios por parte da gestão penitenciária ou serem possíveis delatores do que acontecia no interior das celas do instituto penal. Desse modo, os agentes penitenciários que tinham completado a Educação Superior dedicavam parte de seu tempo à função de professor.

Os alunos do IPPS passaram a demandar a criação de uma biblioteca na unidade penal. Fizeram uma relação constando de um levantamento dos autores e gêneros literários de sua preferência e entregaram a Jovita, que se emocionou ao ver que as faces enrijecidas pelo cárcere tentavam encobrir a sensibilidade de quem se comove com a leitura de um poema. Para atender ao pedido dos educandos, a professora Jovita elaborou um projeto, em parceria com a então Secretária Executiva da Secretaria de Justiça, Maria do Rosário Dond Veloso, com a finalidade de angariar recursos para a aquisição dos livros.

Em 1992, foi inaugurada pela Secretária Nacional de Justiça, Elizabeth Sussekind, uma ampla biblioteca no Instituto Penal Paulo Sarasate, beneficiando a todos os alfabetizados – alunos ou não – que se interessassem pelas obras. Uma grande rebelião, contudo, pôs fim aos livros. Anos depois, em 1994, o IPPS ganhou ampla repercussão nacional e internacional, após o episódio do sequestro de Dom Aloísio Lorscheider, arcebispo de Fortaleza à época. Em consequência disso, muitos presos foram transferidos, muitos projetos chegaram ao fim, no entanto as salas de aulas continuaram sendo palco de grandes aprendizagens, claro que agora com menor número de alunos.

Ainda no ano de 1994, ocorreu a celebração de um Convênio de Cooperação Técnica entre a Secretaria da Educação e a Secretaria da Justiça com o objetivo de ampliar a oferta da Educação de Jovens e Adultos nos estabelecimentos penais do estado. Em 1995, o Secretário da Educação, Antenor Manoel Napolini, convidou Jovita Feitosa para conversar em seu gabinete sobre a educação no sistema penitenciário, conforme evidencia o depoimento que segue:

O secretário me surpreendeu pela simplicidade desde o primeiro momento. Ele me pediu que eu contasse sem pressa todas as ações que já tínhamos desenvolvido nos presídios e que metas nós tínhamos para o futuro. Quando eu terminei de contar, ele se mostrou impres-

sionado e disse que, a partir daquele momento, nós também poderíamos contar com a Secretaria da Educação. Ao final da conversa, ele falou com todos os chefes e disse que eu tinha autonomia para fazer tudo que eu precisasse fazer, dentro da legalidade, para garantir o direito à educação aos presos; que, para isso, eu poderia contar com o apoio da equipe dele.

A partir daí os professores passaram a ser contratados pela Secretaria da Educação. A expansão da oferta de educação foi ocorrendo gradativamente e, ao final da década de 1990, um total de 65 estabelecimentos penais em todo o estado possuíam salas de aula e oferta de escolarização.

Em 2003, cinco alunos formaram-se em Direito por uma universidade privada de Fortaleza e seis concluíram Teologia por outra faculdade. Nesse mesmo ano, 3.768 pessoas privadas de liberdade estudavam na prisão, correspondendo, assim, a 41% do total da população carcerária do estado do Ceará.

Em 2004, sob a coordenação da professora Jovita Feitosa, ocorreu o Primeiro Encontro Cearense de Educadores do Sistema Penitenciário. O evento contou com a participação de professores, gestores de estabelecimentos penais, estudiosos da área e autoridades da Educação e da Administração Penal. Na oportunidade, foram discutidas propostas educativas específicas para o contexto dos espaços de privação de liberdade cearenses.

Em 2005, foi realizado o Primeiro Encontro Nacional de Educadores do Sistema Penitenciário. A solenidade foi prestigiada por professores de vários estados brasileiros, dos quais destacamos: Alagoas, Goiás, Mato Grosso, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Sergipe e Tocantins. Autoridades do cenário estadual e nacional se fizeram presentes no evento, dentre os quais sublinhamos: Dr. Timoty Ireland, do Ministério da Educação e Cultura; Dr. Fábio Sá e Silva, do Ministério da Justiça; José Evânio Guedes, da Secretaria da Justiça do estado do Ceará; Luiz Bessa Neto, da Vara de Execuções Criminais.

A essa altura, 56% da população carcerária cearense passou a frequentar os bancos das salas de aula no interior dos presídios. Jovita Feitosa passou a se consolidar como referência nacional na luta pela garantia do direito à Educação por parte dos encarcerados. Recebeu convites advindos de muitos estados brasileiros para compartilhar suas experiências e favorecer a implantação de salas de aula em outras localidades, como nos mostra a lembrança adiante:

Depois desse evento, começamos a receber ligações do Brasil inteiro de pessoas interessadas em conhecer a nossa realidade. Visitei Sergipe, Goiás, Mato Grosso e muitos outros estados. Partilhei as experiências cearenses, mas também aprendi muito em cada lugar visitado. Conheci muitas prisões brasileiras. Elas são muito semelhantes em suas fragilidades, mas nos surpreendem em suas possibilidades de superação. Para um projeto ressocializador funcionar bem dentro da prisão, é preciso que alguém lá de cima – diretor, secretário, etc. – acredite verdadeiramente. Não adianta trabalhar com esse público se a pessoa não é capaz de acreditar na melhoria do ser humano.

Em 2006, para dar continuidade aos momentos de reflexão, foi realizado o Segundo Encontro de Educadores do Sistema Penitenciário do Ceará, que, dessa vez, contou com a participação de representantes da Coordenadoria Nacional da Educação de Jovens e Adultos e da Coordenadoria de Educação do Ministério da Justiça. As discussões, segundo Jovita, apontaram para a “[...] necessidade de elaboração de uma proposta educacional capaz de exercer uma influência positiva na vida do encarcerado, oferecendo-lhe condições para a construção de um projeto de vida transformador”.

Aos 56 anos de idade, após 22 anos de dedicação exclusiva à Educação em espaços privativos de liberdade, Jovita Alves Feitosa resolve deixar a Coordenadoria Educacional do Sistema Penal para cuidar da saúde e, sobretudo, para investir em novos sonhos, conforme explica a docente:

No dia 7 de maio de 2008, deixei a coordenadoria. Eu comecei a sentir que estava precisando de um tempo para mim. O trabalho na prisão

é muito enriquecedor. Ele provoca grandes mudanças dentro de nós. Passamos a olhar para o mundo e para as pessoas de uma maneira muito diferente, sob a perspectiva de uma nova luminosidade, sob a luz do amor, da compreensão e da solidariedade. No entanto, não posso omitir a carga de energias pesadas que essa missão traz consigo. A gente se envolve demais com as histórias de vida daquelas pessoas, com suas dores e angústias. Muitas vezes, a gente não pode fazer nada além de interceder a Deus por dias menos difíceis para eles. O ambiente prisional é insalubre, além de muito instável. Diante de tudo isso, manter o equilíbrio emocional, a saúde física e mental é muito difícil. Eu decidi deixar a coordenadoria, mas estou certa de que não abandonei minha missão. Hoje trabalho com a Educação Infantil nas áreas de risco de Fortaleza. Acolho os filhos de muitos presidiários e presidiárias. Investir nessas novas sementinhas tem me tornado ainda mais feliz. Continuo acreditando no poder transformador da Educação. É essa crença que me reveste de força para investir cada vez mais no ser humano. Todos, em qualquer momento da vida, podem mudar suas histórias de vida.

Jovita Feitosa, conforme nos revelou, tem atuado como docente na Educação Infantil. Ademais, tem se dedicado à escrita de livros voltados para crianças, os quais ensinam, dentre muitas outras coisas, como cuidar do planeta e como viver em comunhão com nossos pares. Com o público infantil, Jovita afirma que tem aprendido a “[...] apreciar a simplicidade das coisas”, destacando que seu objetivo diário é “[...] trabalhar para que essas crianças não deixem de sonhar com o impossível e que não deixem de acreditar que são capazes”.

A dedicação envolvente, a sensibilidade e o compromisso ético são marcas de Jovita Alves Feitosa, que é integralmente animada pela fé inabalável na capacidade de superação do ser humano. Prova disso é que, ao longo de sua vida, dedicou-se àqueles que perderam a esperança em si e no mundo – os encarcerados – e àqueles que, na contramão da miséria que embala sua existência, enxergam a riqueza de possibilidades de realizarem seus sonhos – as crianças em situação de vulnerabilidade social.

Considerações finais

No presente artigo, buscamos descrever e analisar as práticas educativas empreendidas pela professora Jovita Alves Feitosa nos ambientes de privação de liberdade do estado do Ceará. Para tanto, recorreremos à história oral como metodologia de investigação científica, considerada, no âmbito da pesquisa qualitativa, um instrumento valioso de coleta de dados.

As memórias de Jovita Feitosa sobre a infância nos levaram a conhecer uma menina travessa, tímida, mas também muito decidida. Conversava com os eleitores do pai como se dominasse os assuntos próprios da vida adulta, interagia com a natureza de maneira íntima e respeitosa, acompanhava as aulas de sua mãe como se já soubesse que mais tarde assumiria tão notável compromisso. Os pais foram referências valorosas para a menina Jovita.

Na fase adulta, Jovita mostrou-se ainda mais intensa em seus propósitos de vida. Assumiu o risco do pioneirismo e passou a dedicar-se à Educação nas prisões cearenses no ano de 1986. Nessa data, ressaltamos que praticamente não havia indícios de escolarização formal dentro das penitenciárias do Ceará. Jovita não se declinou diante das incontáveis dificuldades próprias do ambiente prisional, tampouco se sujeitou ao discurso fatalista de que “preso não tem jeito”.

Movida pelo amor ao próximo, pela justiça e pela ousadia, não conteve esforços na luta pela garantia dos direitos das pessoas privadas de liberdade. Chegou a coordenar dezenas de professores responsáveis diretos pela educação de mais de 4 mil presos cearenses. Ganhou destaque nacional quando promoveu ampla discussão sobre o tema no Primeiro Encontro Nacional de Educadores do Sistema Penitenciário. Entrou em várias prisões brasileiras a fim de estimular a implantação de salas de aulas.

Nossa protagonista vibrou pelas vitórias, comemorou as primeiras palavras soletradas por centenas de detentos, chorou pelos

mortos nas rebeliões, denunciou a falta de condições mínimas à vida digna dos homens e mulheres presos, lamentou pelas notícias advindas de familiares sobre a reincidência dos ex-alunos na vida do crime. Os mais diversos momentos vivenciados por Jovita Feitosa encontraram fundamentos na esperança, na solidariedade e no amor.

Esses princípios, segundo Paulo Freire (2011), não podem ser confundidos com sentimentos manhosos, piegas e mornos. Ao contrário, eles devem ser princípios armados e quentes, que encontram sua razão numa práxis coerente. Foi deste modo que Jovita Feitosa sempre agiu: de maneira firme, com voz forte, com palavras claras e frases curtas. Seu jeito “sem cerimônias”, como ela mesma define, faz com que seus conhecidos a interpretem como “mulher de personalidade muito forte”, por nunca se esquivar em opinar, mesmo correndo o risco de desagradar a alguém.

As breves narrativas discutidas ao longo deste trabalho desvelam que Jovita Alves Feitosa contribuiu sobremaneira para a história da educação nas prisões no estado do Ceará e quiçá do Brasil, na medida em que foi convidada por autoridades de vários estados da federação para compartilhar experiências e apontar para possibilidades educativas nos cárceres brasileiros.

Por fim, as questões abordadas neste artigo são fruto da análise realizada pelas autoras a respeito das memórias compartilhadas pela própria biografada. Assim, são passíveis de outras discussões, ressignificações e reinterpretções de pesquisadores interessados. Considere-se ainda que se trata de investigação pioneira pela ausência de trabalhos que organizem suas memórias e legados às gerações futuras. Apesar da brevidade da discussão, esperamos que tenhamos conseguido contagiar nossos leitores com a força que marca a história de vida da cearense Jovita Alves Feitosa: exemplo de ousadia, de amor e de fé.

Referências

ADORNO, S. A prisão sob a ótica de seus protagonistas: itinerário de uma pesquisa. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 3, n. 1 e 2, p. 7-40, 1991.

BRASIL. Resolução n. 3, de 11 de março de 2009. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10028&Itemid=>. Acesso em: 5 fev. 2015.

CEARÁ. **Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado do Ceará**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. 2011.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FIALHO, L. M. F. **A experiência socioeducativa de internação na vida de jovens em conflito com a lei**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LEME, J. A. G. **A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MAEYER, M. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, n. 19, p. 17-37, 2006.

MAKARENKO. A. S. **Poema pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MATOS, K. S. L. **Jovita Feitosa**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

Recebido em: 13/05/2016

Aceito em: 02/06/2016

As influências sobre o pensamento educacional de Fernando de Azevedo

BRUNA LARISSA CECCO

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó Professora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. E-mail: brunacecco@unochapeco.edu.br

LUCI TERESINHA MARCHIORI DOS SANTOS BERNARDI

Doutora em Educação Científica e Tecnológica

MIGUEL ÂNGELO SILVA DA COSTA

Doutor em História pelo PPGH da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. E-mail: miguel.costa@unochapeco.edu.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar as principais ideias e os intelectuais que influenciaram o pensamento educacional de Fernando de Azevedo, nas décadas de 20 e 30, contribuindo com a formulação do importante Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), documento único na história da educação brasileira, que evidenciava a importância em criar um sistema de organização escolar em torno de alguns objetivos comuns, como uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória, colocando assim a função do Estado em debate. Com base na metodologia de análise de redes sociais, procuramos identificar os educadores estrangeiros que inspiraram a criação da figura política, educacional e social de Azevedo e, conseqüentemente, do Manifesto, com a luta dos 26 signatários preocupados a construir uma nova educação e um país melhor. A rede social tem como ator principal Fernando de Azevedo, e, como nós secundários Georg Kerschensteiner, John Dewey, Émile Durkheim e Johann Pestalozzi, importantes intelectuais que foram responsáveis por mudanças político-educacionais em seus países de origem. Identificamos uma estrutura caracterizada pela incorporação de conhecimentos, teorias, exercícios e práticas que foram consideradas fundamentais em um movimento mundial por uma educação pública, que garantisse direito a todos e que possibilitasse a construção de um país, de um mundo melhor, e que influenciou o cardeal Fernando de Azevedo na defesa de um Brasil com educação para todos.

Palavras-chave: Fernando de Azevedo. Análise de Redes. Manifesto dos Pioneiros. Educação Nova.

Influences on Fernando de Azevedo's educational thoughts

ABSTRACT

This article presents the main ideas and the intellectuals who influenced Fernando de Azevedo's educational thoughts in the 1920's and 1930's that contributed to the formulation of the important "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova" (1932), an unique document in the history of Brazilian education, which highlights the importance of creating a school system organized according to some common goals as public, secular, free and compulsory education, exposing the role of the state in debate. Based on the methodology of social network analysis, it seeks to identify foreign educators who inspired the creation of the political, educational and social figure of Azevedo and, therefore, of the "Manifesto", written by twenty-six signatories interested in building a new educational system and a better country. The main actor of this social network is Fernando de Azevedo, and the secondary ones are Georg Kerschensteiner, John Dewey, Émile Durkheim and Johann Pestalozzi, important intellectuals who were responsible for political-educational changes in their countries of origin. A structure characterized by the incorporation of knowledge, theories, exercises and practices, considered essential to the global movement for public education in order to guarantee the right to all and to allow the construction of a country, of a better world, and that influenced cardinal Fernando de Azevedo in the defense of a Brazil with education for all is the scope of this paper.

Keywords: Fernando de Azevedo. Network analysis. "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova".

Primeiras palavras

Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justiça e maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas conseqüências,

agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.¹

Diversos estudos, sob distintos ângulos tem colocado em evidência a renovação que a historiografia da educação vivencia no Brasil. Há que se destacar, neste sentido, as análises dedicadas a interpretar o próprio sentido que a produção no âmbito da história da educação brasileira assumiu, notadamente, durante a segunda metade da década 1990 e o primeiro decênio do século XXI. Neste interregno, as interpretações historiográficas trataram tanto da crise vivida pelos ditos “velhos” paradigmas epistemológicos, particularmente as concepções marxista e positivista da História, como da ascensão dos denominados “novos” referenciais teóricos e metodológicos utilizados na produção do conhecimento histórico educacional (MONARCHA, 2007, p. 69).

Diana Gonçalves Vidal e Luciano Faria Filho (2003, p. 60), em densa incursão pela historiografia educacional brasileira, concluíram que, para os historiadores da educação, “isto tem significado uma forma de marcar o seu pertencimento à comunidade dos historiadores, e uma maneira de reafirmar a identificação de suas pesquisas com procedimentos próprios ao fazer historiográfico”.

Embora não restem dúvidas quanto a esta atmosfera epistemológica renovada, podemos considerar que o processo de intensas revisões e/ou reorientações da historiografia dedicada à educação e seus companheiros de viagem no país, também foi beneficiado pela configuração de redes intelectuais processadas concomitantemente à institucionalização cada vez maior dos grupos de pesquisa no Brasil.

¹ Último parágrafo do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (BRASIL, 2010).

Inscrito, portanto, neste novo cenário de produção historiográfica, este trabalho² se dedica a estudar a rede intelectual influenciadora das ideias implícitas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, mais especificamente, as teorias e práticas de intelectuais estrangeiros que inspiraram principalmente o pensamento de Fernando de Azevedo, redator da manifestação pública de 1932.

A aproximação com as ideias políticas educacionais de Fernando de Azevedo nos oportunizou conhecer a sua história e as suas contribuições para com o debate educativo nacional, reconhecendo a influência desse intelectual para a educação brasileira, a partir de meados da década de 30, e que, ao longo de oito décadas, nos desafia a refletir sobre as relações contraditórias construídas historicamente no debate político acerca da educação brasileira e da escola pública, colocando em tela os diferentes compromissos assumidos por esse intelectual na defesa da escola.

Nesse contexto, nos debruçamos sobre a formulação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), cujo redator foi Fernando de Azevedo, buscando identificar as ideias e os intelectuais que influenciaram seu pensamento, como também dos outros 25 signatários que se propuseram a construir uma manifestação por uma educação pública, laica e obrigatória, uma educação para todos.

O desenvolvimento da pesquisa foi de caráter bibliográfico, com o objetivo de entender as ideias influenciadoras da posição assumida por Azevedo e seus colegas na assinatura do Manifesto. Assim, utilizando a metodologia de análise de redes sociais,

² Este trabalho foi desenvolvido a partir da disciplina Teorias e Tendências do Pensamento Educacional vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), disciplina obrigatória ministrada pelo professor Miguel Ângelo Silva da Costa. Em diálogo com a História da Educação brasileira, a disciplina teve como uma de suas propostas a apresentação e a construção de um artigo dedicado a focar intelectuais, entre os quais emergiram nomes como, por exemplo, Fernando de Azevedo, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Cecília Meireles, Paulo Freire, entre outros importantes intelectuais que contribuíram na construção do pensamento educacional brasileiro.

este trabalho se constrói a partir da notável figura de Fernando de Azevedo, buscando evidenciar a sua política educacional e os intelectuais estrangeiros que contribuíram para os ideais e preceitos envolvidos no Manifesto de 32.

Entre estes intelectuais estão Georg Kerchensteiner, John Dewey, Émile Durkheim e Johann Pestalozzi que influenciaram o pensamento educacional de Azevedo em primeira e segunda instâncias. Evidenciamos esses intelectuais, pois também foram destacados pelo Ministério da Educação (MEC) dentre os trinta estrangeiros que ofereceram “contribuições para o avanço da educação” e que originaram um dos segmentos da Coleção Educadores³ (BRASIL, 2010, p. 7).

A rede social desses intelectuais é na verdade, uma rede contextual de ideias que se cruzam e interpenetram o pensamento de Azevedo. Essa relação é do tipo intelectual, estudando e compartilhando ideias com relevância social e coletiva, formando uma rede intelectual, a qual “entende-se como um conjunto de pessoas empregadas na produção e disseminação de conhecimento, que se comunicam em razão da sua atividade profissional ao longo dos anos.” (DEVÉS-VALDÉS, 2007, p. 31, tradução nossa).

Em nosso caso, a rede formada por Azevedo e os intelectuais estrangeiros é movimentada por uma troca de teorias e experiências por uma educação melhor, as quais vinham sendo realizadas nos países de origem desses educadores. A estrutura desta rede intelectual nos possibilita entender as raízes da luta por uma educação pública e gratuita imbricadas no Manifesto de 32.

³ A Coleção Educadores (MEC) “[...] surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional”. A coleção é composta por trinta brasileiros e trinta estrangeiros escolhidos a partir do reconhecimento histórico, o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço do sistema educacional por uma Comissão Técnica que fora instituída pelo MEC em 2006 (BRASIL, 2010, p. 7).

Afinal, entender a origem e as mudanças ocorridas mundo afora que serviram como modelo para a manifestação no Brasil, são importantes para compreender as transformações ocorridas com vistas a uma educação melhor. Nisso, vemos o potencial metodológico da análise de redes sociais, aliás, “[...] cremos possível dizer que trabalhar com redes sociais é como brincar de Lego. Trata-se de montar uma sociedade a partir de intrincados sistemas de encaixe, como em um gigantesco jogo de armar” (COMISSOLI; COSTA, 2014, p. 12).

A rede social intelectual tem como ator principal Fernando de Azevedo, o redator do Manifesto e importante figura pública atuando em vários segmentos da política educacional em estados e no Distrito Federal, e, como nós secundários, importantes intelectuais que foram responsáveis por mudanças político-educacionais em seus países de origem.

Ao compreender o “movimento” causado pelas referências internacionais para Azevedo e conseqüentemente para o Manifesto de 32, encontramos uma estrutura caracterizada pela incorporação de conhecimentos, teorias, exercícios e práticas que foram consideradas fundamentais em um movimento mundial por uma educação pública, que garantisse direito a todos e que possibilitasse a construção de um país e de um mundo melhor.

Sobre o Manifesto

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 é um marco para a Educação Brasileira. Surgiu da preocupação com as transformações políticas, econômicas e sociais que o país estava vivendo, com temor que a educação não conseguisse acompanhá-las e foi desencadeado a partir das diversas reformas educacionais que estavam acontecendo mundo afora e isoladamente em alguns estados brasileiros na segunda metade da década de 20.

O Manifesto tinha como preceitos a estruturação e reconstrução de um sistema educacional no Brasil, com uma educação que

educasse para a vida. Basicamente, o documento, assinado por 26 intelectuais brasileiros⁴, estava estruturado acerca das finalidades e dos ideais que a educação deveria seguir, bem como, os meios apropriados para serem realizados.

Os intelectuais responsáveis por este ato memorável foram liderados por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, os quais ficaram conhecidos como os três “cardeais” da educação brasileira. Com esses signatários se destaca a presença de Sampaio Dória, Júlio Mesquita e Cecília Meireles, importantes intelectuais desse processo.

Instituindo reformas em diferentes estados brasileiros e sob a influência do pensamento “estrangeiro” da pedagogia da Escola Nova, os responsáveis pelo Manifesto da Educação Nova de 32 tinham em suas veias a influência do ideário liberal, calcados na ideia da liberdade individual e da democracia educacional.

O Manifesto começa fazendo uma crítica acerca do empirismo e da “inorganização [...] do aparelho escolar” (BRASIL, 2010, p. 34) e na falta das finalidades e dos aspectos técnicos da educação, além de evidenciar a necessidade da criação de um sistema escolar que estivesse à altura das necessidades modernas e do país.

A reforma [...] não deveria restringir-se à mudança de métodos pedagógicos, mas se constituiria numa “reorganização radical de todo aparelho escolar”, adequando este último às finalidades sociais e pedagógicas dessa instituição, ajustando-o ao meio social e às disposições gerais da sociedade, sem com isso pensá-lo como um reflexo desse meio nem como um instrumento de adaptação social (ALVES, 2004, p. 40).

⁴ Foram eles: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

A Educação Nova, apresentada no Manifesto, se propõe a servir aos interesses dos indivíduos e não mais das classes, e tem como princípio a vinculação da escola como meio social.

Em meio a uma sociedade em processo de industrialização, os signatários do Manifesto defendiam uma educação essencialmente pública e com a colaboração efetiva entre a família e a escola. A escola deveria ser única, ou seja, uma escola para todos, sem distinção de classes ou de poder econômico. Além disso, a defesa de uma escola laica, gratuita, coeducadora (educação em comum) e obrigatória (quando o Estado tivesse condições de oferecer).

Como já relatado, o Manifesto começou a ganhar forma a partir das reformas inauguradas em alguns estados do Brasil. A primeira reforma educacional foi realizada por Sampaio Dória no estado de São Paulo em 1920, e uma das suas primeiras iniciativas foi a realização do recenseamento escolar, sendo a erradicação do analfabetismo uma de suas metas. Assim, houve o crescimento do número de unidades escolares no interior do estado de São Paulo, com indícios de uma educação gratuita e para todos, já que para Dória “a instrução pública era [um] requisito da cidadania.” (EDUCADORES, 2010, p. 9).

A segunda reforma foi efetuada em 1922, por Lourenço Filho no estado do Ceará, e em 1924, Anísio Teixeira – que foi aluno de John Dewey – foi o responsável pela reforma educacional instituída na Bahia, defendendo a educação com a instauração da escola pública. Dando continuidade ao movimento de reformas espalhadas pelo país, em 1925, José Augusto de Menezes foi responsável no estado do Rio Grande do Norte, e em 1927, Lisímaco Costa foi o responsável pela reforma paranaense. Nesse mesmo ano, Francisco Campos é o reformador do estado de Minas Gerais, e de 1927 a 1930 a reforma mais importante foi feita no Distrito Federal (Rio de Janeiro) sob o comando de Fernando de Azevedo.

Todas as reformas iniciadas no Brasil na década de 20 tinham o mesmo pano de fundo e almejavam uma escola única e gratuita,

o que mais tarde, tornou-se princípio do Manifesto. Assim, os reformadores da década de 20 tinham características comuns e buscavam a organização de um sistema nacional de educação, que se concretiza na escritura do Manifesto. Foi a partir das experiências administrativas, ocupando cargos públicos semelhantes, que os “cardeais” da Educação Nova no Brasil puderam tencionar reformas marcantes e que anunciassem um novo sentido para a educação nacional.

A importante figura de Fernando de Azevedo

Após leituras acerca das reformas, do Manifesto de 1932, da biografia e da notável relevância para a área educacional de Fernando de Azevedo, procuraremos relacionar os pensadores que influenciaram o pensamento e a ideologia azevediana, também, como as ideias desses autores foram vislumbradas pela educação brasileira na época. De antemão, podemos dizer que Fernando de Azevedo e outros signatários do Manifesto sofreram fortes influências da sociologia durkheimiana e do pensamento filosófico de John Dewey.

Fernando de Azevedo – o redator do Manifesto de 32 – nasceu em Minas Gerais em 1894, e faleceu em São Paulo em 1974. Fernando estudou no Colégio Anchieta no Rio de Janeiro, e depois em Campanha, Minas Gerais, sendo educado por jesuítas, com quem aprendeu e desenvolveu uma rigorosa disciplina que levou para a vida. De acordo com Piletti (1994, p. 182), Azevedo foi especialista na área da Educação Física e escreveu uma tese pioneira em 1915. Sempre foi dedicado e deu grande importância ao saber científico, diplomando-se em 1918 em Ciências Jurídicas e Sociais.

Enquanto cursava direito “foi professor de Latim e Psicologia no ginásio do Estado, em Belo Horizonte e, em São Paulo, lecionou Latim e Literatura na Escola Normal da Praça” (LIMA; EVANGELISTA, 2008, p. 17) entre 1921 e 1927.

O próprio Azevedo (1971, p. 57, apud ALVES, 2004, p. 32) destaca que “quem entrava para a Escola Normal não era apenas nem, sobretudo, um professor de latim e literatura, mas, na verdade, um jovem imbuído de idéias de reforma do ensino e da educação”, um educador que assumia uma postura política para intervir sobre o social.

Lecionou também a cadeira de Sociologia no Curso de Aperfeiçoamento do Instituto Pedagógico de São Paulo (1933 – 1935), e mais tarde com a extinção desse curso, em 1938 passa a trabalhar na Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras da Universidade de São Paulo até a sua aposentadoria.

Azevedo “transitou pelo ensino de latim e de psicologia, pela crítica literária, pela investigação sobre a arquitetura colonial e sobre a educação paulista, pela reforma educacional.” (PILETTI, 1994, p. 182).

Além de atuar no magistério, foi advogado, educador, escritor e sociólogo, atuou como jornalista no Correio Paulistano (1917 – 1922) e como redator em O Estado de São Paulo a partir de 1923, publicando artigos de crítica literária. Durante a sua vida ainda teve uma intensa atividade editorial, escrevendo artigos e livros como *A poesia do corpo* (1916); *Sociologia educacional* (1940); *A cultura brasileira* (1943) e *História da minha vida* (1971).

O educador dedicou sua vida à educação e à política educacional. Segundo Lima e Evangelista (2008) a sua atuação na área da educação se intensificou após a coordenação do Inquérito de 1926. O Inquérito foi uma pesquisa relacionada à instrução pública no estado de São Paulo que tinha a intenção de levantar propostas para uma reforma educacional no estado.

O próximo passo importante na vida de Fernando de Azevedo e na história da Educação Brasileira foi o cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (1927 – 1930), o qual foi responsável na época, pela reforma educacional da capital brasileira.

De volta a São Paulo, foi o responsável por redigir o Manifesto de 32, e “reuniu livros relacionados à educação na coleção inti-

tulada Biblioteca Pedagógica Brasileira de 1931 e, [...], organizou a coleção de estudos brasileiros – Brasiliana – da qual foi diretor até 1956.” (LIMA; EVANGELISTA, 2008, p. 18).

Fernando de Azevedo foi presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia, Secretário da Educação e Saúde de São Paulo (1945), Secretário da Educação e Cultura da Prefeitura de São Paulo (1961) e acadêmico da Academia Brasileira de Letras em 1962, além de ter sido professor por muitos anos, e deixado um importante legado para muitos intelectuais brasileiros.

Os principais intelectuais que inspiraram as ideias azevedianas

Azevedo foi um ator fundamental na área educacional, contribuindo por meio da educação para o crescimento de uma nação em meio ao desenvolvimento industrial. Propomo-nos a compreender a luta e a organização educacional empreendida pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 por uma escola única, laica e obrigatória, e, principalmente, com relação aos pensadores que influenciaram a política azevediana e as suas ideias educacionais.

Segundo Penna (2010, p. 23):

Numa sociedade em processo incipiente de modernização (industrialização, aumento da força de trabalho etc.), Fernando de Azevedo, influenciado por Durkheim, Kerchesteiner, Dewey e Lunatscharsky, pensa a questão social e educacional, vinculando-as, desde 1923, com a ética política.

O pensamento azevediano é influenciado não apenas por Émile Durkheim e John Dewey, mas também pelas ideias de Kerchesteiner e Lunascharsky, que foram responsáveis pelas políticas públicas revolucionárias para a educação na Alemanha e na Rússia, respectivamente.

A década de 20 foi marcada por uma série de reformas em diferentes países, e nesse movimento de (re) organizações dos sis-

temas educacionais que ocorriam na Inglaterra, Alemanha, Vienna, França e Itália que os signatários brasileiros se inspiraram na luta por uma educação para todos e para a vida.

Na Rússia, o movimento foi liderado por Anatoly Lunacharsky⁵ (1875 – 1933), político, escritor, crítico e historiador da arte, além de ter sido um participante ativo na Revolução Russa de 1917. Em 1895 entrou na universidade de Zurique e estudou filosofia e ciências naturais, debruçando-se sobre as obras de Karl Marx e Friedrich Engels. Foi exilado, e em 1917 foi nomeado comissário da Educação Iluminismo. “Lunacharsky contribuiu para o desenvolvimento da cultura socialista, particularmente nas áreas de educação, teatro, cinema e literatura” (RUSSOS), e, com teóricos da educação comunista, desenvolveu uma pedagogia socialista, e fundamentou uma escola centrada no “[...] trabalho como princípio educativo, tal qual foi formulado por Marx.” (AMBONI; NETO; BEZERRA, 2013, p. 266).

A influência de Lunacharsky sob o pensamento de Azevedo se deu principalmente ao pensar numa escola voltada para o ensino do trabalho, em meio ao desenvolvimento de uma sociedade moderna com crescimento industrial.

A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes (BRASIL, 2010, p. 41).

Georg Kerschensteiner foi um pedagogo e educador alemão, que viveu entre 1854 e 1932. Röhrs (2010, p. 11) afirma que Kers-

⁵ Disponível em: <http://russiapedia.rt.com/prominent-russians/politics-and-society/anatoly-lunacharsky/>. Acesso em 25 out. 2015.

chensteiner foi um educador popular no sentido literal da palavra, e os principais pontos de referência para o seu pensamento foram “a filosofia educativa de Johann Heinrich Pestalozzi, a ampla visão sociológica da educação de John Dewey e a perspectiva cultural-histórica de Eduard Spranger”. (RÖHRS, 2010, p. 11).

A grande característica de Kerschensteiner foi ter sido um verdadeiro educador pestalozziano, criando escolas, fundando bibliotecas e defendendo o prolongamento do período de escola obrigatória.

Com esse espírito a Alemanha foi o primeiro país a empreender um sistema de educação pública, geral e obrigatória, que se estendia desde a escola primária até a universidade, e a submeter à regulamentação e fiscalização de um estado cioso de suas prerrogativas todos os institutos particulares de educação (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 104-105).

As ideias do educador são relacionadas principalmente com a educação profissional e a responsabilidade cívica, caracterizando-se com a educação para o trabalho, com o ensino de trabalhos manuais e o papel da educação numa consciência cívica. Outro fato significativo, é que para Kerschensteiner “[...] o aspecto humanizador da educação é, pelo menos, tão importante como a teoria.” (RÖHRS, 2010, p.16).

O grande legado de Kerschensteiner foi a criação das escolas de formação profissional e a reformulação da escola Volksschule⁶. Já que para ele, “[...] a escola do livro precisa se transformar na escola da atividade.” (RÖHRS, 2010, p. 21).

Kerschensteiner, inspirado nos ideais pestalozzianos, figura como um dos fundadores da educação popular moderna, “com

⁶ Volksschule é o termo alemão utilizado para as escolas universais, gratuitas e obrigatórias, equivalente as escolas primárias e os primeiros anos da secundária, geralmente com um ensino de 9 anos. Os temas fundamentais eram ensinados juntamente com ginástica e religião, que detinham lugares importantes no currículo. Meninos recebiam treinamento no trabalho manual, e as meninas em ciência doméstica, com o conceito de um trabalho educativo que supõe um sentido pedagógico.

a determinação de proporcionar educação suficiente às grandes massas da população trabalhadora” (RÖHRS, 2010, p. 18) que não tinham condições de frequentar a escola.

O ideal pestaloziano por meio da influencia de Kerchensteiner deixa seu legado para a construção de uma educação única, igual para todos e “para que isso fosse possível seria necessário o auxílio da União. Só assim, [...], haveria difusão universal do ensino, sem prejuízo da qualidade e sem discriminações classistas.” (PENNA, 2010, p. 31).

Na América do Norte, John Dewey (1859 – 1952) foi o intelectual responsável pelo movimento de refletir sobre a educação. Dewey foi um filósofo e pedagogo americano, o mais importante da primeira metade do século XX, que exerceu forte influência sobre a educação do Brasil e de outros países. Suas grandes ideias desenvolveram a escola progressiva, também chamada de escola ativa ou escola nova. Até hoje, Dewey tem grande destaque e exerce influência na intelectualidade brasileira, principalmente quando tratamos do termo professor reflexivo, que foi idealizado por Schön a partir dos estudos da filosofia de Dewey.

A filosofia proposta por Dewey advogava em favor da unidade entre teoria e prática além de uma forte propensão a realizar democracia. Dewey (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 12) afirmava a existência de uma “estreita e essencial relação entre a necessidade de filosofar e a necessidade de educar”.

A pedagogia deweyniana, a qual foi reproduzida na Escola Experimental⁷, consiste em levar os conteúdos para a experiência dos alunos, ou seja, o autor propunha que através da experiência, os alunos teriam que resolver situações problemáticas e precisariam de conhecimentos científicos para isso, o que faria se sentirem mais motivados para aprender algo que estava sendo útil na práti-

⁷ A Escola Experimental da Universidade de Chicago ficou conhecida como “Escola de Dewey”. A escola funcionava como um “laboratório”, sob os preceitos da psicologia funcional e da ética democrática de Dewey.

ca. Segundo Dewey (WESTBROOK, TEIXEIRA, 2010, p. 22) “o labor teórico [deveria estar] em contato com as exigências da prática”, e constituiria um aspecto democrático e cooperativo.

Dewey pedia aos educadores que integrassem a Psicologia ao programa de estudos, construindo um ambiente em que as atividades imediatas dos alunos se confrontem com situações problemáticas que exijam conhecimentos teóricos e práticos da esfera científica, históricos e artísticos, para resolvê-las (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 18).

A pedagogia de Dewey é destacada na concepção de escola adotada por Azevedo, principalmente para repensar a escola, transformando-a num “instrumento de reorganização econômica da sociedade”. Adotando esse princípio, a escola deveria compreender o trabalho desenvolvido pelo aluno levando em conta as suas experiências, e o professor teria o papel de estimular a curiosidade e os interesses do aprendiz (ALVES, 2004, p. 42).

A psicologia proposta por Dewey foi estudada durante a sua tese, o qual titulou-se como doutor em 1884, e é baseada na psicologia de Kant. Apesar dos fortes ataques a filosofia deweyniana na década de 50, “[...] seu legado reside mais em uma visão crítica do que prática [...]” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 32) e Dewey continua sendo uma fonte inspiradora ao povo americano e de outros lugares do mundo.

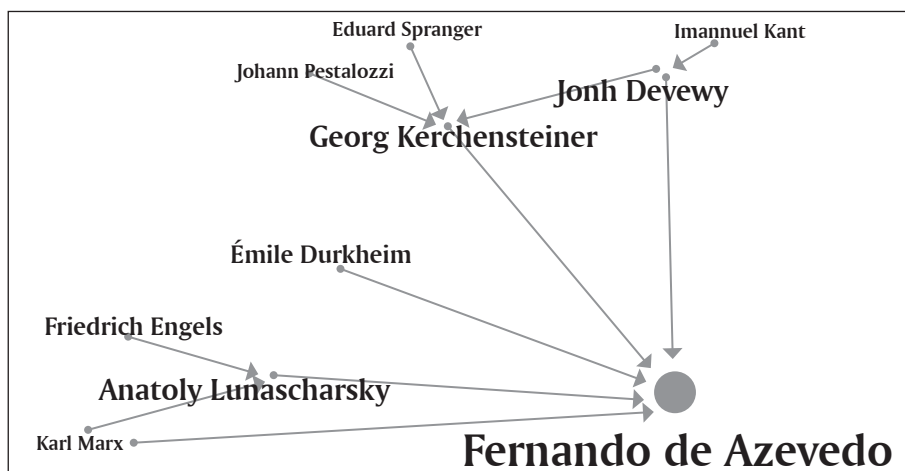
Outro importante influenciador das ideias de Azevedo foi Émile Durkheim, um sociólogo, psicólogo e filósofo francês vivido entre 1858 e 1917. Considerado o pai da Sociologia da Educação, pensou a educação como “uma verdadeira ciência social” (FILLOUX, 2010, p. 11).

Para Durkheim a sociedade é como um organismo vivo, cheio de órgãos que preenchem funções, e a educação tem a capacidade de transformar um “ser individual” em um “ser social” (FILLOUX, 2010, p. 15).

Em 1882 formou-se em Filosofia e publicou em 1902 A educação moral, onde apresenta as metas que a sociologia da educação fixa para a escola, através dos três elementos da moralidade: o “espírito de disciplina”, a “vinculação a grupos” e “autonomia da vontade” (FILLOUX, 2010, p. 23).

Ao estudar os intelectuais que influenciaram a pedagogia e principalmente a política educacional de Fernando de Azevedo, são visíveis as aproximações intelectuais com o pensamento azevediano, influenciando, sobretudo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Nesse sentido, a rede dos principais educadores que influenciaram o pensamento azevediano está construída na Figura 1, e são as doutrinas pedagógicas inerentes ao movimento que nos levam a comparar com os ideais escolanovistas dos europeus e dos norte-americanos.

FIGURA 1 – Rede dos pensadores que influenciaram o pensamento azevediano.



Fonte: Os autores

A rede está composta pelos educadores que influenciaram o pensamento político-educacional de Azevedo em primeira e em segunda instância. Vemos na construção da rede, a importante figura

de John Dewey para o pensamento azevediano, visto que esse autor influencia Fernando de Azevedo diretamente, e indiretamente através de Georg Kerschensteiner.

Além de Dewey, Karl Marx também tem destaque na rede, pois influencia Azevedo direta e indiretamente através de Anatoly Lunascharky, visto que, o próprio Azevedo considera-se um socialista pela inspiração de Marx.

Outro ator importante da rede (Figura 1) é Émile Durkheim que influencia de modo direto o pensamento sociológico de Azevedo, ao contribuir para a visão da educação como uma ciência dentro da realidade brasileira. Diversas ideias influenciaram Fernando de Azevedo, e conseqüentemente o Manifesto de 1932, descrevendo as principais características dos ideários escolanovistas europeu e norte-americano que foram incorporados à educação brasileira.

É importante visualizarmos que intelectuais como Spranger, Kant, Pestalozzi e Engels não inspiraram Azevedo diretamente, mas muitas das ideias desses atores são referências para os intelectuais que “embasaram” diretamente a postura política e educacional do signatário.

A principal característica assumida por todos os educadores em questão é a defesa de uma escola democrática. Kerschensteiner, por exemplo, via que a democracia não pode funcionar sem uma quantidade razoável de obrigações cívicas, por isso, lutava por uma estreita relação entre a escola do trabalho e a consciência cívica. Dewey afirmava que “democracia é liberdade”, e dedicou boa parte da sua vida defendendo uma argumentação filosófica na teoria e realizando-a na prática.

Característica importante numa escola democrática é a defesa de um caráter biológico. Esse caráter biológico foi proposto por Dewey, e a escola deveria ser organizada por uma coletividade geral, desprendida de interesses de classe ou econômicos, e todos teriam os mesmos direitos.

Ao falar em escola democrática, é importante a proposição de Dewey acerca da criação de uma “comunidade em miniatura”

dentro da escola. Assim, a escola nova proposta no Manifesto de 32, imprime na escola as características da comunidade em miniatura de Dewey, já que

[...] a escola que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas (BRASIL, 2010, p. 50).

O que implica, numa escola com características de uma sociedade, como exposto por Durkheim, uma escola como um organismo vivo, com órgãos responsáveis por determinadas funções e organização, caracterizando uma “sociedade em miniatura”.

Uma questão importante é em relação à teoria e à prática. Para Dewey, devia existir uma unidade entre teoria e prática; Kerschensteiner, também se aproxima dessa ideia, lutando “contra a falta de utilidade da ciência à vida profissional” (RÖHRS, 2010, p. 45), interessando-se na adequação da estrutura educacional à demanda nacional de formação. “Talvez seja sobre a plataforma deste posicionamento político e epistemológico que, unido à filosofia deweyana a escola do trabalho de Kerschensteiner será recepcionada no Brasil.” (RÖHRS, 2010, p. 46).

Como explicitado por Alves (2004, p. 43) a reforma proposta por Azevedo “segue mais a teoria pedagógica proveniente da Alemanha [...] do que aquela originária dos Estados Unidos, embora busque a todo instante integrá-las, a fim de conferir unidade ao princípio da escola do trabalho, em que se fundamenta”.

A escola do trabalho proposta por Kerschensteiner exerceu grande influência na política educacional brasileira, afinal, “[...] os trabalhos individuais, coletivos, atendem tanto à formação intelectual, como à formação moral.” (RÖHRS, 2010, p. 46). Falamos em política educacional nacional, pois Fernando de Azevedo foi um de seus grandes idealizadores, e, é a partir de Azevedo que o

movimento da escola do trabalho toma forma, pois segundo ele próprio, a atividade é aproveitada como meio ou instrumento da educação.

O projeto azevediano de educação constituiu-se no segmento mais extenso, no qual se estuda a necessidade de uma nova mentalidade, capaz de compreender as funções de uma sociedade moderna, refazendo a ordem de prioridades educacionais, de acordo com essas novas funções, as relações entre educação e política, a importância do inquérito de 1926, a experiência administrativa no Distrito Federal, a concepção da escola do trabalho, a escola-comunidade (PENNA, 2010, p. 18).

A influência da escola do trabalho também veio do educador russo Lunacharsky, que imprime nas escolas, o caráter do trabalho como princípio educativo, como fora proposto por Marx. Dewey também se identifica com o trabalho como um meio para fazer a educação, vendo na experiência da atividade, a construção do conhecimento.

Essa característica da escola do trabalho é impressa pelos signatários da Educação Nova de 32 no Manifesto:

[...] a escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação (BRASIL, 2010, p. 50).

“Azevedo tornou-se em suas palavras, um ‘socialista sob a inspiração de Karl Marx’ e, sob a influência de Durkheim, ‘um sociólogo e um dos fundadores da Sociologia no Brasil’.” (LIMA; EVANGELISTA, 2008, p. 27).

É importante frisar que foi em Durkheim que Azevedo encontrou a base para analisar a educação como ciência dentro da realidade brasileira, já que, “[...] institucionalmente, a constituição de

uma ciência da educação é, portanto, inseparável da formalização durkheimiana da própria sociologia.” (FILLOUX, 2010, p. 13). Além disso, Azevedo foi importante para o avanço da Sociologia Educacional no Brasil, atuando como professor no Instituto Pedagógico de São Paulo e, mais tarde na USP, excluindo o designativo “educacional”, passando a ser o responsável pela cadeira de Sociologia.

Outra característica herdada de Durkheim e de John Dewey é a importância dada à cientificidade. Para Durkheim, o ensino do científico deveria prevalecer sobre o ensino literário, e para Dewey o conhecimento é o que está organizado em nossas disposições mentais e serve para estabelecer uma conexão entre nós e o mundo que vivemos (CUNHA, 1998, p. 32).

Este conhecimento deveria ser ensinado através do ensino do científico e do trabalho, com atividades que norteassem a busca pelo conhecimento. Afinal,

[...] educar é pôr o indivíduo em contato com a cultura a que pertence e, mais do que isto, é prepará-lo para discernir situações que exijam reformulações e para agir em consonância com estas necessidades de transformação. Todo procedimento educativo tem a finalidade primordial de possibilitar a continuidade da vida do agrupamento social (CUNHA, 1998, p. 38).

As aproximações e as interpenetrações das ideias dos pensadores estrangeiros com o pensamento intelectual do brasileiro são nítidas e relevantes para entender a construção do movimento.

A familiarização do educador brasileiro com Dewey e Durkheim se dá mais no campo teórico, como observa Alves (2004, p. 113):

[...] essa tentativa de universalizar o seu discurso político educacional insere-se num projeto político que postula a modernização e a democratização da sociedade brasileira, legitimado por um saber científico e sociológico, já bastante próximo de uma sociologia de Durkheim e

da filosofia de Dewey, em torno do qual estabelece um outro modo de fazer política, diferente da politicagem reinante, justamente porque supõe o interesse geral e não os interesses particulares de seu grupo.

Num campo mais “prático”, é possível verificar a forte influência de Kerschensteiner e Lunascharsky com relação a expansão das ideias reformadoras no contexto brasileiro e pelo espírito prático da criação de uma política nacional de educação.

Mas afinal, qual é a grande característica existente entre esses pensadores e Fernando de Azevedo? Simplesmente, a luta por uma educação de qualidade e conseqüentemente por uma sociedade melhor. A utopia dos educadores tratados nesse texto é de formular uma educação democrática, com igualdade para todos, e acima de tudo, visando o envolvimento do aluno com o processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento, por meio do trabalho e de uma educação cívica, que reflitam na construção de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária.

Outro ponto comum entre os educadores em destaque é a produção bibliográfica referente às temáticas da educação em geral, e da sociologia como pano de fundo, com grandes contribuições para as políticas educacionais dos países em que foram publicadas.

Kerschensteiner, por exemplo, foi um educador no sentido pestalozziano e todas as suas atividades “[...] estavam firmemente arraigadas na ética educativa global que era o elemento central do pensamento de Kerschensteiner, induzindo-o a dedicar toda sua atividade – política ou de organização – ao serviço de objetivos educativos.” (RÖHRS, 2010, p. 18).

A importância de Durkheim se dá no fato de possibilitar o estudo da educação socialmente, através da criação da Sociologia da Educação, fazendo uma abordagem científica dos fatos educativos enquanto funções sociais. Além disso, a possibilidade da escola transformar o ser individual em ser social está presente nos seus escritos, bem como nos de Dewey. Para Dewey, além da transfor-

mação do indivíduo exercida pela escola, era necessário um ambiente democrático que se organizasse como uma sociedade, ou seja, que a escola fosse como uma “comunidade em miniatura”. O pensamento de Dewey “[...] baseava-se na convicção moral de que ‘democracia é liberdade’ –, ao que dedicou toda sua vida, elaborando uma argumentação filosófica para fundamentar esta convicção e militando para levá-la à prática.” (DEWEY, 1892, apud, WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 11).

Rede influenciadora: algumas considerações

Os diversos intelectuais que inspiraram as ideias de Azevedo e dos escolanovistas deram origem a uma rede intelectual centralizada em Azevedo. Neste caso, o educador é uma “[...] estrela de primeira grandeza” na nossa rede, visto que “a abordagem conduz a investigação a trabalhar sobre o ‘encontro’, as interações entre sujeitos, elemento que torna a análise dinâmica, uma vez que sugere a compreensão da realidade social por meio de seu fluxo de relações” (COMISSOLI; COSTA, 2014, p. 28).

Devemos evidenciar que essa rede é parte de uma rede maior, já que o Manifesto de 1932 foi assinado por 26 intelectuais preocupados com a política educacional brasileira em princípios da década de 30, e foram muitos os pensadores estrangeiros que inspiraram os preceitos imbricados na manifestação pública. Detemo-nos a fazer uma análise acerca da figura de Fernando de Azevedo, pois foi reformador no Distrito Federal, redator do Manifesto e importante figura pública que muito contribuiu para a Sociologia no Brasil.

Igualmente a Kerschensteiner, Lunascharsky, Durkheim e Dewey, Fernando de Azevedo foi um “[...] abridor de caminhos, seu pensamento não é apenas o de um homem que se quis filósofo da educação, mas o de um reformador que tentou transformar suas ideias em ação” (PENNA, 2010, p. 12).

As influências desses pensadores no pensamento de Azevedo e dos outros signatários podem ser identificadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e no Manifesto dos Educadores de 1959. Podemos afirmar que as duas manifestações públicas foram fundamentais para a educação brasileira, principalmente, em relação a uma educação mais igualitária e democrática, com maiores oportunidades, e em relação ao caráter biológico necessário a educação.

A importância em conhecer e entender a estrutura da rede intelectual formada por Azevedo e os intelectuais estrangeiros, bem como, os ideais de educação envolvidos neste processo, em primeira ordem é para compreender o problema histórico que vivenciamos na educação brasileira, no sentido de nos familiarizarmos com a luta instituída na primeira metade da década de 30, e em segunda ordem, para repensarmos a educação atual no meio nacional e internacional.

Esperamos que a partir das inquietações vividas atualmente no cenário educacional brasileiro, esta rede sirva de modelo, e que muitos Fernandos, Anísios e Lourenços nasçam para lutar em defesa de uma educação de qualidade, que propicie a todas as crianças e adolescentes de Norte a Sul do país as mesmas condições de estudo e de aprendizagem, agindo diretamente como um importante instrumento de intervenção social. Afinal, é a partir da educação que mudamos a sociedade, e “Fernando de Azevedo foi fiel à ideia de que uma revolução de mentalidades é o passo mais importante para uma mudança de estruturas.” (PENNA, 2010, p. 14).

Referências

ALVES, Catharina Edna Rodriguez. **Fernando de Azevedo: Na batalha do humanismo.** Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus de Marília, 2004.

AMBONI, Vanderlei; NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Trabalho e educação na construção da Rússia socialista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 51, p. 266-278, jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores).

COMISSOLI, Adriano; COSTA, Miguel Ângelo Silva. Estrelas de Primeira Grandeza: reflexões sobre o uso de redes sociais na investigação histórica. **MÉTIS: história & cultura**, v. 13, n. 25, p. 11-30, jan./jun. 2014.

CUNHA, Marcus Vinícius. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 89 p.

DEVÉS-VALDÉS, Eduardo. **Redes Intelectuales en América Latina: Hacia la constitución de una comunidad intelectual**. Santiago de Chile: Colección Idea, Segunda Época, 2007.

EDUCADORES brasileiros. **Educação**. São Paulo: Segmento, 2010.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p. (Coleção Educadores – MEC). Tradução por Maria Lúcia Salles Boudet e organização por Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Miguel Henrique Russo.

LIMA, Silvia; EVANGELISTA, Olinda. **Fernando de Azevedo: sociólogo e educador**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. 127 p.

MONARCHA, Carlos. História da educação (brasileira): formação do campo, tendências e vertentes investigativas. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 21, p. 51-77, jan/abr 2007.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 162 p. (Coleção Educadores – MEC).

PILETTI, Nelson. **Fernando de Azevedo. Estudos avançados**. [online], v.8, n. 22, p. 181-184, 1994.

RÖHRS, Hermann. **Georg Kerschensteiner**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p. (Coleção Educadores – MEC). Tradução e organização por Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves

RUSSOS proeminentes: Anatoly Lunacharsky. **Russiapedia**. Disponível em: <<http://russiapedia.rt.com/prominent-russians/politics-and-society/anatoly-lunacharsky/>>. Acesso em 07 out. 2015.

VIDAL, Diana. Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: uma Constituição Histórica do Campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p. (Coleção Educadores – MEC). Tradução e organização por José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues.

Recebido em: 25/12/2015

Aceito em: 03/05/2016

Os povos indígenas e o discurso desenvolvimentista retratados no ensino de História do Brasil em meio a Ditadura Militar (1964-1984)

CRISTIANO ANTÔNIO POCHMANN

Mestre em Educação – UNESC. Instituto Federal Catarinense – Câmpus Santa Rosa do Sul. E-mail: cristiano@ifc-sombrio.edu.br

CARLOS RENATO CAROLA

Doutor em História – USP. Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc. E-mail: crc@unesc.net

RESUMO

Este artigo buscou identificar, através da análise de livros didáticos de História do Brasil, editados entre os anos de 1964 a 1984, a forma como os povos indígenas foram afetados pelo discurso desenvolvimentista implantado pelos governos militares no Brasil. O estudo consiste em uma abordagem qualitativa e documental. Nesta pesquisa foi possível constatar que dentre as obras analisadas, nenhuma apresentou qualquer discussão referente aos povos indígenas, focando-se exclusivamente nos supostos benefícios que este processo de desenvolvimento poderia trazer à população brasileira. Os resultados desse discurso desenvolvimentista implantado no Brasil entre os anos de 1964 a 1984 em relação aos povos indígenas, só puderam ser realmente observados ao se buscar a leitura de duas obras não didáticas, uma editada no ano de 1978, *Vítimas do Milagre: O desenvolvimento e os Índios do Brasil* de Shelton H. Davis e do 1º Relatório do comitê estadual da Verdade: O genocídio do povo Waimiri-Atroari, apresentado no ano de 2012.

Palavras-chave: Povos Indígenas, Livros Didáticos, Ditadura Militar, Discurso Desenvolvimentista.

Indigenous peoples and the developing speech pictured in the teaching of Brazil History during the Military Dictatorship (1964-1984)

ABSTRACT

This article sought to identify, through the analysis of Brazilian History textbooks, edited between the years 1964-1984, the way indigenous peoples were affected by the developing speech deployed by the military governments in Brazil. The study has a qualitative and documental approach. This research reveals that, among the analyzed textbooks, none of them had any discussion related to indigenous peoples; they focused exclusively on the supposed benefits that this developing process could bring to Brazilians. The results of this developing speech implemented in Brazil between the years 1964-1984 in relation to indigenous peoples could only be perceived at the reading of two non-didactic works, one edited in 1978: *Miracle Victims: Development and Brazil's Indians* written by Shelton H. Davis, and the 1st Report of the state committee of Truth: the genocide of the Waimiri-Atroari people, presented in 2012.

Keywords: Indigenous Peoples, textbooks, Military Dictatorship, Developing Speech.

Introdução

No momento em que lembramos os cinquenta anos do golpe militar de 1964 no Brasil, golpe esse que implantou uma das ditaduras mais perversas da história, a sociedade brasileira foi convidada a refletir sobre os crimes cometidos pelos agentes do governo militar a partir das investigações realizadas pela Comissão da Verdade. Essa comissão foi criada por Lei no ano de 2011, tendo por objetivo apurar crimes contra a violação dos Direitos Humanos entre o ano de 1964 e 1988, crimes que até hoje não foram julgados.

A motivação principal para a Criação da Comissão se deve ao fato de que, no Brasil, os crimes de tortura e assassinato cometidos pelos agentes de Estado durante o regime militar ficaram impu-

nes. Na visão de juristas, historiadores e, principalmente, na visão das pessoas que sofreram algum tipo de dano físico ou psicológico pelo regime autoritário, a Lei de Anistia (Lei 6.683-29/08/1979) beneficiou os torturadores. O texto da Lei, que foi aprovada pelo Congresso Nacional em agosto de 1979, concede anistia a todos os condenados por crimes de natureza política, exceto os “condenados pela prática de crimes de terrorismo, assalto, sequestro e atentado pessoal”. Constata-se, portanto, uma omissão ou um silêncio no texto da Lei de Anistia em relação aos crimes de tortura e assassinato praticados por agentes do Estado. Entretanto, ao mesmo tempo em que o texto da Lei contempla a visão e os interesses políticos do governo militar, ele também não elimina a possibilidade de interpretação de que os crimes de tortura e assassinatos de natureza política podem e devem ser julgados.

Todo governo, inclusive o ditatorial, necessita de legitimidade institucional e apoio popular. Nesse sentido, uma das estratégias do governo militar brasileiro foi a propaganda da política desenvolvimentista. O governo dos generais tinha consciência de que com o controle da inflação e crescimento econômico, conquistava-se a simpatia da população em geral e minava-se o discurso de “crise” social e econômica dos opositores do regime; sabia-se que a ideologia desenvolvimentista era uma ideologia que agradava quase todos os setores da sociedade. Por isso, era preciso difundir as imagens do desenvolvimento de um modo que a população percebesse o surgimento de um “novo” Brasil, ideia que foi simbolizada e propagada no *slogan* “Pra Frente Brasil”. Assim, um dos modos de propagação do desenvolvimentismo foi a exaltação das grandes obras de infraestrutura, tais como: construção das grandes rodovias, usinas hidrelétricas, portos e grandes empresas estatais (Embratel, Telebras, etc). De um modo geral, a propagação da política desenvolvimentista foi difundida em todos os espaços institucionais e informais da sociedade brasileira. Entretanto, há pelos menos três setores da sociedade em que a propaganda do

desenvolvimento foi estrategicamente eficiente e impactante: no espaço empresarial, nos meios de comunicação (rádio, TV e imprensa escrita) e no sistema escolar.

Esta pesquisa explicita discursos e imagens do desenvolvimentismo difundidos no sistema escolar brasileiro durante a ditadura militar de 1964. Nosso objetivo principal foi observar e identificar as representações da política desenvolvimentista realizadas pelos governos ditatoriais; perceber como os livros didáticos de ensino de História e Moral e Cívica, editados entre os anos de 1964 a 1984 explicam a construção das grandes obras de infraestrutura e a situação dos povos indígenas, uma vez que muitas destas obras foram construídas em seus territórios.

Além da historiografia que aborda o tema da ideologia desenvolvimentista, observamos 12 livros didáticos editados pelas principais editoras brasileiras da época: Companhia Editora Nacional, FTD, Edições Loyola, Saraiva, Ática e Moderna.

Neste trabalho usamos o termo desenvolvimentismo como uma ideologia; e o sentido de ideologia na perspectiva sociológica, ou seja: “um sistema de ideias (crenças, tradições, princípios e mitos) interdependentes, sustentado por determinado grupo social de qualquer natureza ou dimensão” (COSTA, 2012, p. 2). Assim, abordamos, neste estudo, as representações da ideologia desenvolvimentista no ensino de História do Brasil, articulado com a questão indígena e ambiental.

Trata-se de uma pesquisa orientada pela abordagem de História Ambiental no campo da História da Educação brasileira. A História Ambiental teve seu início na década de 1970, embora já houvesse anos antes, discussões em torno desse movimento que buscava, não só refletir sobre a relação do homem com a natureza, mas também discutir o tema socioeconômico no que tange à forma como o homem explorou, e ainda explora, sem a menor preocupação com o futuro, florestas, mares e, conseqüentemente, os povos que ainda resistem e habitam esses ecossistemas.

Ideologia desenvolvimentista

Faz-se necessário compreender primeiramente o momento político e social que o Brasil se encontrava entre nos anos de 1964 a 1984. Em março de 1964, militares, políticos e parte da sociedade civil colocaram em prática o golpe militar que depôs um governante eleito democraticamente e instauraram no país uma ditadura que durou cerca de vinte anos.

Tal como nas demais ditaduras da América Latina, a ditadura brasileira não hesitou em fazer uso e abuso do poder ditatorial: o congresso nacional foi fechado; diversos deputados foram cassados; a imprensa foi censurada; centenas de cidadãos (políticos, artistas, intelectuais) foram obrigados a se exilarem no exterior; e a prática da tortura, o assassinato e as perseguições políticas se tornaram práticas rotineiras nos porões obscuros de regime militar, esse período foi ainda caracterizado por eleições presidenciais sem a participação da população brasileira.

Ao mesmo tempo em que se fazia uso abusivo da tortura, o regime ditatorial implantado no Brasil investia no *marketing* que procurava demonstrar que o país estava pavimentando o seu futuro pelos trilhos da “Ordem e do Progresso”. As músicas criadas no clamor ufanista do regime de 1964 – “Pra Frente Brasil”, “Eu te amo meu Brasil” e “Este é um país que vai pra frente” – evidenciam de forma cristalina a aposta do regime no ideal desenvolvimentista.

Mas afinal, que é desenvolvimentismo? No Brasil, o termo “desenvolvimentista” ganhou múltiplos sentidos. Para o *Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento*, (2015) o “desenvolvimentismo foi uma resposta aos desafios e oportunidades criados pela Grande Depressão dos anos 30”. No passado brasileiro, o desenvolvimentismo foi uma estratégia de desenvolvimento realizada com o objetivo de superar o Estado oligárquico do período anterior a 1930. O Estado desenvolvimentista nacionalista foi adotado por outros países da América Latina, assim como por

países asiáticos, entre os quais a Coreia do Sul, Taiwan e Singapura. Trata-se de uma ideologia que se baseia numa teoria estruturalista de desenvolvimento em combinação com uma visão macroeconômica keynesiana.

Na América Latina, o desenvolvimentismo se configurou na forma de uma ideologia nacionalista que conferia ao Estado um papel protagonista. Os marcos iniciais desta ideologia surgiram na primeira metade do século XX, no contexto inicial de industrialização dos países latino-americanos. Independentemente da posição política de seus atores, o pensamento desenvolvimentista parte de uma visão interna do atraso econômico e cultural do seu respectivo país (subdesenvolvimento) e projeta um futuro promissor apostando no crescimento econômico, potencializado por meio da industrialização.

No Brasil, a trajetória do desenvolvimentismo vem suscitando estudos, pesquisas e debates desde a década de 1980, neste percurso, os positivistas contribuíram com a gênese do desenvolvimentismo brasileiro formulando ideias e ações que pudessem impulsionar o Brasil no suposto caminho natural para a evolução e o progresso. Assim, preconizavam um papel iluminista às ações governamentais, pois entendiam “ser dever do Estado ajudar a sociedade a rumar para o progresso.” (FONSECA, 2004, p. 245). Tal como o liberalismo e o marxismo, o pensamento positivista é uma das ideologias que exerceram forte influência nas concepções desenvolvimentistas da sociedade brasileira.

No âmbito da ciência econômica ou do pensamento econômico, também se observa diferentes vertentes desenvolvimentistas. Conforme Valente (2009), no contexto do regime militar de 1964 havia pelos menos três tendências desenvolvimentistas no Brasil. As concepções desenvolvimentistas formuladas pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), pela Escola Superior de Guerra (ESG) e pela Escola Paulista de Sociologia ligado à USP. As discussões promovidas pelo ISEB, criado no ano de 1955, estavam forte-

mente relacionadas as políticas desenvolvimentistas do governo de Juscelino Kubitschek.

A Escola Superior de Guerra iniciou suas atividades no ano de 1949, ligada a consultorias e programas governamentais relacionados aos governos francês e norte-americano, com o intuito de “preparar pessoal de alto nível no sentido de exercer funções de direção e planejamento da segurança nacional”. Muitas das medidas adotadas pela Escola Superior de Guerra estavam ligadas ao pensamento do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, diferenciando-se principalmente aos temas ligados ao modelo de governo implantado, um modelo ditatorial. Assim, a doutrina básica da Escola Superior de Guerra fundamentava-se no ideário de controlar o meio político e social, onde somente as elites seriam capazes de compreender e implementar os chamados “objetivos nacionais permanentes” (VALENTE, 2009).

Ao contrário do que a Escola Superior de Guerra e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros propuseram, a teoria fundada por pensadores ligados à Escola de Sociologia da Universidade de São Paulo apresentava um modelo de desenvolvimento ligado ao capital externo, onde empresas e capitais externos teriam livre caminho para se implantarem no País (VALENTE, 2009, p. 188).

Os objetivos traçados e esperados por cada uma das tendências desenvolvimentistas são diferentes, mas todas compartilham a mesma visão conceitual sobre a ideia de natureza: a natureza como um conjunto de recursos naturais que devem atender as necessidades e interesses humanos, seja para fins sociais ou para fins lucrativos.

O sistema escolar, os livros didáticos e os povos indígenas

Uma das características do Estado Moderno contemporâneo é a existência de um sistema escolar nacional. De um modo geral, esta peculiaridade começou a ser efetivada a partir do século XVIII,

quando todas as nações ocidentais que almejaram conquistar *status* de civilização moderna começaram a investir na implantação de um sistema nacional de educação, realidade amplamente concretizada na segunda metade do século XX. No modelo civilizatório da sociedade moderna, portanto, a educação escolar ocupa um lugar de centralidade e prioridade. Para viabilizar a funcionalidade do sistema, o Estado investe na construção de uma arquitetura padronizada de espaços físicos, desenvolve uma política legislativa e curricular. Investe na formação de professores e gestores, cria políticas para o acesso e distribuições de recursos didáticos para uso em sala de aula.

A medida que se implanta um sistema escolar também se desenvolve dialeticamente uma cultura escolar, uma cultura constituída por atores (professores, gestores, alunos) que sofrem influência de teorias, ideologias e forças políticas da sociedade ao mesmo tempo em que exercem uma autonomia que lhes possibilita formar novas identidades.

Ainda hoje, um dos recursos pedagógicos imprescindíveis do ensino escolar é o livro didático. O uso do livro didático em sala de aula, não importando a disciplina a ser estudada, esteve por muito tempo relacionado ao exercício de memorização e reprodução dos conteúdos. De acordo com Rocha (2008, p. 132), os livros eram elaborados com a intenção de levar o aluno a memorizar e repetir lições, pouco ajudando na sua formação intelectual, ou seja, aprender era sinônimo de reproduzir.

A história produzida e retratada nos livros didáticos sempre esteve relacionada ao momento histórico político nacional, ou seja, foi utilizada para transparecer ou esconder o que os governos desejavam. O livro didático era utilizado como forma de enaltecer símbolos nacionais e certos acontecimentos em detrimento a outros. Conforme Reis (2012), no caso dos livros didáticos de História, particularmente, torna-se interessante examinar os temas e as situações que podem estar excluídos ou silenciados.

Outro fator de suma importância com relação ao livro didático é a sua condição de documento histórico, até mesmo devido à sua importância perante o processo educativo. “Esse tipo de material faz parte do universo da cultura escolar, residindo aí a importância da sua utilização para a compreensão das práticas escolares no interior das instituições educativas ao longo da história da educação” (CORRÊA, 2000, p. 11).

Como objeto pedagógico, professores e alunos se apropriam do livro didático com objetivo de ensinar e aprender. Como fonte de pesquisa no campo da História e, particularmente, na História da Educação, ele se constituiu numa fonte documental valiosa.

A relação entre livro escolar e escolarização permite pensar na possibilidade de uma aproximação maior do ponto de vista histórico acerca da circulação de ideias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa permearia a proposta de formação dos sujeitos escolares. Nesse sentido, então, esse tipo de fonte pode servir como um indicador de projeto de formação social desencadeado pela escola. [...], aliás, dependendo do período histórico no qual for tomado como fonte, esse tipo de material pode ser considerado como o portador supremo do currículo escolar no que tange aos conhecimentos que eram transmitidos nas diferentes áreas, quando se constituiu em única referência tanto para professores quanto para alunos (CORRÊA, 2000, p. 13).

O livro didático, fonte de informação e de conhecimento para alunos de todo o País, independentemente da classe social e faixa etária, também sofre influências do mercado editorial e principalmente das medidas e preceitos governamentais. “Tais livros sofrem, como nenhum outro, as influências das políticas educacionais da época de sua produção. Como produto mercadológico, o livro didático sofre também a influência do mercado editorial[...]” (SALLES, 2011, p. 9). Levando-se em consideração que o mercado

editorial procura atender aos interesses e reivindicações de sua clientela predominante, que no caso dos livros didáticos são os governos e a comunidade escolar (pais, alunos e professores), podemos inferir que os livros escolares se constituem em valiosas fontes de pesquisa onde estão arquivados a memória coletiva de uma determinada época histórica.

Por meio dos livros didáticos podemos perceber a difusão da ideologia desenvolvimentista no meio escolar. Em 1969, o governo militar brasileiro decretou (Decreto-Lei 869) a substituição das disciplinas de História, Geográfica, Filosofia e Sociologia pelas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Mesmo assim, a necessidade do ensino de história e geografia não foi eliminada do currículo escolar, e nem as obras didáticas e historiográficas saíram do mercado editorial. No regime político de 1964, patriotismo e desenvolvimentismo eram ideologias estratégicas para conferir legitimidade e apoio popular; e muitos destes ideais chegaram e foram transmitidos pelas escolas por meio dos livros didáticos.

O livro didático, sobretudo o de História, ainda está permeado por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do País. Na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índio/as e negros/as. Quando aparecem no livro didático, seja por meio de textos ou de ilustrações, índios/as e negros/as são tratados/as de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipada (SILVA, 2014, p. 3).

No contexto do regime militar de 1964, o sistema escolar brasileiro foi oficialmente preparado para exercer o seu papel “patriótico” ensinando aos jovens e crianças conhecimentos e valores que legitimavam e consolidavam o modelo de Estado imposto pelo regime: um Estado capitalista com ordem e progresso. A política le-

gislativa para a educação escolar e o conteúdo dos livros didáticos evidenciam de forma cristalina este novo papel atribuído à escola e aos professores.

Observando-se os livros didáticos como lugares de memória, identificamos as principais tendências teóricas e ideológicas de uma época. Neste trabalho em particular, procuramos identificar nos livros escolares as configurações da ideologia desenvolvimentista e o lugar dos povos indígenas do Brasil, difundidos no período do regime militar de 1964-1984. Consideramos relevante abordar a questão indígena por três razões principais: a) No passado como no presente, a sociedade brasileira vem historicamente promovendo, ou no mínimo sendo “cúmplice”, com a prática de genocídio das culturas indígenas;¹ b) Diversas obras desenvolvimentistas foram construídas nos territórios indígenas, ao custo de uma violência brutal com repercussão internacional e censura nacional; c) Os povos indígenas foram pioneiros na defesa do meio ambiente e na resistência à violência ambiental.

No ensino de História, nem sempre se reservou um espaço adequado para a história dos povos indígenas e afro-brasileiros. Por isso, houve a necessidade de uma imposição legal. Com a promulgação da Lei n. 11.645, de 10 março de 2008, lei que altera o artigo 26 da LDB de 1996, a escola fica obrigada a oferecer o estudo de história dos povos afro descendentes e indígenas.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

¹ As diversas formas de violência e extermínio contra os povos indígenas durante a ditadura de 1964, podem ser constatadas no Relatório da Comissão Nacional da Verdade (2014, p. 203-262), onde se verifica a “banalidade do mal” contra os povos indígenas Xetá, Tapayuna (Beicho-de-Pau), Avá-Canoeiro do Araguaia, Waimiri-Atroari, Sateré-Mawé, Cinta Larga, Krenak e Aikewara.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Outro ponto importante na mudança da forma como os povos indígenas são representados nos livros didáticos, é o Programa Nacional de Livros Didáticos que trouxe avanços também na qualidade das obras destinadas à distribuição, proporcionando uma melhora significativa não só em termos de qualidade do material, mas, principalmente, nas discussões que são apresentadas nos livros didáticos, além de proporcionar o avanço no ensino de todas as disciplinas.

Os povos indígenas na rota da expansão desenvolvimentista

Ao estudar a formação do modelo de desenvolvimento do País implantado entre os anos de 1964-1984 no Brasil, tendo como fontes de pesquisa os livros didáticos de ensino de História e Educação Moral e Cívica, constatou-se uma indiferença generalizada em relação aos direitos de vida dos povos indígenas. De um modo geral, pode-se afirmar que nas décadas de 1960, 1970 e 1980, a discussão referente a esse assunto ainda estava restrita a setores minoritários da população. Havia críticas e denúncias por parte de lideranças comunitárias e de intelectuais engajados com a causa

indígena, mas não havia consciência ambiental e humanitária da sociedade brasileira com a preservação tanto da natureza quanto dos povos indígenas.

No Brasil, alguns pensadores e indigenistas já traziam à tona, discussões referentes aos direitos dos povos indígenas na década de 1950 ao mesmo tempo que questionam e denunciam o ímpeto ambiental destrutivo da política desenvolvimentista. Darcy Ribeiro, por exemplo, produziu diversas obras, tais como *Culturas e línguas indígenas do Brasil*, editada no ano de 1957, *A política indigenista brasileira*, no ano de 1962, *Os índios e a civilização*, em 1970, entre tantos outros livros e ensaios, onde se toma conhecimento do rastro de violência e destruição da expansão desenvolvimentista.

Outras importantes discussões e estudos foram realizados pelos irmãos Villas-Bôas, que junto a Darcy Ribeiro e outros indigenistas, foram os responsáveis pela criação do Parque Nacional do Xingu. A criação desse parque foi de extrema importância, tendo em vista a preservação da vida, da cultura e dos costumes de vários povos indígenas.

Nos estudos sobre os povos indígenas, o papel do Serviço de Proteção aos Índios (SPI, 1910-1967) também é severamente contestado em função da conivência ou mesmo ação direta de violência contra os povos indígenas; e a Fundação Nacional do Índio, órgão criado pelo governo militar de 1964 em substituição ao Serviço de Proteção aos Índios I, também não se imbuíu de uma vontade política contra a violência aos povos indígenas. Pelas fontes documentais e historiográficas, percebe-se que na prática o “Serviço de Proteção aos Índios” foi muito mais um instrumento de Estado para preparar e legitimar a expansão desenvolvimentista nos territórios indígenas.

No Brasil, a crítica ambiental e a denúncia da violência contra os povos indígenas, portanto, tem uma longa história. O problema é que esta crítica não tem tido força suficiente para competir com a ideologia desenvolvimentista. A situação dos povos indígenas ganha

um pouco mais de atenção quando a crítica vem dos países considerados mais “desenvolvidos”, principalmente quando vinda dos Estados Unidos ou dos países da Europa Ocidental. Neste sentido, pode-se dizer que a obra *Vítimas do Milagre, o desenvolvimento e os índios do Brasil*, do antropólogo estadunidense Shelton H. Davis (1978), contribuiu para fortalecer a crítica socioambiental já existente no território brasileiro; e por ser estrangeiro e ainda norte-americano, Davis não estava na mesma condição de risco tal como os intelectuais brasileiros que ousavam questionar a ordem e o progresso da ditadura nacional, como no caso de Darcy Ribeiro que foi forçado a se exilar no Uruguai. Por isso, o antropólogo norte-americano se sentiu mais à vontade para problematizar e desmistificar os feitos perversos da obra desenvolvimentista, como se pode observar no título de alguns capítulos de seu livro: A política indigenista e a situação dos índios brasileiros (1957-1968); a história econômica da Amazônia e os planos de desenvolvimento no período pós-guerra; a desintegração das tribos Cintas Largas e Suruí; a política indigenista e a frente de expansão de mineração na Amazônia; os efeitos sociais e ecológicos do Programa Polamazônia com a ascensão da agroindústria.

Para tentar abrandar o processo que envolveu a Funai e seus servidores com relação ao ato de “civilizar” os povos indígenas, ou seja, destruindo a cultura e o seu modo de vida, o governo federal criou a Guarda Rural Indígena, com o objetivo de substituir o homem branco no controle social dos povos indígenas. Após algum tempo, a Fundação Nacional do Índio passou a receber denúncias contra a Guarda Rural Indígena, relacionadas a crimes contra os índios, como estupro e espancamento (TV FOLHA, 2012).

Além da criação da Guarda Rural Indígena, há denúncias relacionadas à criação, no estado de Minas Gerais, de prisões para onde eram encaminhados os índios que não se enquadravam nas normas da Fundação Nacional do Índio. Muitos, ao chegarem às prisões, eram torturados, confinados em solitárias e muitas vezes passavam fome.

Ainda com referência a Guarda Rural Indígena, encontramos um vídeo que apresenta a formatura dos índios da Guarda Rural Indígena, onde é apresentado o desfile da tropa de índios, neste desfile é observamos um homem preso no pau de arara, método de tortura usado pelo governo militar para obter testemunhos dos presos políticos (AGÊNCIA PÚBLICA, 2013).

Enquanto as obras de Darcy Ribeiro e Shelton Davis apresentavam a trágica realidade dos povos indígenas frente a expansão desenvolvimentista, o que se ensinava na escola? Nos livros didáticos de ensino de História do Brasil geralmente se destinava um capítulo superficial e genérico sobre os índios na época do descobrimento do Brasil. Nos capítulos que abordam a história do desenvolvimento econômico, lugar em que se destacam as obras desenvolvimentistas, predomina um silêncio sepulcral sobre a situação dos povos indígenas e sobre os impactos ambientais provocados pela construção das grandes obras.

Ao mesmo tempo em que se faz apologia ao progresso desenvolvimentista, omite-se qualquer consideração sobre a situação dos povos indígenas, reforçando-se o tradicional imaginário, de que os índios, são povos sem cultura e avessos ao trabalho e ao progresso civilizatório. Conforme Grupioni (1995, p. 483), grande parte da sociedade ainda tem este pensamento em virtude do modelo conceitual de história que aprenderam nos livros didáticos que traziam em seus interiores, textos muitas vezes sem a real discussão em torno da vida dos povos indígenas.

Vejamos então o que os livros didáticos ensinavam sobre as obras do desenvolvimentismo e a situação dos povos indígenas. Um exemplo são os relatos apresentados no livro *Estudo Dirigido de Educação Moral e Cívica*, de Elian Alabi Lucci (1978). O livro exibe o mapa do Brasil com as divisões dos programas que deveriam ter sido executados nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste, destacando que essas são as áreas do Brasil que menos receberam investimentos referentes ao processo de desenvolvimento indus-

trial. O livro de Lucci (1978) apresenta o **Polamazônia** como um importante programa de desenvolvimento para o país. O texto e as imagens configuram a tradicional ideia de vazio demográfico e as potencialidades econômicas que a exploração da Amazônia representa para o Brasil. Ressalta-se que o governo estava criando uma infraestrutura para viabilizar o desenvolvimento econômico por meio da exploração agrícola, pecuária e mineral, sem cogitar uma mínima reflexão sobre os impactos socioambientais dos empreendimentos desenvolvimentistas.

Elevar o número de cabeças de gado que compõe o rebanho da Amazônia, bem como programar o desenvolvimento de lavouras selecionadas, principalmente as de caráter permanente, e ainda criar uma infraestrutura necessária ao desenvolvimento da região através de polos de desenvolvimento econômico, agropecuário e agro minerais (LUCCI, 1978, p. 231).

A informação textual é complementada com um mapa do Brasil indicando os polos de desenvolvimento regionais: Polo Nordeste, Polo Centro, Polamazônico, Polos Agropecuários e Polos Agro minerais. Observa-se no mapa a inexistência de polos nas regiões sul e sudeste, indicado a prioridade da política desenvolvimentista do governo militar, uma vez que estas duas regiões já se encontravam em adiantado estado de industrialização em comparação com as demais regiões.

Figura 1 – Programas de Desenvolvimento.



Fonte: Lucci, 1978.

Ao analisar os objetivos dos programas governamentais para essas regiões, percebe-se a intenção do governo de estimular a agricultura e a mineração com o intuito de proporcionar um salto no crescimento econômico. Pode-se incluir nos projetos desenvolvimentistas a Transamazônica e outras grandes rodovias que foram construídas com a justificativa de integrar a parte menos habitada do Brasil com o restante do país. Ao contrário do que a grande maioria dos livros didáticos ensinavam, a política desenvolvimentista do governo militar privilegiou o interesse econômico de alguns setores empresariais, muitas vezes com o objetivo de beneficiar empresas interessadas em explorar os minérios que se encontravam nessas regiões, abrir espaço para a criação de gado e prospectar madeira, sem a menor preocupação com a degradação ambiental e étnica.

Apesar de já haver uma política indigenista desde a constituição de 1934, o governo militar de 1964 deu continuidade ao processo de expansão das obras desenvolvimentistas considerando os povos indígenas como obstáculos que deveriam ser removidos a qualquer custo. Os povos indígenas eram vistos como empecilhos para o desenvolvimento do país e suas terras eram consideradas vazios demográficos, áreas potencialmente ricas em recursos naturais que deveriam ser exploradas em prol do desenvolvimento nacional. Partes da violência brutal dos grandes empreendimentos estão sendo revelados atualmente através dos relatórios da Comissão da Verdade, violência esta que não tem sensibilizada a grande mídia nacional.

Uma semana depois do massacre do Abomari o sertanista Sebastião Amâncio da Costa, nomeado substituto de Gilberto Pinto na chefia da Frente de Atração Waimiri-Atroari (FAWA), em entrevista ao jornal O Globo, de 06 de janeiro de 1975, assumiu de público as determinações do OF. nº 042-E2-CONF, declarando que faria “uma demonstração de força dos civilizados que incluiria a utilização de dinamite, granadas, bombas de gás lacrimogêneo e rajadas de metralhadoras e o confinamento dos chefes índios em outras regiões do País (COMITÊ DA VERDADE DO AMAZONAS, 2012, p. 49).

Muitas das medidas tomadas pela FUNAI tinham como objetivo proteger o capital privado, tanto nacional quanto estrangeiro, que investiam naquele momento, grandes somas de capitais na região amazônica. A construção de estradas com a justificativa de integrar o País era na realidade uma estratégia para facilitar o escoamento de minerais extraídos da Amazônia, da exploração da madeira e criação de gado nas áreas desmatadas. O governo militar implementou um programa de infraestrutura de modo a viabilizar o desenvolvimento da indústria agropecuária, agro mineral e agroflorestal, sem tomar nenhuma medida de preservação socioambiental, ou seja, não houve nenhuma preocupação em termos

de preservação das culturas indígenas e do meio ambiente. O que importava naquele momento era o progresso econômico a qualquer custo.

Por isso, a papel desempenhado pela FUNAI não era efetivamente o de proteção e preservação dos direitos dos povos indígenas, era muito mais o de criar as condições necessárias para a expansão desenvolvimentista nos territórios indígenas. Quando se instituiu a FUNAI em substituição ao antigo SPI em 1967, o seu primeiro estatuto preconizava uma política indigenista de respeito e proteção aos direitos dos povos indígenas, pelo menos formalmente. Entretanto, em 1970 o novo presidente da FUNAI, o General Oscar Jerônimo Bandeira de Mello, anunciou uma mudança substancial na política indigenista brasileira. Como assinala Shelton Davis (1978, p. 88), os objetivos da FUNAI foram redefinidos em função da política desenvolvimentista do governo militar, configurando-se em duas diretrizes gerais: “1) integrar os índios, o mais rápido possível, à economia de mercado em expansão e à estrutura de classes do Brasil; 2) garantir que os índios não oferecer obstáculos à ocupação e colonização da Amazônia.”

Mas afinal o que se ensinava na escola em relação ao desenvolvimento do Brasil? No âmbito das fontes pesquisadas há, pelo menos, duas formas de representações da mesma realidade. Enquanto na maioria dos livros didáticos de ensino de História e Educação Moral e Cívica faziam apologia ao desenvolvimentismo, nas obras dos antropólogos havia a denúncia referente aos impactos socioambientais. Em *Vítimas do Milagre* (DAVIS, 1978), por exemplo, o leitor se depara com uma visão de realidade chocante; uma visão onde se destaca a irracionalidade do modelo desenvolvimentista, a devastação das florestas e o genocídio dos povos indígenas, ou seja, um tipo de “banalidade do mal ambiental” pensado e planejado pelas autoridades do governo brasileiro. Segundo Davis (1978, p.15), “as doenças, a morte e o sofrimento humano, que se desencadearam sobre os índios nos últimos anos, são o

resultado direto da política de desenvolvimento econômico dos Governos Militares”. Em termos comparativos, podemos afirmar que enquanto o governo nazista da Alemanha planejou e executou uma política de “Solução Final” para os judeus (ARENDR, 2013), o governo militar de 1964 também planejou uma “Solução Final” para os povos indígenas.

O Brasil fornece um dos mais claros exemplos modernos de um País onde os direitos das comunidades indígenas foram sacrificados em nome dos interesses maiores do desenvolvimento nacional. Gigantescos projetos rodoviários, de mineração e de pecuária foram planejados para atravessar territórios dos índios na Amazônia Brasileira, e em seu rastro trouxeram doenças, morte e destruição cultural para as tribos indígenas (DAVIS, 1978, p. 12).

A partir de 1971 a FUNAI tornou-se uma agência estratégica para a política desenvolvimentista tanto quanto para a política de genocídio e etnocídio. No episódio das manifestações contrárias à construção da BR-080, rodovia que abriria um trecho de 40 quilômetros pelo Parque Nacional do Xingu, o General Oscar Jerônimo Bandeira de Mello, presidente da FUNAI, expressou de forma cristalina e contundente a lógica colonialista da ideologia desenvolvimentista: “O índio não é cobaia, nem propriedade de meia dúzia de oportunistas. Não se pode deter o desenvolvimento do Brasil por causa do Parque do Xingu” (*Jornal Folha da Tarde*, 10/03/1971, apud DAVIS, p. 87).

No âmbito do ensino escolar brasileiro, o lugar dos povos indígenas é, na verdade, um não-lugar. Nos livros didáticos editados no período de 1964 a 1984, os índios são representados como povos de um passado distante; são representados com os tradicionais termos genéricos, termos que invisibilizam toda a sua complexa diversidade cultural. No contexto do regime militar de 1964, o ensino de História do Brasil é predominante tradicional e positivista, principalmente quando se trata de abordar a realidade dos povos

indígenas. Nos livros didáticos tradicionais os índios aparecem nas imagens que ilustram a chegada dos europeus, nas imagens que ilustram a estrutura econômica da colonização portuguesa, ou seja, aparecem como figuras decorativas de uma concepção de história que enaltece a figura do homem branco conquistador e civilizador. São raras as obras didáticas que se propõe a superar o colonialismo cultural que se expressa no modo de ver e representar os povos indígenas. Para Vânia Maria Moreira (2001, p. 87), “[...] a pouca atenção dada à questão indígena pela historiografia brasileira é um claro indício da existência de sérios vícios teóricos e metodológicos presentes na maneira corrente de escrever-se a história de ocupação e colonização territorial.”

A título de exemplo, vejamos o livro de História do Brasil publicado pela Editora Maltese em 1976. Pelo sumário já podemos perceber a concepção geral da obra e o lugar (isto é, o não-lugar) dos povos indígenas na História do Brasil: 1) *Os antecedentes do descobrimento*; 2) *Cabral descobre o Brasil*; 3) *As invasões*; 4) *Movimentos Revolucionários [A inconfidência Mineira e a Revolução Republicana de 1817]*; 5) *Dom João VI no Brasil*; 6) *A República é Proclamada*; 7) *O Brasil dos nossos dias*. Todos os capítulos são complementados com imagens ilustrativas. A referência aos povos indígenas aparece no segundo e terceiro capítulo – *Cabral Descobre o Brasil/As invasões*. No capítulo do “descobrimento”, destaca-se as tradicionais representações que caracterizam o encontro dos portugueses com os índios; as ilustrações os caracterizam numa posição de submissão aos conquistadores europeus. No conteúdo textual descrevem-se os detalhes do “descobrimento”, das expedições exploradoras, das primeiras ações colonizadoras e os primeiros resultados das atividades econômicas. Os índios estão presentes em todas as páginas do capítulo, mas somente nas ilustrações. No capítulo seguinte, destina-se um tópico para explicar a formação da “raça brasileira” com a mestiçagem entre o português, o índio e o negro. Apresentam-se informações gerais que explicam a origem dos povos indí-

genas do Brasil. Fala-se das características dos principais grupos – os tupis, os tapuias, os nu-aruques e os caraíbas; descreve-se os hábitos e costumes, as crenças e religiões. A descrição textual, no entanto, expressa a tradicional visão do olhar do homem civilizado europeu: “o grau de civilização dos índios era o neolítico, ou da pedra polida” (DINIZ; MALTESE, 1976, p. 44).

No que tange as realizações dos quatro primeiros governos da “Revolução”, o livro de História do Brasil da editora Maltese enaltece as realizações desenvolvimentistas de cada presidente. Destaca-se, em relação ao governo do Marechal Castelo Branco (1964-1967), a firmeza política não somente por ter libertado o Brasil da subversão comunista e da corrupção que dominava o espaço público, como também da estabilidade da moeda. Do governo do Marechal Costa e Silva (1967-1969) afirma-se que ele “foi um digno continuador do trabalho do seu antecessor: a mesma competência e honestidade no trato da coisa pública”. Sobre o General Emílio Garrastazu Médici, destaca-se que seu governo “teve por objetivos, proporcionar estímulos à iniciativa privada, desenvolver um programa de integração de todos os setores da vida nacional, complementar os projetos relativos aos serviços de comunicação e transportes, a abertura da Transamazônica, a luta contra o analfabetismo, a ocupação demográfica e econômica da Amazônia” (DINIZ; MALTESE, 1976, p. 98). A ilustração usada para complementar a descrição textual é a de uma imagem que mostra o trabalho de homens e máquinas derrubando a floresta no processo de inicial de construção da grande rodovia.

Considerações finais

Em síntese, podemos afirmar que o sistema escolar brasileiro se apropria dialeticamente das múltiplas ideologias que estão presentes no ambiente cultural da sociedade brasileira. Tal como em outras instituições, a dinâmica do meio escolar está repleta de

tensões e conflitos, de contradições e dissonâncias, assim como de ações de integração, solidariedade e cooperação. Em relação ao ideal desenvolvimentista, no entanto, há muito mais convergência do que tensões conflitivas; muito mais crença do que crítica. Compreende-se que diante da necessidade de legitimidade e apoio popular do governo militar de 1964, a propaganda dos programas desenvolvimentistas se configurava como uma estratégia eficiente. Neste aspecto, os livros didáticos se constituíram em veículos de propaganda do desenvolvimentismo, pois constata-se uma visão ufanista em relação às grandes obras e aos programas de integração regional, tais como: rodovias, usinas, programas de povoamento e colonização, complexos industriais, entre outros. Mesmo nos livros didáticos em que se constata uma visão crítica em relação à política desenvolvimentista, visão esta que emerge a partir da promulgação de Lei de Anistia em 1979, percebe-se que se trata de uma crítica à forma como se implantou as obras do desenvolvimento e não a lógica socioambientalmente insustentável da ideologia desenvolvimentista.

Por meio dos recursos didáticos produzidos para e pelo sistema escolar brasileiro, constatamos a força de coesão e sedução da ideologia desenvolvimentista. No período de 1964 a 1984, percebe-se claramente que o governo ditatorial redefiniu as diretrizes curriculares do ensino escolar e universitário com os objetivos de subordinar o sistema educacional aos imperativos desenvolvimentista. Substituíram-se as disciplinas de História e Geografia pelas de Moral e Cívica, e Organização Social e Política Brasileira, mas não se extinguíram os conteúdos de história e geografia.

Como lugares de memória, podemos afirmar que nos livros didáticos de História do Brasil e de Educação Moral e Cívica estão cristalizadas as concepções desenvolvimentistas da sociedade brasileira daquela época; imagens que fazem uma apologia cega e ufanista de um modelo de desenvolvimento que impôs uma política de genocídio aos povos indígenas e uma devastação ambiental imensurável.

No decorrer do século XX, as denúncias contra a devastação ambiental e a violência contra os povos indígenas sempre estiveram na ordem do dia. Marechal Rondon, Irmãos Villas-Bôas, Darcy e Berta Ribeiro, Shelton Davis e centenas de outros intelectuais e ativistas da causa ambiental e indígena, não pouparam esforços no sentido de sensibilizar a sociedade brasileira em direção a um outro modelo de desenvolvimento. Os governos do regime militar de 1964 não somente ignoraram o clamor de justiça e respeito aos povos indígenas e ao meio ambiente natural, como trataram de potencializar e acelerar o máximo possível o ritmo do crescimento econômico, difundindo a irracional ilusão de progresso e prosperidade. Por fim, em termos de violência social e ambiental podemos qualificar o regime militar como um regime de barbárie. Mas uma observação final se faz necessária: em tempos de regime democrático como se encontra a situação atual dos povos indígenas do Brasil?

Referências

Fonte de Pesquisa

BONI; BELLUCI. **História do Brasil: Império e República**. São Paulo: FTD, [198-].

COMISSÃO DIDÁTICA LAUDES. **Estudo Sociais: História do Brasil depois da Independência**. Rio de Janeiro: Editora Laudes, 1973.

DANTAS, J. **História do Brasil: 1º Grau**. São Paulo: Moderna, 1984.

DINIZ, S.; MALTESE, G. **Trópico Histórico: História do Brasil**. São Paulo: Maltese, 1976.

GALACHE, G.; ZANUY, F.; PIMENTEL, M.T. **Construindo o Brasil**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1975.

HERMIDA, A. J. B. **Compêndio de História do Brasil**. 57. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1971.

LUCCI, E.A. **TDMC, Trabalho Dirigido de Moral e Civismo 2º grau**. São Paulo: Saraiva, 1978.

SANTOS, J. R. dos. **História do Brasil: 2º grau**. São Paulo: Marco Editorial, 1979.

SANTOS, M.J.V. **História do Brasil: 6º série**. 14. ed. São Paulo: Ática, 1982.

SILVA, F. DE A; BASTOS, P. I. A. **História do Brasil: colônia, Império e República**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1983.

SOUTO MAIOR, A. **História do Brasil**. 7. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1969.

SOUZA, O. R. **História do Brasil: 6º série**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1984.

VALUCE, L. **História do Brasil: ensino de primeiro grau**. 62. ed. São Paulo: Brasil, 1975.

Referências

AGÊNCIA PÚBLICA. **Ditadura criou cadeias para índios com trabalhos forçados e torturas**. 2013. Disponível em: http://www.historiaillustrada.com.br/2014/04/a-ditadura-militar-manteve-indios.html#.U8uu5Fb_w6I Acesso em: 31 de março de 2014.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Traducción de José Rubens Siqueira. 16. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório: Textos temáticos**, v. 2. Brasília: CNV, 2014. 416 p. Disponível em: http://www.documentosrevelados.com.br/wp-content/uploads/2015/02/volume_2_digital.pdf. Acesso em 04/07/2016.

_____. Decreto-Lei n. 869 de 12/09/1969. **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**. Brasília, DF: 1969.

_____. Lei n. 6.683, de 28/08/1979. **Concede anistia e dá outras providências.** Brasília, DF: Congresso Nacional, 1979.

_____. Lei n. 11.645, de 10/03/2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** Brasília, DF, 1979.

_____. Lei n. 12.528, de 18/11/2011. **Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República.** Brasília, DF, 2011.

Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento. Disponível em: http://www.centrocelsofurtado.org.br/interna.php?ID_S=72. Acesso em 11/05/2015.

COMITÊ DA VERDADE DO AMAZONAS. **1º Relatório do comitê estadual da Verdade: O genocídio do povo Waimiri-Atroari.** Manaus, 2012. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/a_pdf/r_cv_am_waimiri_atroari.pdf> Acesso em: 15 de abril de 2015.

CORRÊA, R. L. T; O Livro Escolar como Fonte de Pesquisa em História da Educação. **Caderno Cedes**, v. 20, n. 52, p. 11-24, nov. 2000.

COSTA, F. N. **Desenvolvimento do Desenvolvimentismo: do socialismo utópico ao socialismo desenvolvimentismo.** Campinas, 2012. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.eco.unicamp.br%2Fdocprod%2Fdownarq.php%3Fid%3D3185%26tp%3Da&ei=bL9ZVaj5NsK_ggTqtIDIDw&usg=AFQjCNGcex3GKQBg8TqwVVx1K7yW10_sAw&sig2=PbIDwNt-NOM3IG5wMDIsiYw&bvm=bv.93564037,d.eXY>. Acesso em 18 de abril de 2015.

DAVIS, S. H. **Vítimas do Milagre.** O desenvolvimento e os índios no Brasil. Tradução Alexandre Faure Pontual. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DOSSE, F. **A História em Migalhas: dos Annales à Nova História**. 2. ed. Tradução Dulce A. Silva Ramos. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1994.

DUPAS, G. **O mito do progresso; ou progresso como ideologia**. São Paulo: UNESP, 2006.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Ed. USP: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2001.

FONSECA, S.G. A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. In: **Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 1, Belo Horizonte, 2010. p. 1-13. 2010.

FONSECA, P.C.D. Gênese e percursos do desenvolvimentismo no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate**, v. 15, n.2 (26), p. 225-256, 2004.

FRANCO, J. L. de A; DRUMMOND, José Augusto. **Proteção à natureza e identidade nacional no Brasil, nos anos 1920-1940**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GRUPIONI, L.D.B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau** /org. Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni — Brasília, MEC/MA- RI/UNESCO, 1995.

MARTINEZ, P. Política Indígena. **Revista de História**, Rio de Janeiro, 14 de abr. 2011. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos-revista/politica-indigena>>. Acesso em: 09 de fevereiro de 15.

MEIRELLES FILHO, J. **O livro de ouro da Amazônia**. 5. ed. Rio de Janeiro: EdOURO, 2006.

MOREIRA, V. M. L. Índios no Brasil: marginalização social e exclusão historiográfica. **Diálogos Latino Americanos**, n. 003, p. 87-113, 2001.

PÁDUA, J. A. **Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil Escravista (1786-1888)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

PEREIRA, L. C. B. **Estado desenvolvimentista, nacionalismo e liberalismo**. Trabalho apresentado à reunião anual da Sociedade Brasileira de Ciência Política, Gramado, agosto de 2012. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2012/372-Estado-Desenvovimentista-Nacionalismo-Liberalismo-exLilian.pdf>. Acesso em 11/05/2015.

REIS, T. F.; PRADO, E. M. A ditadura militar brasileira em determinados manuais didáticos da educação básica. **Revista Intersaberes**, v. 7, n.14, p.278-290, ago./set. 2012.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1977.

_____. **Culturas e línguas indígenas do Brasil**. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. 1957.

_____. **A política indigenista brasileira**. Ministério da Agricultura. Serviço de Informação Agrícola. 1962.

ROCHA, A. C. D. **O regime militar no livro didático de ensino médio: a construção de uma memória**. 2008. Disponível em: http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1572>. Acesso em: 13 de junho de 2014.

SALLES, A. M. O Livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. **Revista Semina**, v. 10, p.1-16, 2011.

SILVA, P. R. A (In)visibilidade indígena no livro didático de História do ensino médio. In: **Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e Práticas Científicas**. Rio de Janeiro: Anpuh, 2014. p. 1-15.

TV FOLHA. **Vídeo Sugere que Ditadura Ensinou Indígenas a Torturar**. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H0s4m1WQNmg>>. Acesso em: 31 de março de 2014.

VALENTE, L. F. Paulo Freire: desenvolvimento como prática da liberdade. *ALCEU*, v. 9, n. 18, p. 186-197, jan./jun. 2009.

WORSTER. D. Para fazer história ambiental. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 198-215, 1991.

Recebido em: 26/11/2015

Aceito em: 05/07/2016

Jogos e brincadeiras no Piauí: memórias de infância na escola (1930-1961)¹

VILMA DA SILVA MESQUITA OLIVEIRA

Mestra em Educação e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: vilma.mesquitaoliveira@gmail.com

MARIA DO AMPARO BORGES FERRO

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestra em Educação e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: amparoferro@uol.com.br

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de discutir a História da Educação tendo como objeto de estudo os jogos e as brincadeiras e como esses foram, ao longo do tempo, constituindo-se como atividades que auxiliam na aprendizagem escolar. Tem como problema: como os jogos e as brincadeiras estão presentes nas memórias de professores e alunos na educação primária de Teresina nas décadas de 1930 a 1961? Considerando a natureza histórica, fundamenta-se em estudos da Nova História Cultural, o aporte metodológico está baseado na História Oral, e utiliza a técnica da entrevista. O recorte temporal inicial, 1930, deve-se ao período em que o movimento denominado Escola Nova coloca o aluno como o centro do processo educativo e, juntamente com ele, os seus jogos e as brincadeiras como atividades que despertam o interesse e a aprendizagem, e o marco final, 1961, quando a LDB 4.024 preconiza, em seu artigo 22, a obrigatoriedade do ensino de Educação Física na educação primária, disciplina que incluía os jogos e as brincadeiras como atividades recreativas. Recorrendo à Memória de uma docente e de alunos que participaram da educação primária em Teresina, no período que compreende o estudo, foi realizada a análise da inclusão dessas atividades educativas, assim como recomendavam as reformas educacionais implantadas no Piauí, conforme os ideais da Escola Nova, e foi constatado, por meio das ressignificações das memórias dos interlocutores que as reformas educacionais propostas para a educação primária não foram contempladas como propunham os seus pressupostos.

Palavras-Chave: Jogos e brincadeiras. Memória. Infância. Escola. Piauí.

¹ Pesquisa financiada pela CAPES.

Games and plays in Piauí: memories of childhood in school (1930-1961)

ABSTRACT

This article aims to discuss the history of education having as object of study plays the games and how they were over time as constituting activities that assist in school learning. The problem that concerns us here is the following: How the games and the plays are present in the memories of teachers and students in primary education of Teresina in the decades from 1930 to 1961? Considering the historic nature of the work, It is based on studies of the New Cultural History, the methodological approach is based on oral history, and uses the technique of the interview. The initial time frame in 1930 is due to the period in which the movement called New School, which places the student as the center of the educational process and along with it their games and play as activities that arouse interest and learning, and the end of March 1961 when LDB 4024, advocates in his article 22, the mandatory teaching of Physical Education in primary education, discipline that included games and activities as recreational activities. Using the memory of a teacher and students who participated in the primary education in Teresina in the period comprising the study, performed the analysis of the inclusion of these educational activities, as advocated educational reforms implemented in Piauí, as the ideals of the New School, and found resignifications through the memories of our interlocutors that educational reforms proposed for primary education were not included as proposed their presuppositions.

Keywords: Games and plays. Memory. Childhood. School.

Introdução

A criança nasce inserida em um contexto social que possui uma cultura própria, e os jogos e as brincadeiras, como elementos dessa cultura, têm seus aspectos particulares. Assim, a criança aprende a brincar de acordo com o meio social – os adultos irão lhe ensinar.

No Brasil, o interesse pelos jogos e pelas brincadeiras na escola surge de modo mais intenso com o movimento de renovação educacional denominado de Escola Nova, difundido por meio do Manifesto dos Pioneiros, que passa a considerar a infância como base da reconstrução educacional e centro do processo de renovação pedagógica, levando em conta suas peculiaridades.

A realização deste estudo partiu do interesse em desvendar como os jogos e as brincadeiras estiveram presentes nas memórias de professores e alunos da educação primária de Teresina, nas décadas de 1930 a 1961.

Assim, na tentativa de conseguir respostas que nos levassem à compreensão dos fatos, tivemos como objetivo geral: investigar sobre os jogos e as brincadeiras na educação primária de Teresina nas décadas de 1930 a 1961, nos aspectos de sua história e de sua memória. E como objetivos específicos: identificar os jogos e as brincadeiras piauienses nas décadas referentes ao estudo; analisar, por meio da memória de alunos e professores, se os jogos e as brincadeiras estavam incluídos na educação primária em Teresina; verificar se os ideais da Escola Nova, no que concerne aos jogos e às brincadeiras, fizeram parte da educação primária de Teresina nos anos 1930 a 1961.

O marco inicial da pesquisa deve-se ao fato de que, no Brasil, foi a partir do movimento da Escola Nova (1930) que os jogos e as brincadeiras surgiram na escola como atividade recreativa, com o propósito educativo, e o marco final (1961) foi o período em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, configura, em seu artigo 22, a obrigatoriedade do ensino de Educação Física na educação primária, disciplina que incluía os jogos e as brincadeiras como atividades recreativas.

Para a realização deste estudo, considerando os objetivos propostos, optamos por trabalhar com a pesquisa de caráter historiográfico fundamentada na Nova História Cultural. Essa vertente historiográfica privilegia a história de vida das pessoas comuns,

seu cotidiano, suas mentalidades: “[...] a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a história humana [...]” (BURKE, 1992, p. 11).

Para Le Goff (2001), a Nova História Cultural se interessa pelas atividades humanas baseadas em multiplicidade de documentos, que não necessitam ser necessariamente textos escritos e/ou documentos oficiais, podendo os fatos históricos serem estudados tanto por fontes documentais, quanto etnográficas, encontrando, assim, vários significados para o estudo pelos diferentes e múltiplos olhares do pesquisador.

Essa abordagem historiográfica toma como objeto de estudo a análise das representações da sociedade em um determinado tempo e espaço, que permitem a construção de um sentido social, que são reflexos do presente que adquirem sentido. “A representação é um instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objecto ausente através da sua substituição por uma <<imagem>> capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é”. (CHARTIER, 1990, p. 20).

É através das representações que as interpretações dos fatos históricos se tornam mais compreensíveis, uma vez que permite inserir a análise dos acontecimentos ao contexto que o gerou, além de estabelecer um elo das fontes documentais aos relatos disponíveis, distanciando os interesses dos grupos que as forjam, produzindo assim uma percepção de si e do mundo, pela constituição de um sentido ao presente pelo passado representado.

De tal modo, resolvemos ressignificar as memórias de professores e alunos que vivenciaram a educação primária em Teresina nessa época. Portanto, na tentativa de construir fontes históricas por meio dos seus discursos, utilizamos o método da História Oral² que “tem como suportes as lembranças, evidenciando uma memória coletiva. Esta última pode ser entendida como uma somatória de

² É um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana. (Idem, p. 18).

experiências individuais, passíveis de serem utilizadas como fontes históricas” e como técnica a entrevista de caráter temático³, instrumento utilizado para a coleta dos dados (FREITAS, 2006, p. 51).

Como ressalta Halbwachs (1990, p. 60), “[...] é na história vivida que se apoia nossa memória [...]” e, partindo dela, é possível usá-la como fonte para buscar entender um fato, compreender uma situação, preencher lacunas e provocar interpretações, pois as fontes escritas podem não oferecer respostas satisfatórias ao pesquisador.

Deste modo, tivemos como colaboradores⁴ três alunos e uma professora e esses são, respectivamente: Domingos Ribeiro Barros⁵, José Ribeiro Barros⁶, Raimunda de Carvalho Sousa⁷ e Maria do Carmo Alves do Bomfim⁸.

As entrevistas foram realizadas em locais⁹ indicados pelos próprios entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas e trans-

³ É realizada com um grupo de pessoas, sobre um assunto específico. (Idem, p. 21).

⁴ Os interlocutores aqui referidos, durante a infância, viveram em pequenas cidades do Maranhão, nas primeiras décadas do século XX, e vieram a Teresina para dar continuidade à escolarização primária. Nessa época, a oferta do número de vagas no ensino primário na capital do Piauí teve crescimento significativo, ano após ano, e isso despertou o interesse das famílias pela oportunidade de os filhos prosseguirem nos estudos, apesar das dificuldades para custear as despesas, o que os levava a por os filhos para morar em casa de parentes ou pensões.

⁵ Domingos Ribeiro Barros nasceu no dia 17 de agosto de 1947, na cidade de Parnarama, no Maranhão. Coursou o primário na escola Félix Pacheco, em 1957.

⁶ José Ribeiro Barros nasceu no dia 6 de agosto de 1944, na cidade de Parnarama, no Maranhão. Coursou parte do ensino primário, segunda e terceira séries, na Escola Modelo Arthur Pedreira, de Teresina, em 1953.

⁷ Raimunda de Carvalho Sousa (popularmente conhecida como D. Mundoca) nasceu no dia 14 de outubro de 1926, na cidade de Timon, no Maranhão. Coursou o primário no Grupo Escolar “Barão de Gurguéia”, em Teresina, em 1939. Formou-se professora primária na Escola Normal Oficial de Teresina no ano de 1950. Ingressou no magistério em 1954, no Grupo Escolar Tessandro Paz, e atuou em outras instituições de ensino de Teresina: Escola Modelo, Teodoro Pacheco, Grupo Escolar José Lopes e Diocesano, em turmas de exame de admissão.

⁸ Maria do Carmo Alves do Bomfim nasceu no dia 10 de janeiro de 1946, no município de Matões, no Maranhão. Coursou a quarta série do ensino primário na Escola Modelo Arthur Pedreira, de Teresina, em 1957.

⁹ Os interlocutores Domingos Ribeiro Barros, José Ribeiro Barros e Raimunda de Carvalho Alves foram entrevistados em suas residências. Maria do Carmo Alves do Bomfim foi entrevistada em seu local de trabalho.

critas na íntegra e estão salvaguardadas no acervo da autora e do grupo de pesquisa Núcleo de Educação História e Memória – NEHME do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, instituição a qual cedo os direitos das entrevistas, por meio de termo de cessão de entrevista, aprovada por Comitê de Ética desta Instituição de Ensino.

Diante disso, a importância da memória como fonte para a História da Educação está na tentativa de compreender o passado educacional não só pela análise das fontes documentais, das ideias e dos discursos, mas pelas experiências de professores e alunos, e as relações de significados que esses construíram para si como sujeitos históricos.

Os Jogos e as Brincadeiras: lembranças dos tempos de infância

No Piauí da primeira metade do século XX, as distinções no modo de brincar se relacionavam a alguns aspectos, como nível econômico, urbano e rural, aquilo que pode ou não ser realizado quando se brinca e o que é exigido entre meninos e meninas.

Nas sociedades rurais ou pequenas cidades do Piauí, as expressões piauienses “menino-macho” e “menina-fêmea” são usadas para representar as diferenças nos papéis exercidos entre meninos e meninas, e o significado de cada uma delas no modo de brincar, em que os meninos tinham mais privilégios (FALCI, 1991).

Um brinquedo considerado artigo de luxo, no Piauí, na segunda metade do século XX, eram as bonecas de louça, por serem muito famosas e caras, além de quebrar facilmente, o que dificultava sua aquisição pelas crianças de família com poucas condições financeiras.

Em algumas cidades nordestinas, próximas ao Piauí, pouca era a presença de brinquedos, por esse motivo, as crianças brincavam com elementos da natureza, como destaca o interlocutor Barros (2013b) quando relata:

[...] procurando fazer casinha, brincando de rocinha, as mulheres é, brincando também de boneca fazendo as bonequinhas dela; eu nunca tive brinquedo, meus brinquedos eu fazia de “talo” de buriti, certo? Essas coisas, assim, violam eu fazia do “talo” de buriti, eu fazia uma violinha e ficava tocando [...].

Desse modo, as brincadeiras condizem com o contexto econômico, pois antigamente o brincar estava envolvido com os elementos naturais, recursos dos quais as crianças dispunham. Embora houvesse brinquedos industrializados, sua aquisição era mais restrita a alguns grupos economicamente favorecidos, o que condicionava as crianças à produção de seus próprios brinquedos.

As crianças do campo dispunham da natureza para suas brincadeiras, por isso se divertiam em muitas ocasiões sem necessitar do uso de brinquedos.

Os banhos nos rios e córregos eram uma festa para as crianças. Por volta dos dez ou doze anos, os meninos conseguiam burlar a vigilância dos mais velhos e fugiam para tomar banho sozinhos. Este era o período de internar-se pelo mato, caçando passarinho, desfazendo os ninhos, apreendendo os filhotes para criá-los em gaiolas. Armados com suas baladeiras, pequenas forquilhas de madeira, atadas a tiras de couro, com que atiravam pequenas pedras para matar passarinhos, imitavam os homens adultos na atividade da caça (COSTA FILHO, 2006, p. 67).

Do mesmo modo, Cascudo (1985, p. 200) confirma que a brincadeira do menino do campo é se armar com bodoque para atirar “[...] nos lagartos e aves, trepar-se nas árvores para saquear os frutos verdes ou *de vez*, banhos nas represas, açudes ou rios, corridas em cavalo-de-pau, papagaio de papel, coleção de pedras coloridas, insetos, caixinhas, pegar camaleão ou tijuacus, tonteados-os a pedradas.”.

A brincadeira de fazendas de ossinhos também era muito “[...] apreciada por meninos que viviam no sertão. Consiste em

juntar ossinhos dos restos dos animais, principalmente do gado. Cada osso representava um animal, o boi, a vaca, o bezerro, etc. O curral era feito com gravetos.” (QUEIROZ, 2005, p. 84).

Ibiapina (2002, p. 293) relata que dentre as atividades do cotidiano do meio rural uma das melhores para os meninos de fazenda era “o gostoso e macio galope do querido e nunca esquecido carneiro-manso”. No entender de Costa Filho (2006, p. 66), “[...] a vocação pastoril dos meninos era incentivada pelos pais. Era comum separar do rebanho ovino o mais forte e belo dos carneiros para que os filhos pudessem ter sua própria montaria”.

Em uma passagem da obra de José Lins do Rego, *Menino de Engenho*, a preferência do personagem pelo animal é relatada com entusiasmo e felicidade por ter conseguido seu primeiro carneiro de montaria.

Até que afinal conseguira o meu carneiro para montar. Vivia a pedi-lo ao Tio Juca, ao primo Baltasar do Beleza, a todos os parentes que tinham rebanho. Um dia chegou um carneiro para mim. Já vinha manso e era mocho. Carneiro nascido para montaria [...] E um sonho de menino é maior que de gente grande, porque fica mais próximo da realidade. O meu tomara conta de todas as minhas faculdades. E de tanto pedir, eu entrara na posse do objeto sonhado (REGO, 1980, p. 53-54).

As brincadeiras descritas se referem ao cotidiano das crianças do campo, o que elas aprendiam a ser em seu ambiente social, um menino destemido, “macho”, deve-se aí o fato de tal denominação, ao demonstrar virilidade na ação dos meninos com as atividades do cotidiano, pela representatividade do que deveria vir a ser no futuro: um homem que deve enfrentar com vigor o trabalho árduo do campo, aprendendo desde cedo por meio das brincadeiras incentivadas pelos pais.

No entender de Falci (1991), “menina-fêmea” assumia comportamentos condizentes com o seu gênero. Por isso, as brinca-

deiras que faziam parte das vivências das meninas, diferentemente dos meninos, eram com pedrinhas, pular amarelinha, conhecida como “macaca”, pular corda e brincar com bonecas.

Para Cascudo (1985, p. 201), “[...] as meninas não brincavam longe dos olhos maternos. Ficavam por perto, na mesma sala grande ou alpendre, com suas bonecas de pano, bruxas, como as chamávamos no Nordeste”.

A interlocutora Bomfim (2013) diz que, em sua infância, a brincadeira de pedras era chamada “lambança”, e explica que assim se chamava porque a brincadeira tinha mais que cinco pedras, por isso não se chamava “Cinco Marias”. Conta também que “[...] nossas unhas eram tudo ruída de jogar pedra, jogada nas calçadas cimentadas, jogar aquelas pedras, lambança, era jogar lambança”.

Para Queiroz (2005, p. 30), o jogo da lambança consiste em atirar

[...] uma pedrinha ao ar e enquanto esta sobe e desce, apanham-se outras, que estão repousando no chão e junta-se todas na mão, atirando-se sucessivamente duas, três, quatro pedrinhas ao ar, apanhando-se as que restam. Perde o jogo quem não conseguir juntar as pedrinhas.

A distinção das brincadeiras entre meninos e meninas era uma maneira de prepará-los desde cedo para os papéis a serem exercidos na vida adulta. Assim, as crianças aprendiam com seus familiares algum ofício para que, quando fossem adultos, tivessem algum modo de subsistência.

No cotidiano da sociedade rural, essas atividades eram aprendidas pelos aspectos culturais das brincadeiras, destinadas de acordo com o sexo, que envolvia meninos e meninas com o espaço do campo e exigiam dos meninos um papel mais enérgico e das meninas, mais contido.

Dos meninos livres e ricos se exigirá ter coragem, resistência física, agilidade, saber montar... Das meninas se exigirá outro comportamento: o aprender, brincando a cuidar dos seus futuros filhos, o fiar e tecer, e fazer renda estarão lhe preparando para o papel

que lhe será exigido pela sociedade: ser mãe, ter habilidades manuais para a confecção de utensílios domésticos e paciência para aguentar o seu semelhante. (FALCI, 1991, p.25).

Desde pequenos, os meninos acompanhavam os pais no trabalho do campo e aprendiam a ser chefe de família; e as meninas seguiam as mães nas atividades domésticas, e aprendiam a ser mãe e donas de casa. Esses papéis faziam as crianças aprender a se portar diante da cultura social da época, auxiliadas pelas brincadeiras que carregavam toda a representação do cotidiano de vivência do campo.

Sobre isso, Brougère (1995, p. 43) afirma:

Assim, à infância, são associadas, por tradição cultural, representações privilegiadas do masculino e do feminino. O universo do brinquedo feminino é, nesse aspecto, muito interessante por tratar-se daquele considerado como tal pela sociedade, pelas crianças, pelos pais, pelos comerciantes, independentemente das brincadeiras efetivas mais abertas à diversidade: privilegia o espaço familiar da casa, o universo “feminino” tradicional em detrimento do externo, do universo do trabalho.

Figueiredo (2013, p. 344) descreve que

[...] o que deve ficar claro, todavia, é que o auxílio nos afazeres dos pais e irmãos mais velhos era visto, via de regra, como extensão das brincadeiras com a criança – fosse varrer uma casa, arrumar a mesa ou encher água no pote.

Assim sendo, as crianças, desde cedo, aprendiam, pelas brincadeiras, a se familiarizar com as atividades a ser exercidas, como afirma Costa Filho (2006, p. 68): “[...] verifica-se que algumas formas de brincar tinham um caráter de engajamento social das crianças e de exercitá-las nas atividades que desempenhariam na vida adulta.”.

Desse modo, nas brincadeiras havia uma separação entre meninos e meninas, embora em algumas delas se unissem para

brincar, como é o caso das brincadeiras de roda. Apesar disso, na segunda metade do século XIX e início do século XX, no Piauí, as brincadeiras que predominavam entre os meninos se referiam à vida no campo, como afirma Costa Filho (2006, p. 66) “[...] a brincadeira preferida dos meninos era imitar a vida do pai, brincavam de fazendeiro e vaqueiro.”

As meninas gostavam de brincar de boneca, mas como adquirir uma boneca industrializada era uma coisa rara, improvisavam na criação de suas próprias bonecas feitas de “[...] pano, algodão ou mesmo retalhos de tecido predominavam.” (COSTA FILHO, 2006, p. 68).

Geralmente, as meninas, em suas brincadeiras, imitavam a mãe, representando em atividades domésticas, e nesse caso, além do papel maternal repetido nas brincadeiras de boneca, também existiam as brincadeiras de comidinhas. A esse respeito, a interlocutora Bomfim (2013) destaca que em sua infância as brincadeiras eram:

[...] era acompanhar minha mãe, irmãs ou minha prima, que eram já adultas, que era para lavar roupa na fonte, no riacho, né? E a criança ali acompanhando como era uma brincadeira, né? [...] E, uma outra coisa que na chapada nós fazíamos com as meninas, eram comidinhas, era piquenique, naquela época a gente não chamava piquenique, era comidinha na chapada. Eu levava umas panelinhas de ferro, umas coisas, feijão, carne e embaixo das árvores fazia as comidas. Era uma brincadeira, né?

Brougère (2004, p. 284) observa que todos podem fazer a seguinte afirmação “[...] meninos e meninas não brincam da mesma maneira, nem com os mesmos objetos [...]”, mas logo em seguida conclui “[...] o que não significa, longe disso, que elas e eles não possam brincar juntos”.

A interlocutora Sousa (2013) nos relata que em sua infância as brincadeiras de meninos e meninas eram separadas, para que não houvesse arruaça por parte dos meninos nas brincadeiras das meninas. Vejamos então o que ela diz:

Não, nós nunca brincamos juntos, era sempre separado [...]. Existia a brincadeira dos meninos, era separada, era bola, eles brincavam separados. Nas nossas eram só nós meninas que brincavam, eles às vezes entravam nas brincadeiras nossas fazendo [...] para desmanchar entravam na brincadeira [...] fazendo molecagem, anarquia, às vezes a gente fazia a roda para brincar eles entravam no meio e enchiam a roda e terminavam acabando a brincadeira, mas era separado.

Observamos que a brincadeira destinada ao universo masculino, brincar de bola, e ao feminino, brincar de roda, são determinadas pela cultura. Por isso, os meninos por não se identificarem com as brincadeiras das meninas, procuram se divertir contrariando seus divertimentos.

Então, ressaltamos que a cultura determina em que brincadeiras e com quais brinquedos meninos e meninas podem brincar. Essa distinção ocorre desde a mais tenra idade, como resalta Brougère (2004, p. 290): “[...] os presentes de nascimento destinados às meninas raramente são os mesmos brinquedos destinados aos meninos”.

Corroborando com essa discussão, o interlocutor Barros (2013a) narra: “[...] as moças, as meninas brincavam com boneca, os menino-homem com carro, peteca e pião. Mulher não triscava num pião e nem numa peteca, e nem numa, num papagaio que a gente chamava de pipa [...]”.

Por essa razão, Brougère (2004, p. 290-291) explica que “[...] não somente a experiência lúdica é diferente, pois os meninos dispõem de uma brincadeira de identidade muito forte, como também a brincadeira não tem a mesma função de filiação para meninos e meninas”. Tudo isso ocorre porque na sociedade já está enraizada a cultura lúdica e fazem com que se predeterminem as ações do brincar. Desse modo, a brincadeira irá depender do modo como cada cultura se posiciona diante do brinquedo e das relações que constituem o universo infantil.

Contribuições dos jogos e das brincadeiras na educação

A partir do século XIX, a criança ganha uma nova concepção ligada ao rompimento da visão racionalista e ao Romantismo, que passou a considerar os comportamentos naturais da criança, sua espontaneidade e suas brincadeiras. Nesse sentido, Brougère (1995, p. 92-93) afirma:

A valorização da brincadeira apoiá-se na supressão da dimensão social da educação da criança pequena que, tal como um animal, surge como dominada, mas também, como conduzida pela natureza, da qual a brincadeira é o meio principal de educação. Dar lugar à brincadeira consiste em propor uma educação natural.

As brincadeiras proporcionam aprendizagem, pois as crianças levam para as brincadeiras aquilo que aprendem no seu cotidiano, fazendo essa articulação, elas expressam sua visão de mundo, por isso os diferentes usos que a criança faz do brinquedo estão relacionados ao seu contexto cultural.

Para que a brincadeira se torne um suporte pedagógico, a natureza seria o caminho a ser seguido. Segundo Brougère (1995, p. 91), “[...] não foi a razão que colocou a brincadeira no contexto da educação da criança pequena, mas a exaltação da naturalidade, uma filosofia que se impôs como ruptura com o racionalismo das Luzes”.

No período anterior ao Romantismo, a relação entre o jogo infantil e o educativo era vista sob três concepções: “(1) recreação; (2) uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares; e (3) diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis.” (KISHIMOTO, 1997, p. 28).

Com o Renascimento, período considerado de “compulsão lúdica”, os jogos servem de estratégias metodológicas para explorar conteúdos de diversas disciplinas, além de princípios de moral e ética. A partir desse período, os jogos aparecem com o *status*

apropriado para as crianças por serem considerados como possibilitadores do aprendizado escolar, como afirma a autora:

O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem escolar dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos (KISHIMOTO, 1997, p. 28).

Desde o Renascimento já existem jogos educativos e, na educação pré-escolar, jogos e brinquedos ganharam espaço pela contribuição que podem proporcionar ao desenvolvimento da aprendizagem infantil, tornando o ensino mais dinâmico e os resultados mais significativos.

Mas é no século XX que surge, no Brasil, um movimento de renovação educacional denominado Escola Nova que coloca o aluno no centro do processo educativo e valoriza os jogos e as brincadeiras como instrumentos necessários ao seu desenvolvimento, porque considera que essas atividades despertam o interesse infantil e por isso contribuem para a aprendizagem.

Escola Nova: os jogos e as brincadeiras como suportes educativos

A Escola Nova, ou movimento de renovação educacional brasileiro, foi uma corrente de concepções educativas encabeçada por vários educadores e intelectuais, envolvidos em prol de mudanças educacionais que propunham novos rumos para a modernização do país. Esses sujeitos que se envolveram nessas reivindicações foram denominados de “pioneiros da educação”.

A renovação pedagógica pretendida pelos pioneiros da educação traduz o desejo de mudança em todos os níveis educativos, defendendo a bandeira da escola pública, laica e gratuita, como

tentativa de combate ao analfabetismo, como forma de superar o atraso educacional e produtivo do país.

Essas inovações pedagógicas foram redigidas por Fernando de Azevedo em um documento que tem o seguinte título: “A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo”. Publicado em 1932, esse documento foi assinado por 25 personalidades brasileiras, além de Fernando de Azevedo, o redator do manifesto, que se refere aos educadores como responsáveis por sua construção e pelo estabelecimento dos novos ideais de educação, nos seguintes termos:

Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo; perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional (AZEVEDO, 2010, p. 37).

O objetivo da Escola Nova era introduzir um modelo pedagógico que estivesse de acordo com o novo contexto social. E, em suas inovações, propunha que as escolas deveriam ser afastadas da cidade, para que a aprendizagem da criança pudesse ocorrer pela descoberta, pela manipulação e não pela imposição de conteúdos abstratos, mas sempre correlacionando teoria *versus* prática.

O movimento de renovação educacional ou dos pioneiros da educação nova, em seu programa educacional, deu especial atenção ao respeito pelo desenvolvimento natural da criança, de acordo com a sua natureza biopsicológica.

Assim, no Piauí, a ênfase dessas ideias foi dada ao ensino primário, por ser a base de toda a escolarização. Alguns educadores piauienses, como Abdias Neves, Matias Olímpio, Luís Correia e Anísio Brito, envolveram-se nessas inovações pedagógicas.

Abdias Neves merece destaque por introduzir em seu ensino inovações pedagógicas e por estar sempre buscando novos direcionamentos ao ensino. Suas ideias ganharam destaque na imprensa

com a publicação de matérias no jornal Diário do Piauí e, dentre elas, o educador se pautava na liberdade como condição de melhor desenvolvimento educacional e desempenho infantil, em que “[...] a educação deveria estar mais próxima do jogo, associada ao brinquedo, á natureza, no que propunha inclusive que os colégios ficassem o mais possível afastados do centro das cidades, outros tratavam de problemas pedagógicos mais específicos.” (QUEIROZ, 2008, p.88).

Desse modo é possível perceber a influência do pensamento da Escola Nova ao propor, dentre outras coisas, um modelo educacional pautado no desenvolvimento infantil por meio de jogos e brincadeiras, tornando a liberdade um momento natural de aprendizado.

Do mesmo modo, Castelo Branco (2009, p. 85) revela que os ideais de inovação pedagógica desse educador não eram condizentes com a abordagem tradicional da educação, pois perspectivavam mudanças nas práticas pedagógicas docentes e nos objetivos educacionais a serem desenvolvidos nas escolas.

Neves propõe, em substituição a uma educação fundamentada na ideia de instrução e em métodos pedagógicos arcaicos, a formação integral das crianças, na qual o trabalho do professor não se resumiria a desasnar as crianças, a incutir em suas cabeças as primeiras letras, rudimentos de aritmética e outros conhecimentos. Ao professor caberia o trabalho de auxiliar na formação das crianças de forma integral, física intelectual e moralmente.

As ideias da Escola Nova penetraram na educação primária piauiense por meio de educadores como Abdias Neves, que se preocupavam com um modelo condizente com as inovações que ocorriam no país, que considerava a infância como fase especial e, por isso, merecedora de uma educação voltada propriamente para a criança.

De acordo com Brito (1996, p. 91), “[...] as idéias dos Pioneiros da Escola Nova, que inspiraram o Manifesto de 1932, chegaram

no Piauí e repercutiram na legislação do ensino, embora com certa cautela pois referiam-se às ‘conquistas positivas’, apenas.”

Em 1933 o Regulamento Geral do Ensino é baixado pelo governo interventorial do Capitão Landri Sales Gonçalves, por meio do Decreto n. 1.438/33 e o ensino primário é reformado conforme os novos princípios da pedagogia moderna. Por meio desse regulamento, o dever do professor público primário é estabelecido no art. 294 e dentre outras obrigações destaca, no inciso VII, que “[...] exercer vigilância no recreio, orientando os passatempo e jogos infantis.” (REGULAMENTO..., 1933, p. 7).

Quanto à formação de professores, o currículo da Escola Normal Oficial, em seu Plano e Programa e Orientações Metodológicas, estabelecido pelo Decreto n. 1.358 de 2 de março de 1932, contemplava no ensino da disciplina de Didática no 4º e 5º anos os seguintes conteúdos:

- 1-O programa das escolas primárias do Estado, observado na própria Escola.
- 2-A escola antiga e a Escola nova
- 3-Apreciação sobre os métodos novos: Decroliano, Montessoriano etc.
- 4-Trabalhos escritos individuais ou coletivos, dos alunos, sobre o ensino, observado nas escolas do Estado.
- 5-Comparação entre os meios escolares: estudante citadino e o estudante rústico.
- 6-Criação de um meio escolar conveniente à criança.
- 7-Os centros de interesse. Os testes escolares
- 8-Jogos educativos. (PLANOS..., 1932, p. 4).

No quinto ano, as matérias educacionais estavam relacionadas aos conhecimentos psicológicos da infância, pois as novas propostas educativas deveriam levar em consideração os fatores psicológicos dos alunos, e dentre esses se destacavam os seguintes:

- 5º – ANO
- VII – Os fenômenos de atividade e sua evolução na criança.
 - Estudo geral sobre a atividade e sua evolução na criança.

- A imitação
 - O jogo, A significação psíquica dos jogos infantis e sua importância
 - Os hábitos, sua importância, suas condições de aquisição e de conservação.
- Os atos voluntários (PLANOS..., 1932, p. 5).

Dentre os conteúdos acima elencados, o jogo é destacado como um dos conteúdos dos quais as estudantes deveriam ter conhecimento para que posteriormente pudessem colocar em prática, reforçando a teoria da Escola Nova sobre a importância dos jogos infantis para o desenvolvimento da criança em seus aspectos psíquicos. Os conteúdos das disciplinas são algumas das propostas educacionais promovidas pela Escola Nova, das quais as normalistas deveriam ter conhecimento, pois elas seriam as propagadoras dessas inovações educacionais.

De acordo com Carvalho (2002, p. 374), as propostas pedagógicas da Escola Nova

[...] ao demandar professores adequados à realização dessa escola, [...] também explica o que foi objeto central do programa reformista dos escolanovistas brasileiros nos anos 1920 a 1930: a mudança de mentalidade do professor.

O curso de formação de professores primários foi alterado por meio do Decreto Lei Estadual n. 1.402, de 27 de janeiro de 1947, em seu artigo 7º, com a redução do curso para três anos, além da inserção da disciplina de Educação Física que abordava a Recreação e os Jogos em todas as séries do curso.

As reformas curriculares foram realizadas com o intuito de preparar o professorado primário para as inovações decorrentes da Escola Nova, dando um novo *status* educativo ao ensino primário.

[...] se a contribuição do movimento reformista da escola primária, no sentido de penetração do ideário escolanovista, se dá pela ampliação e diversificação curricular e,

especificamente, por meio de uma transformação metodológica, aquele movimento, no caso da escola normal, vai contribuir por efeito de alterações especificamente curriculares (NAGLE, 1976, p. 246).

A preocupação se dava com relação à formação dos professores primários, readaptando o currículo a novos métodos, processos de ensino e finalidades, tendo em vista a expansão da escola primária.

Outras mudanças são implantadas quanto à orientação do ensino referentes à incorporação dos jogos e das brincadeiras, e algumas dessas alterações estão manifestas no Relatório apresentado ao Presidente da República, pelo interventor Leônidas de Castro Melo, ao informar que, por meio do decreto n. 273, de 17 de junho de 1940, são baixadas as normas de funcionamento das aulas de educação física nos estabelecimentos de ensino primário.

As instruções do primeiro capítulo do decreto se referem ao dever dos professores de Educação Física destacados nas alíneas d, e, f e p e informam, dentre outras atividades, como os docentes deveriam conduzir os jogos e as brincadeiras com as crianças.

Capítulo I

Dos deveres dos professores

Art. 1 – Cumpre aos professores de Educação Física:

[...] d) orientar as atividades recreativas da criança, velando por ela, sem lhe perturbar ou ameaçar a liberdade e a espontaneidade do brinquedo; e) promover a prática de jogos que, pela experiência forem dignos de incorporação ao patrimônio dos preconizados pelo Método adotado; f) atrair crianças para brinquedos próprios à sua idade, desviando-as de todos aqueles que sejam contra indicados, e participando de suas atividades recreativas, observar o comportamento de cada uma, afim de orientar inteligentemente a sua formação; [...] p) ter em mente que a sua missão NÃO É ENSINAR GINASTICA para que os alunos memorizem enunciados de exercicios e regras

de jogos, etc., mas SIM, dirigir a classe, de modo que seus alunos PRATIQUEM com regularidade os exercícios, entregando-se aos mesmos e aos jogos, com prazer e entusiasmo (PIAUI, 1940, p. 64-65).

Para Nagle (1976, p. 244), a inovação educacional proposta pela Escola Nova proporcionou o aparecimento e o “[...] desenvolvimento das atividades curriculares relacionadas com a educação física e os jogos educativos”.

Assim, os educadores físicos tiveram que se adequar ao novo modelo educacional, e como os jogos e as brincadeiras fazem parte das atividades desenvolvidas por esses profissionais, a indicação era de que a espontaneidade, a liberdade, a orientação, o prazer e o entusiasmo fossem as regras básicas para que o seu desenvolvimento fosse adquirido sem pressões externas e que a prática despertasse nas crianças aprendizagens, pela orientação dos professores quanto à idade adequada ao brinqueado.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, é garantida à educação primária o ensino da disciplina Educação Física por meio da obrigatoriedade, destacando, em seu artigo 22: “[...] será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos [...]” (BRASIL, 1961).

Diante disso, constatamos que algumas reformas foram implantadas no ensino primário do Piauí com o intuito de desenvolver os ideais propagados pela Escola Nova e, nelas, os jogos e as brincadeiras eram o elemento metodológico norteador das propostas educacionais.

Partindo dessas constatações, iremos discutir a seguir a efetivação dessas mudanças, a partir da memória dos colaboradores que vivenciaram a educação primária no período que compreende este estudo.

As memórias dos jogos educativos na Escola

Destacamos, anteriormente, que as propostas educacionais inspiradas nos moldes da Escola Nova estiveram presentes por meio de reformas educativas no Piauí, perspectivando mudanças na abordagem tradicional da educação. Nesse sentido, por meio da análise da Memória de nossos interlocutores, alunos e professores que vivenciaram a educação primária no período deste estudo, iremos discutir como os jogos e as brincadeiras estiveram inseridas em escolas de Teresina.

Concordamos com Freitas (2006, p. 44), quando afirma que

“[...] os documentos orais visam a complementaridade e veracidade das informações, portanto, o cotejo das fontes”. Assim, os relatos dos colaboradores nos permitiram captar as vivências e experiências de uma coletividade, resultando em fontes históricas.

De acordo com Nunes (2003, p. 11),

[...] as memórias que temos do trabalho ao qual nos dedicamos, de nossas reminiscências da infância, da escola em que estudamos, de todas as práticas vividas, enfim, têm uma validade relativa, histórica, já que são construídas socialmente.

Desse modo, as recordações dos interlocutores sobre os **jogos e as brincadeiras na Escola Primária** remetem ao recreio escolar. E como lembra Nunes (2003, p. 15): “[...] as escolas são ‘celeiros’ de memórias, espaços nos quais se tece parte da memória social”. Vejamos, então, o que dizem os colaboradores:

Brincar de roda era muito pouco, porque os espaços não ofereciam, é o local não oferecia espaço que desse para a gente brincar [...] que nem era todo dia que a gente fazia isso, tocava o recreio, a gente ia, merendava, bebia, ia no banheiro e voltava pra sala de aula. (Sousa, 2013).

Tinha, sim, só mermo [...] o recreio, aquelas coisas [...] no recreio era [...] meia hora, a gente tinha toda aquela liberdade de pular, fazer, acontecer. É, mas, aí, passava daquele horário! (Barros, 2013a).

Tinha só de bola assim, brincadeira de bola, né? Jogar bola é [...], mas era pouco tempo, era cinco, dez minutos no máximo. Tinha que voltar para sala de novo [...] (Barros, 2013b).

Sobre as brincadeiras, eram muito, eram muito, assim, restritas, porque o espaço físico não existia. O espaço físico não permitia [...]. Eu não me lembro, porque tinha um pátio muito pequeno e era só correr, brincar, não tinha brincadeira, eu não me lembro, honestamente [...] não havia espaço para brincadeira, só pra [...] conversar, essas coisas assim, mas era uma escola que não tinha pátio. (Bomfim, 2013).

Apesar de os jogos e as brincadeiras serem práticas comuns, a cultura escolar não era cultivada constantemente no âmbito escolar dos nossos interlocutores. Como salienta Julia (2001, p. 11), compreendemos por cultura escolar “[...] as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares”.

Nessa perspectiva, Carvalho (2002) informa que, embora a *pedagogia nova* destacasse atividades que envolviam o educando, a liberdade dos jogos e das brincadeiras, por exemplo, na verdade, camuflavam a autoridade e o regerar, policiando os alunos em seus disciplinamentos. A autora descreve:

[...] o estatuto da pedagogia *moderna e nova*, porque *ativa*, um novo discurso pedagógico começa a se tornar hegemônico no país. Nele proliferam imagens do dia-a-dia escolar das crianças, de seus corpos empenhados em múltiplas atividades, dos seus gestos hábeis, do seu interesse pelo trabalho em cooperação, da alegria contagiante dos seus jogos e da liberdade de suas brincadeiras. A espontaneidade da vida escolar evocada nessas representações pode iludir o leitor. A sua recorrência no discurso escolanovista repõe continuamente as tópicas da dosagem da liberdade das crianças, cerceando sutilmente o burburinho dos seus risos e os movimentos dos seus corpos.

Uma matéria escrita por Silva (1960, p. 6) ao jornal Resistência, confirma esse disciplinamento exercido sobre os alunos, que dosavam a sua liberdade: “Fora da aula no recreio, por exemplo o natural do moço é brincar, é ser alegre, barulhento e vivaz. Na aula, porém, êle deve ser cômico de sua responsabilidade”.

Castelo Branco (2009, p. 85) argumenta que Abdias Neves era contrário às práticas de educação tradicional porque limitava as liberdades infantis.

Abdias Neves percebia nessas propostas o meio eficaz de romper com práticas tradicionais de educação que seriam prejudiciais ao desenvolvimento infantil. Segundo ele, as crianças no Piauí eram muito presas, constantemente repreendidas com severidade, o que tiraria delas qualquer espírito de iniciativa e audácia.

Nos depoimentos dos nossos interlocutores, percebemos que, apesar de o recreio ser um espaço de tempo destinado para a liberdade dos alunos, o pouco tempo e o espaço físico de algumas das escolas restringiam o desenvolvimento de jogos e brincadeiras.

Como informa Melo (2010, p. 375), a pedagogia da educação nova reconfigura, no país, uma nova concepção da natureza infantil: “Sob esse impacto, opera-se uma transformação sutil nas representações das práticas escolares. Nelas se configura uma nova percepção dos corpos infantis e do potencial educativo de novas modalidades de organização do tempo e do espaço escolares”.

Ainda de acordo com Melo (2010, p. 135), o controle dos corpos era exercido no espaço escolar justificado como normas legítimas da ação educativa.

Procedimentos e estratégias foram criados para justificar uma educação conformadora e moralizante, onde o que se levava para a avaliação escolar eram as ações moralizadoras, muito mais do que as ciências ali ensinadas e um aluno poderia ser considerado, com rendimento excelente, pelo comportamento adequado às normas da escola.

As disciplinas rígidas dos colégios também impunham certas restrições, mesmo no espaço do recreio. Embora isso, compartilhamos com Julia (2001, p. 36-37), ao destacar que “[...] e hoje, como ontem [...] existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcias infantis desafiam o esforço de disciplinamento”.

Assim, como ressaltam os colaboradores, eles eram impedidos de se manifestar no horário do recreio de acordo com os seus interesses, como preconizavam os métodos de ensino da Escola Nova.

Ao serem solicitadas as reminiscências dos interlocutores sobre a presença de **brinquedos na escola e sua aplicação no aprendizado escolar**, pontuam:

Brinquedos, objetos para serem manuseados pelos alunos? Não. (Souza, 2013)

Olha, não existia brinquedo na escola, não, não existia. (Barros, 2013a)

Não existia brinquedo, não, não, brinquedo, às vezes, a gente levava de casa, uma bola pra jogar com os outros, não tinha brinquedo, não. (Barros, 2013b)

Não, não. (Bomfim, 2013)

Os interlocutores são unânimes quando afirmam que na escola não existiam brinquedos, objetos utilizados nas brincadeiras e nos jogos. Apesar das reformas educativas destacarem a inclusão dos jogos e das brincadeiras na aprendizagem escolar, os nossos interlocutores afirmam a inexistência dessa atividade pedagógica no aprendizado em sala de aula.

Segundo Behrens (2005, p. 47), a implantação dos pressupostos da Escola Nova ocorreu em escolas bem equipadas, por isso “[...] houve dificuldades de implementação dessa tendência em larga escala nas instituições de ensino pela falta de equipamento, laboratórios e, principalmente, pela falta de preparo do professor para assumir a nova postura”.

A dificuldade de concretização dos ideais escolanovistas ocorreu pela falta de materiais adequados às propostas de mudança. Então, como os professores poderiam ensinar conteúdos por meio de jogos e brincadeiras, se a escola não possuía brinquedos?

O desenvolvimento das inovações metodológicas de um novo ideário educacional, não perpassa somente reformas educacionais, mas incorporação pelos professores das novas práticas pedagógicas, como destaca Olinda (2008, p. 98):

Para entender como os professores formados em esquemas rígidos receberam as ideias de valorização da criança e do respeito à sua personalidade e em que medida a cultura escolar foi transformada, é necessário entender que os pacotes, leis, regulamentos e treinamentos oriundos da política oficial são recriados pelos professores à sua maneira.

Por isso, outro fator que talvez tenha impedido os professores de desenvolver essas atividades educativas, foi eles estarem passando por uma transição de paradigma da educação, e isso leva tempo para deixar de atuar em uma vertente metodológica e começar a desenvolver uma nova abordagem educacional.

De acordo com os pressupostos escolanovistas, o professor deveria ser um mediador das atividades desenvolvidas pelos alunos. Nesse sentido, ao questionarmos os nossos interlocutores se as **brincadeiras que desenvolviam no horário do recreio eram espontâneas ou coordenadas pelos professores**, eles relembram:

Não tinha brincadeira orientada na hora do recreio [...] as brincadeiras eram muito espontâneas e não eram dirigidas pelas professoras, a gente ia para o recreio, como eu já lhe falei, para merendar, descansar do primeiro período de aula [...], as brincadeiras eram escolhidas por nós e executadas por nós mesmos. (Sousa, 2013)

Não tinha nada coordenado pelos professores sobre brincadeiras. (Barros, 2013)

Não, não. Eram espontâneos. Só uma, duas, lá de longe, às vezes, quando os meninos estavam querendo brigar mesmo elas chegavam e

“apartavam”, né? Os professores às vezes ficavam nas salas, às vezes ficava um, dois, lá fora com a gente e o restante ficava nas salas. (Ribeiro Barros, 2013)

Não, não. Não tinha brincadeira orientada. (Bomfim, 2013)

A interlocutora Sousa (2013), quando ingressou como professora primária, em 1954, no Grupo Escolar Tessandro Paz, afirma que os jogos e as brincadeiras poderiam ser coordenados pelas professoras no recreio, mas essa função era optativa.

Nessa época, a diretora da escola determinava assim, por dia uma professora para vigiar o recreio, na hora do recreio aquela professora que estava escalada pela diretora ia para o recreio para vigiar os alunos, pra, assim, uma forma, orientar os alunos. Então, assim, dependia dessa pessoa, dessa professora, orientar as brincadeiras, eu, pelo menos, quando ia, eu orientava as brincadeiras de roda, as brincadeiras, o jogo de lua, o canção, era esses tipos de brincadeira, e os meninos era sempre bola, e dividia o espaço um lado para os meninos e o outro lado para as meninas, era assim. E a professora escolhia a brincadeira para as alunas, para os alunos, mas isso era a professora que queria não era obrigado, não! Tinha professora que ficava lá só andando olhando para não deixar brigar, para não deixar empurrar, para não, num [...] fazer as coisas que criança sem nenhuma maldade faz uma com a outra, era para isso que a professora ia pra lá, agora aquela que queria orientar orientava, a que não queria, não era obrigado, não! (Sousa, 2013)

Percebemos, pelas narrativas dos interlocutores, que os alunos desenvolviam seus jogos e suas brincadeiras espontaneamente, não havia orientação de como conduzir essas atividades lúdicas, a função dos educadores, atribuída pela escola no momento do recreio, era apenas de evitar que os alunos entrassem em confronto por desentendimento, aos professores não cabia orientar. Para Porto (2008, p. 4), quando os alunos estão brincando, os profes-

sores “[...] preocupam-se apenas em evitar que se machuquem ou briguem entre si”.

Sobre isso, Nagle (1976, p. 253) adverte: “[...] à abundante e sistemática exposição do ideário da Escola Nova se contrapõe reduzidíssimo grau de penetração nos modos de funcionamento da escola primária”. Apesar de as propostas da Escola Nova destacarem a educação em novos moldes e o papel de mediação do professor, essas não foram implantadas na escola sob os mesmos padrões estabelecidos.

Behrens (2005, p. 47) adverte que “[...] embora no interior da escola continuassem a proclamação dos procedimentos escolanovistas e democráticos, os professores, em geral, não abdicavam do ensino tradicional”. Nesse caso, partiria do professor a iniciativa de ser um mediador e não da escola no comprometimento das novas propostas educacionais.

Por fim, ao indagarmos aos colaboradores sobre **o que aprenderam com os jogos e as brincadeiras de infância**, eles nos certificam:

Era importante porque reforçava a amizade, às vezes, tinha uma aluna mais inibida que não queria brincar a gente chamava para roda, para brincar, é, era importante por isso [...] eu era uma das que ia porque as colegas faziam questão que eu entrasse na roda, eu era muito quieta. (Sousa, 2013)

Eu aprendi muita coisa, eu aprendi a viver, que quando eu vivia nas casas alheias, eu vivia como um cidadão de maior, como se eu fosse de maior, eu respeitava todo mundo, fazia minhas obrigações, não faltava uma aula, porque se faltava ia me perder todim [...] Ajudou, assim, porque fazendo amizades com pessoa de uma categoria mais elevada, que me dava muito respeito. (Barros, 2013)

Eu aprendi o relacionamento, né? É que eu era muito, assim, eu brincava muito só, e lá eu aprendi a conviver com as pessoas, com as crianças, com os outros meninos, né? Era uma alegria sem fim né? Está bom, brincando um com o outro. Tudo proporcionado pelas brincadeiras. (Ribeiro Barros, 2013)

Construir amizades, né? E me divertir, a diversão, assim, uma coisa sadia né? [...]. Tinha a solidariedade [...]. Então tinha essa relação de amizade e solidariedade [...]. Então, esse momento, as brincadeiras [...] o conviver coletivo, era muito sadio. (Bomfim, 2013).

As reminiscências dos colaboradores destacam que a amizade, a responsabilidade, a solidariedade foram os aspectos das aprendizagens. Segundo Fernandes (1978, p. 61), por meio dessas atividades, as crianças “[...] não só participam de um sistema de ideias, sentimentos e valores. Pensam e agem em função dele, quando as circunstâncias assim o exigem”.

Percebemos, então, que todos concordam que os jogos e as brincadeiras foram importantes para o desenvolvimento da sua personalidade, embora não fossem desenvolvidas no contexto escolar em aprendizagens sistematizadas, as relações sociais foram aprendidas de forma natural, proporcionadas por essas atividades, sem imposições ou cobranças.

Portanto, é perceptível, nos discursos dos colaboradores, que os jogos e as brincadeiras promovem o desenvolvimento sociocultural da criança, além do desenvolvimento físico, afetivo, e a formação de sujeitos ativos, cultivando as relações de cooperação e construindo significação em suas formas de ser.

Conclusão

A partir da Nova História Cultural houve o surgimento de novos temas, objetos e fontes nas abordagens historiográficas, o que possibilitou a ampliação dos estudos dos fenômenos educativos que passaram a ser valorizados na compreensão do passado social de gerações.

Os historiadores ao dirigir o olhar à escola, enquanto lugares de memória encontraram grandes contribuições para a recuperação das lembranças do passado educacional de grupos sociais que

vivenciaram muitas celebrações nesse âmbito, colaborando para elaboração de um sentido para o presente. Deste modo, as representações dão sentido ao espaço decifrado, por estarem condicionadas a maneira como a realidade social é constituída.

Nesse sentido, destacamos os jogos e brincadeiras no contexto cultural e escolar de crianças no Piauí, do início do século XX. Meninos e meninas que brincavam e jogavam utilizando para isso o ambiente do campo e brinquedos artesanais, pois os industrializados eram caros e pouco acessíveis à compra.

Distinções de gênero eram realizadas nas brincadeiras. Entretanto, acreditamos que essa não fosse uma regra rígida, apesar de que esse engajamento, de certa forma contribuía, para as aprendizagens que desempenhariam na vida adulta: as meninas com os papéis ligados à maternidade; e os meninos com atividades da vida no campo.

Ainda no Renascimento os jogos e as brincadeiras ganham espaço no contexto educacional. Mas, no Brasil é com o movimento da Escola Nova, que essas atividades recreativas ganham força pelo próprio caráter de destaque da criança no processo educacional. Algumas reformas no ensino primário do Piauí foram realizadas para atender as demandas dos novos pressupostos.

Entretanto, as memórias dos colaboradores diferem dos objetivos estabelecidos nas reformas educacionais. De acordo com os seus discursos, os jogos e as brincadeiras estavam presentes nas escolas que realizaram a escolarização primária, contudo não como previam os ideais propagados pelos escolanovistas. Essa presença se restringia mais ao espaço do recreio, isso provavelmente tenha ocorrido pela transição a um novo paradigma educacional, o que leva tempo para que as mudanças efetivamente ocorressem como foram planejadas, ou pelo caráter educacional desenvolvido na época que enfocava a escolarização como peça fundamental para o desenvolvimento do Estado, sem priorizar as propostas

estabelecidas. Desse modo, acreditamos que as pretensões pelo desenvolvimento das propostas educacionais da Escola Nova foram muito além da possibilidade de sua realização.

Referências

- AZEVEDO, F. de. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Massangana, 2010.
- BARROS, D. R. Entrevista concedida a Vilma da Silva Mesquita Oliveira. Timon – MA, 2013a.
- BARROS, J. R. Entrevista concedida a Vilma da Silva Mesquita Oliveira. Timon – MA, 2013b.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- BOMFIM, M. do C. A. do. Entrevista concedida a Vilma da Silva Mesquita Oliveira. Teresina – PI, 2013.
- BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: _____. **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Universidade Paulista, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.
- BRITO, I. S. **História da Educação no Piauí**. Teresina: Ed. UFPI, 1996.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedos e Companhia**. Tradução Maria Alice A. Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CARVALHO, M. M. C. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR, M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

- CASCUDO, L. da C. **Superstições no Brasil**. São Paulo: Itatiaia, 1985.
- CASTELO BRANCO, P. V. A literatura e a Vivência da Infância nas camadas médias e nas elites (Teresina, início do século XX). In: SCHREINER, D. F.; PEREIRA, I.; AREND, S. M. F. (Org.). **Infâncias brasileiras: experiências e discursos**. Cascavel: UNIOESTE, 2009.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- COSTA FILHO, A. **A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.
- FALCI, M. B. K. **A criança na província do Piauí**. Teresina: Academia Piauiense de Letras CEDHAL, 1991.
- FERNANDES, F. **O folclore em questão**. São Paulo: HUCITEC, 1978.
- FIGUEIREDO, A. M. de. Memórias da Infância na Amazônia. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 317-346.
- FREITAS, S. M. de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- IBIAPINA, F. **Terreiro de fazenda: desafio e emboladas, ligeiras, travalínguas, perlendas, pilhérias, adivinhações, quebra-cabeça e problemas e cantigas de brincadeiras-de-roda**. Brasília: Grafor, 2002.
- JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

- LE GOFF, J. (Org.). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MELO, S. M. B. **A construção da memória cívica: as festas escolares de civilidade no Piauí (1930-1945)**. Teresina: Ed. UFPI, 2010.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.
- NUNES, C. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: LEAL, M.C; PIMENTEL, M. A. L. (Org.). **História e memória da Escola Nova**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 9-25.
- OLINDA, E. M. B. Significado da Escola Nova e sua Penetração no Brasil. In: BEZERRA, J. A. B; ROCHA, A. M. **História da Educação: arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros**. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 91-107.
- PORTO, C. L. Proposta Pedagógica. **Jogos e Brincadeiras: desafios e descobertas**. 2.ed. Brasília: Salto para o futuro, ano XVIII, Boletim 07, maio de 2008.
- PIAÚÍ. **Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo Interventor Leonidas Mélo (1940)**. Teresina: Imprensa Oficial, 1940.
- PLANOS e Programa e Orientação metodológicas (Decreto n. 1.358 de 2 de março de 1932). **Diário Oficial**, Teresina, ano II, n. 58, p. 4, 9 mar. 1932.
- PLANOS e Programa e Orientação metodológicas (Decreto n. 1.358 de 2 de março de 1932). **Diário Oficial**, Teresina, ano II, n. 58, p. 5, 9 mar. 1932.
- QUEIROZ, Á. **Brincadeiras de criança**. Teresina: Halley, 2005.
- QUEIROZ, T. de J. M. **Educação no Piauí**. Maranhão: Ética, 2008.
- REGO, J. L. do. **Romances reunidos e ilustrados**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1980.
- REGULAMENTO geral do ensino revisto e alterado pelo decreto n. 1.438, de 31 de janeiro de 1933. **Diário Oficial**, Teresina, ano III, n. 55, p. 7, 9 mar. 1933.

SILVA, C. E. **Tarefa delicada é a do professor. Resistência.** Teresina, ano X, n. 768, p. 6, 1 de maio de 1960.

SOUSA, R. de C. **Entrevista concedida a Vilma da Silva Mesquita Oliveira.** Timon – MA, 2013.

Recebido em: 26/11/2015

Aceito em: 25/04/2016

A ideologia do soldado-cidadão nas escolas brasileiras: Olavo Bilac e a Liga de Defesa Nacional (1916)

DALVIT GREINER DE PAULA

Mestre em Educação pela UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais. Especialista em Gestão Cultural pela PUC-MG. Especialista em Docência do Ensino Superior pela ESAB-ES. Professor de História da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG. E-mail: dalvit.greiner@gmail.com

RESUMO

Este artigo pretende fazer uma leitura de uma obra cívica de Olavo Bilac à luz de Nicolau Maquiavel, naquilo que Maquiavel se propõe a convencer o Príncipe da necessidade do amor e da fidelidade de seus súditos para a defesa da liberdade e do território. Propomos essa leitura na área da História da Educação – Cultura e Práticas Escolares, na medida em que um dos papéis centrais da educação é a coesão social e a maioria dos discursos no início do século XX preocupava-se com um esgarçamento do tecido social e moral da sociedade brasileira. Para isso faremos uma leitura comparativa das intenções pedagógicas do poeta Olavo Bilac, o Príncipe dos Poetas e inspetor de educação pública no Distrito Federal, que em sua campanha cívica deixa explícita a necessidade do soldado-cidadão tido como o primeiro e principal defensor da República. Porém, ao contrário de Maquiavel que vê na figura do soldado-cidadão um defensor da liberdade numa República, Bilac, através de seus discursos voltados a estudantes – adolescentes ou jovens, civis ou militares – vê na figura do soldado-cidadão a possibilidade de, além da defesa da ordem, limpar, educar e civilizar os homens da nascente República brasileira através de uma educação militar seja pela via do escotismo ou da caserna. Para atingir o nosso objetivo analisaremos alguns discursos do livro **A Defesa Nacional (1917)** que faz a propaganda da Liga de Defesa Nacional e traça um programa cívico-pedagógico para a construção deste homem novo para uma República nascente.

Palavras-chave: Educação. Cidadão. Soldado. Olavo Bilac. Liga de Defesa Nacional.

The citizen-soldier ideology in brazilian schools: Olavo Bilac and the National Defense League (1916)

ABSTRACT

This article discusses one of Olavo Bilac's civic works in the perspective of Niccolo Machiavelli who convinces the Prince that his vassals' love and loyalty are needed to defend freedom and territory. According to what proposes the History of Education, Culture and School Practice, one of the central roles of education is social cohesion and due to this the majority of speeches in the early XX century were concerned with morality in Brazilian society. For this, a comparative reading of the pedagogical intentions of poet Olavo Bilac, the Prince of Poets, a public education inspector in the Federal District, whose civic campaign highlights the need for the citizen-soldier, and who is believed to be the first and main defender of the Republic, was undertaken. However, unlike Machiavelli who advocated the figure of the citizen-soldier as a defendant of Republican freedom, Bilac, in his speeches aimed at students – teenagers or young people, civilian or military – adds to the citizen-soldier's role of defending the order, purifying, educating and civilizing men of the Brazilian republic through military education. To achieve this goal, some speeches of "The National League" (1917) book which advertises the National Defense League and draws a civic-education program for the construction of this new Republican man were analyzed.

Keywords: Education. Citizen-Soldier. Olavo Bilac. National defense league.

Introdução

O que buscamos investigar neste artigo são os discursos proferidos por Olavo Bilac, também Patrono do Serviço Militar brasileiro, durante sua campanha cívica, naquilo que tem de convencimento à sua plateia da necessidade de amor à pátria e à República. Bilac é um defensor do sorteio militar por acreditar que este é um mecanismo de fortalecimento da Democracia e da República uma vez que todo cidadão habilitado tem o dever moral de defender a sua pátria. Para isso, lançaremos mão da leitura do Príncipe, de

Nicolau Maquiavel, clássico modelo de manutenção do poder do príncipe em seu principado. Analisaremos a condição do cidadão e do soldado em ambos na tentativa de entender como o discurso de Bilac impõe à Escola, em particular e à Educação, de forma geral, a responsabilidade de formar esse cidadão.

O artigo é dividido em três partes: na primeira parte buscamos entender como a defesa do território é parte da necessidade humana para prover alimentos para si e para o grupo tornando-se assim mote central dos discursos dos governantes em qualquer tempo e lugar. Assim buscamos entender esses discursos desde a Roma antiga na figura clássica do cidadão-soldado até a sua substituição por outro conceito de soldado e de cidadania nos finais da Idade Média e início da Idade Moderna europeia. Na segunda parte, buscamos este entendimento em relação ao Brasil, que substitui uma relação, aos moldes feudais, de fidelidade ao rei até meados do século XIX, por uma relação de fidelidade ao senhor proprietário de terras da segunda metade do século em diante na figura do coronel da Guarda Nacional, o que vai enfraquecer o Exército. Na terceira parte, buscamos entender nos discursos de Olavo Bilac a estratégia de reforço ideológico centrado no fortalecimento do Exército, instituição que formará o verdadeiro cidadão, na medida em que o mesmo, porta-voz da Liga de Defesa Nacional, acredita que cada escola deve se tornar um quartel e que cada quartel deve tornar-se uma escola. Este é o momento da construção da ideologia do cidadão-soldado no Brasil, onde é reclamado da escola papel fundamental na sua disseminação: o amor incondicional à Pátria e o culto aos seus símbolos.

A defesa do território como necessidade humana

A ideia do homem defendendo seu território através de armas, ou seja, da violência, está intimamente ligado à ideia de sobrevivência de si e do grupo. Ao pensarmos nos estágios iniciais

da humanidade o território é o espaço natural da colheita e, portanto, lugar das lutas para a sobrevivência. A sua delimitação e defesa se tornará mais urgente e necessária com o processo de domesticação de animais e plantas. É com a delimitação, a imposição violenta de limites, e com o início do culto aos ancestrais que o fizeram que se instala a ideia de defesa do território. O exemplo mais bem-acabado é a cidade de Roma que se apresenta com “Rômulo conduzindo o arado e lançando um sulco em volta da colina que marcará dali por diante o limite sagrado da cidade” (GRANDAZZI, 2010, p. 19), momento em que se confere sacralidade à propriedade territorial.

Em seu *Leviathan*, discutindo a natureza humana, Thomas Hobbes (1588-1679) alerta-nos sobre as causas da discórdia entre os homens, que são a competição, a desconfiança e a glória, sabendo-se que:

A primeira leva os homens a atacar os outros tendo em vista o lucro; a segunda, a segurança; e a terceira, a reputação. Os primeiros usam a violência para se tornarem senhores das pessoas, mulheres, filhos e rebanhos dos outros homens; os segundos, para defendê-los; e os terceiros por ninharias, como uma palavra, um sorriso, uma diferença de opinião, e qualquer outro sinal de desprezo, quer seja diretamente dirigido a suas pessoas, quer indiretamente a seus parentes, seus amigos, sua nação, sua profissão ou seu nome (HOBBS, 1997, p. 109).

Com isso, Hobbes remete a questão da violência para o estado de natureza ao justificar essa violência como parte do ordenamento natural do homem naquele momento em que o mesmo atinge seu estado mais baixo na escala ética de um mundo racional, o campo da necessidade. Não é objetivo nesta investigação julgar se é moralmente correto apropriar-se e defender com armas um bem que é de todos, uma vez que as noções de território e propriedade, não são o resultado do trabalho sobre a terra, mas da dominação violenta sobre ela. Porém, se partirmos do princípio hobbesiano do

estado de natureza essa violência torna-se amoral na medida em que a sobrevivência está ligada ao primeiro caso – o lucro – pois que o homem acumula, mesmo roubando, para garantir o seu futuro e o do seu grupo, e no segundo caso, o revide, pelos mesmos objetivos. Assim “o homem natural é quem se apodera pela força de qualquer bem, não apenas do que excede o necessário à sobrevivência – mas de tudo: matando, em vez de dominar, o outro” (RIBEIRO, 1999, p. 84), colocando o outro sempre num estado de revide, portanto, de guerra. Infelizmente, cabe-nos apenas constatar que é de vital importância para a sobrevivência do indivíduo e de seu grupo na medida em que é da terra que ele tira o seu sustento como qualquer outro ser vivo neste planeta. Consequentemente cabe-nos concordar com a hipótese de Darwin (1809-1882) citado por Freud (1856-1939) “[...] de que a forma primordial da sociedade humana foi a de uma horda governada soberanamente por um macho forte [com] traços indestrutíveis na história hereditária humana [...]” (FREUD, 2013, p. 129), assim a violência é vista como um componente natural das relações sociais e torna-se a dever de uma sociedade que quer viver em paz prever as possibilidades de conflito e prover, antecipando, se possível, as respostas necessárias para evitar a sua autodestruição.

Porém, quando falamos da glória que traz a luta, abrimos caminho para a figura do soldado profissional e do mercenário que vê na guerra e não na paz a sua razão de ser. Estamos falando do soldado aquém do cidadão, que mesmo movido pela razão (a tão temida razão de Estado) age como no estado de natureza inicial. E é nesse caráter narcísico que a ideologia do soldado vai se apoiar. Ao desfigurar, ao longo da história, as ideias de defesa de um território necessário à sobrevivência do grupo e negligenciar os avanços da tecnologia, foi-se construindo um arcabouço teórico capaz de sustentar no ideário das sociedades a necessidade de exércitos profissionais mantidos com altos custos mesmo em tempos de paz.

Por outro lado, o sonho de se ver livre da violência cotidiana, das ameaças e das guerras também perseguem os homens, porém a permanência daquelas atitudes belicosas contraria as previsões mais otimistas. O francês Benjamin Constant (1767-1830), em discurso no início do Século XIX, acredita que “a guerra é o impulso, o comércio é o cálculo. Mas, por isso mesmo, deve haver um momento em que o comércio substitui a guerra. Nós chegamos a esse momento.” (CONSTANT, 1985, p. 2). Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) defendiam a ideia de que o capitalismo – sequência natural do enfraquecimento do modelo feudal – com o avanço da ciência e da tecnologia tornou-se capaz de suprir as necessidades humanas mais básicas. Portanto, podiam e afirmaram que “a ‘libertação’ é um fato histórico e não um fato intelectual, e é provocado por condições históricas, pelo progresso da indústria, do comércio e da agricultura.” (MARX; ENGELS, 1999, p. 24).

Com a supremacia do comércio e da técnica, em princípio, não existem mais razões para que o mundo continue guerreando jogando por terra as justificativas e as ideologias que reafirmam a necessidade do homem armado. Porém, Marx e Engels nos alertam para o fato de que as mudanças nas forças produtivas engendram as mudanças nas ideologias.

Em Roma, a ideia do agricultor defendendo sua terra é condição para a cidadania. O cidadão romano e o soldado se confundem, mesmo que alguns soldados sejam parte da propriedade e marche a pé ao lado de seus senhores a cavalo. Claro que não estamos falando daquele soldado que vive de soldo e que em Roma não é o cidadão. Falamos daquele agricultor proprietário que nem sempre é maioria. Ele é um homem de bens, capaz de aglutinar outros homens e pagá-los para ajudá-lo em sua defesa e na de sua família. Assim “ao longo da vida política dos romanos, esse retrato do cidadão, que deixa o arado para assumir a suprema magistratura, encarnou o ideal do bom cidadão, do proprietário de terra, pronto a assumir a defesa de Roma.” (CORASSIN, 2006, p. 5) e, portan-

to, todos os cidadãos, independente de seu lugar numa sociedade censitária como era Roma, era um homem mobilizável na defesa da cidade. Sendo assim, tornam a defender não uma cidade e uma cidadania hipotéticas, mas um território demarcado pelo seu fundador, expandido pelas novas gerações, bem como as liberdades necessárias e as instituições para continuar a fazê-lo. E isso só era possível porque Roma concedia certos graus da sua cidadania aos conquistados garantindo a *pax romana*, um artifício ideológico que igualava os proprietários de bens e terra, acolhendo-os como, por exemplo, aos “gauleses em suas fileiras” (GRANDAZZI, 2010, p. 160), organizados em cúrias e centúrias. Para além da propriedade, da liberdade e das armas, a cidadania se manifestava através das assembleias.

Assim o rei, ajudado pelo Senado (*senatus*) – cuja etimologia indica ter sido na origem um conselho de anciãos (*senes*) -, convoca o povo de cidadãos-soldados, reunidos em cúria, ao qual é proposta uma decisão que ele só tem de aprovar, trazendo-lhe um sufrágio (*suffragium*) que nada mais é do que o barulho (*fragor*) das armas se entrecrocando em sinal de assentimento (GRANDAZZI, 2010, p. 158).

Tais características se perdem juntamente com o império e as novas configurações da Idade Média europeia, centralizando decisões na mão de um clero e uma nobreza fundiárias, que espoliava camponeses e se exercitavam em jogos militares, num sistema recíproco de vassalagem e fidelidade a um poder central. Surge, nesse momento, homens com liberdade aventureira suficiente para não se fixarem na terra de outros, porém com a habilidade necessária aos bandidos que oferecem segurança, para se tornar um soldado mercenário a serviço de um duque, um príncipe ou um rei que disputa um pedaço de terra. Maquiavel, na Itália, os nomeia e os descreve: são os *condottieri*, capitães de tropas mercenárias que se fazem profissionais da conquista e da pilhagem cujo “código mili-

tar [...] tinha por objetivo evitar trabalhos e perigos [...]” (MAQUIA-VEL, 1996, p. 81).

Com a terra pertencendo à nobreza, desaparece a figura do cidadão-soldado, naqueles moldes romanos, fazendo surgir o mercenário que tem como primeira função manter a si e ao seu grupo colocando-se a serviço de outrem. Já não está mais ligado diretamente à propriedade como sua propriedade privada, mas ligado ao rei ou nobre pelo sistema de vassalagem. Este homem que presta homenagem e jura fidelidade para honrar e defender o rei se torna o novo modelo de soldado. Em geral é um nobre de habilidades guerreiras assumindo o oficialato que é reservado à nobreza como forma de reconhecimento do rei perante os demais. Surge o exército real, desligado da propriedade, mantido a soldo do rei e da nobreza com renda proveniente da terra cultivada pelos camponeses.

Difere, portanto da ideia de um exército nacional, com outros interesses que não o do rei, muito distante do Exército de Novo Tipo de Oliver Cromwell na Inglaterra do Século XVII, já na Idade Moderna.

Ao observarmos a Inglaterra da revolução de 1640, percebermos estes dois tipos de exército se batendo: de um lado, o exército real mantido a soldo pela nobreza a partir do tesouro real, constituído com os impostos e rendas arrecadados pela coroa; do outro lado, o Exército de Novo Tipo organizado pelo Parlamento e comandado por Cromwell constituindo-se de “todos os que pegaram em armas nesta causa de Deus e seu povo, especialmente os soldados comuns” (O CATECISMO DO SOLDADO, 1644). Esse exército congregava todos os que não se alinhavam ao rei desde a pequena nobreza descontente até os pobres e insatisfeitos da cidade e do campo, como os *quakers*, *diggers* e *levellers* que imaginavam uma nova relação entre o rei e uma sociedade que se queria proprietária. Assim, o cidadão em armas da Revolução Inglesa é o defensor da propriedade, enquanto que o da Revolução Francesa é o resultado “da virtual abolição, em casa e no exterior, da distinção entre

soldados e civis” (HOBSBAWN, p. 85), defensores da liberdade e de uma nação. Porém, não há contradição. Um e outro são condições para a cidadania burguesa.

É nesse clima que Thomas Hobbes defende os “homens de coragem feminina”. Nessa defesa pretende esclarecer a todos do contrário que se pregava até o momento, a obrigatoriedade de se pegar em armas. Se, instado pelo medo a razão manda que os homens se organizem e entregue a sua liberdade e as armas ao Estado então tenho o direito de não lutar a guerra. Ou seja,

[Não] estou obrigado a guerrear pelo Estado. Não pode ele valer-se de minha simples obrigação contratual para chamar-me a reprimir os dissidentes internos, ou a combater os inimigos externos. Do duplo gládio, da justiça e da guerra, deve incumbir-se o próprio soberano com seus funcionários. [...] Só estou obrigado a matar meu concidadão ou o inimigo se contratei, especificamente, ser carrasco ou soldado [...] que não pertence à essência da cidadania, do serviço, da filiação: da sociabilidade” (RIBEIRO, 1999, p. 95-96).

O que Ribeiro (1999) nos esclarece é que a entrega das minhas armas e da minha liberdade no contrato com o soberano tornam-me um cidadão – e aqui valem nossas atuais Constituições – mas não me tornam um soldado. O acordo ou contrato feito por um soldado é outro. Ele passa a ser um funcionário do Estado e, portanto, um representante a soldo desse Estado. “O soldado será então um assalariado, em vez do cidadão em armas” (idem), exceção feita à defesa do Estado e seu território quando agredido, mas nunca quando agressor. Não havendo agressões ao Estado não posso ser chamado a prestar serviços de natureza militar voluntariamente na medida em que não sou obrigado a agredir o outro que tem tanto direito à vida e à liberdade quanto eu.

Porém, a proposta para aquisição e manutenção de um principal desenvolvida por Nicolau Maquiavel (1469-1527) exige um cidadão que se quer livre e luta pela sua liberdade. Para que tal aconteça

teça – ou permaneça – este cidadão vai se apoiar num príncipe, no caso dos principados, ou num cidadão eleito para o comando da cidade, no caso das repúblicas. Mas, para quaisquer dos casos, esta cidade buscará para si as bases ideais para sua existência “[...] e as principais bases que os Estados têm, sejam novos, velhos ou mistos, são boas leis e boas armas. E como não podem existir boas leis onde não há boas armas, e onde há boas armas convém que existam boas leis.” (MAQUIAVEL, 1996, p. 77).

Para a construção deste Estado ideal, Maquiavel reconstrói a figura do cidadão romano. Ora olhando para si, um cidadão sem fortuna, mas que com sua *virtù* se mantém amorosamente fiel à sua cidade, ainda sonhando com uma Itália unificada sob um príncipe ou uma república, forte o suficiente para se manter unida, como os romanos o foram, seja na República ou no Império; ora olhando para o passado de Florença tantas vezes perdida para outras cidades por negligência ou incapacidade de seus príncipes em governá-la.

Em Maquiavel encontramos duas categorias de soldado: o soldado mercenário e aquele soldado fiel ao príncipe e à república. O mercenário é aquele que vive a soldo do príncipe e disponibiliza seu único bem: é mão de obra cuja única propriedade é o próprio corpo que se põe para a guerra na defesa de outrem. O fiel ao príncipe ou à república é aquele que ama a sua pátria e se põe em defesa de sua liberdade, de suas instituições e de sua terra.

Mas, com tropas mercenárias ou auxiliares Maquiavel não vê nenhuma possibilidade de conquista ou de manutenção de um estado porque por mais bravos e valentes que se apresentam na paz são, na verdade, tropas “[...] inúteis e perigosas [...] ambiciosas, indisciplinadas, infiéis, insolentes para com os amigos, mas covardes perante os inimigos, não temem a Deus, nem dão fé aos homens [...]” incapazes de se sacrificar pelo príncipe ou pela república.

Maquiavel demonstra com suas atitudes a principal virtude do cidadão e do soldado: o desejo de liberdade e amor à cidade

seja esta um principado ou uma república. A cidade de Maquiavel é uma cidade do Século XVI. Ela já é o resultado das mudanças ocorridas no final da Idade Média. Florença é uma cidade da Renascença e o homem que a habita se quer moderno. Acredita em Deus, mas se põe no centro do mundo. É um protoburguês. É proprietário de terras, possui bens e patrimônio considerável além de empregados que lhe cuidam dos negócios. O cidadão de Maquiavel é alguém que quer “exercer livremente as suas atividades, no comércio, na agricultura e em qualquer outro terreno” (MAQUIAVEL, p. 124). Estes são chamados de grandes e verdadeiros cidadãos, pois que contribuem com dinheiro, víveres e armas para a defesa da cidade. São amigos do príncipe, ou numa república, se fazem príncipes, mesmo que por astúcia. Para além dos grandes, a cidade é composta dos pequenos agricultores, açougueiros, ferreiros, padeiros, moleiros, estalajadeiros, etc. São pessoas que não participam das decisões políticas e necessitam da proteção dos grandes.

Apesar disso, conhece muito bem a fonte de poder em cada um. Num principado, o príncipe se mantém no poder aliando-se e controlando uma elite que por fraqueza ou incapacidade não se rebela. Mantém o povo em paz e ordeiro. Numa república, o povo vendo-se em dificuldades para resistir aos fortes, eleva um seu cidadão à condição de príncipe e apoiando-lhe confere-lhe autoridade sobre todos. Dessa forma, conclui-se:

[...] os Estados bem organizados e os príncipes prudentes preocuparam-se sempre em não reduzir os grandes ao desespero e satisfazer e contentar o povo, porque essa é uma das questões mais importante que um príncipe deve ter em mente. (MAQUIAVEL, p. 107).

Temos, portanto, no mínimo duas categorias de cidadão. Os “grandes” e o “povo”. Aos “grandes” é preciso satisfazer com alianças, benefícios e promessas de modo que se mantenham fiéis à cidade e ao seu príncipe, mas que se lhes cobrem um preço pela proteção. Eles têm condições de contribuir com braços e armas,

dinheiro e víveres para a composição da defesa da cidade. A estes é dada a cavalaria, pela qualidade das despesas que esta exige em animais e armas. São cidadãos constantemente armados de quem se mantém a fidelidade pelo agrado, pelo favor, pela vaidade, pela liberdade de desenvolver seus talentos. Logo abaixo temos o “povo” que não deve estar constantemente armado, mas educado, treinado e convocado para a guerra quando necessário. Povo que deve estar sempre contente com seu príncipe e a sua posição.

Das duas categorias de cidadãos depreendem-se as duas categorias de soldados. Aos primeiros, os “grandes” são dados o direito de fala nos negócios da cidade e também da guerra. Sua instrução é constante e ao lado do príncipe. Aos demais, o “povo” apenas a obediência. São a infantaria, os infantes: sem fala e a sua instrução limita-se ao manejo do necessário em tempo de guerra, pois um povo armado é um povo perigoso até mesmo para o seu Príncipe.

Assim, Maquiavel sugere um programa educativo que envolve o aprendizado da liderança para “manter os soldados disciplinados e constantemente em exercício” (MAQUIAVEL, p. 88), as teorias sobre as guerras devendo o príncipe “ler histórias de países e considerar as ações dos grandes homens, observar como se conduziram nas guerras, examinar as razões de suas vitórias e derrotas” e a prática da arte da guerra habituando “o corpo aos incômodos naturais da vida em campanha e aprender a natureza dos lugares”. Os tempos de paz devem ser aproveitados da melhor maneira possível e um simples passeio ou a visita a um amigo torna-se uma aula, motivo de aprendizagem para a guerra. Por isso, o Príncipe, aprende em outra obra – *A Arte da Guerra* – um diálogo de Fabrício com jovens florentinos que “a natureza não faz muitos homens bravos; a aplicação e o exercício, sim.” (MAQUIAVEL, 2002, p. 127). Em suma, duas habilidades desenvolvidas por meio da aprendizagem.

Ao concluirmos esta primeira parte percebemos que a educação do Príncipe em Maquiavel se assemelha à educação do cidadão, na medida em que o primeiro deve reproduzir no segundo as suas

virtudes. Porém, o principal argumento de Maquiavel para manter os cidadãos fiéis ao seu Príncipe é acudi-los em seus desejos de liberdade e segurança para que exerçam seus talentos com tranquilidade. Liberdade essa que se manifesta na propriedade fundiária dos amigos do Príncipe em quem confiam a paz e a justiça tanto em relação aos seus iguais quanto em relação aos inferiores a quem é garantida a segurança. Uma educação militar e militarizada mantém a obediência que deve ser o resultado do amor ao Príncipe ou à República, motivos suficientes para o cidadão armar-se contra o outro Estado. Se se arma contra o Príncipe é porque algo falhou no processo educativo e de convencimento. O personagem Fabrício, de A Arte da Guerra, faz uma síntese do que é viver uma vida militar. Não é uma vida gananciosa: deve-se abrir mão, em nome da República e do amor ao Príncipe de todos e quaisquer ganhos da atividade militar. Esta é uma atividade voluntária, assim como deve ser toda atividade que tem por fim a manutenção do Estado. E o melhor exemplo ainda é Roma onde

Os generais voltavam contentes com seus triunfos à vida civil; e os comandados depunham as armas com maior satisfação do que as empunhavam. Todos retomavam suas atividades normais, e nunca houve ninguém que esperasse se sustentar como militar graças às suas presas (MAQUIAVEL, p. 109).

Patriarca, Barão e Coronel da Guarda Nacional

No Brasil, a ideia do cidadão defendendo a pátria toma dois caminhos distintos: o primeiro caminho é o da fidelidade ao rei. Para a oficialidade do Exército toma-se por critério o mecanismo feudal de entrega de patentes e cargos a uma nobreza militar, que vai se dedicar a jogos de guerra usando o mesmo como um trampolim de proximidade ao Imperador da jovem nação. Ainda é uma continuidade do modelo português, trazido por D. João aqui aportado em 1808. Assim se cria, em 1810, a Academia Real Militar com as funções de ensino para profissionalização da tropa.

Durante o Império, vimos um Exército se consolidando a partir da fidelidade ao Imperador. Na fundação, o Defensor Perpétuo, um pai protetor da Nação, que ama a todos indistintamente na figura dos Imperadores Pedro I e Pedro II, exercendo para isso o Poder Moderador, acima de todas as paixões pessoais e partidárias. É o grande eleitor do Império. Porém, o primeiro é mantido pelo braço forte do general Francisco de Lima e Silva, que apesar da recusa do baronato, era descendente de nobres portugueses. Com o segundo, o braço forte se transfere do Pai Francisco ao filho Luiz Alves de Lima e Silva que se tornará o único duque brasileiro – fora da realeza – e atual patrono do Exército. A hereditariedade é também uma questão de fidelidade e por isso, uma hipótese que devemos considerar é a da queda do Segundo Império à carência de uma mão forte e de confiança para a construção do Terceiro Império.

O Brasil imperial não tem um Exército moderno, pois a linha adotada tem características feudais. O soldado não é um proprietário de terras. A principal característica é a fidelidade ao Príncipe, mesmo que a soldo, pois o que deve ser defendido é o próprio rei. O país se confunde com o rei, pois que a terra é propriedade do rei e

[...] o rei é o ápice da sociedade e teoricamente tudo depende dele, pois é ele quem distribui os bens, o mais importante dos quais é a terra, que produz renda. As pessoas possuem a terra como se ela lhes houvesse sido dada pelo rei e pudesse ser tomada por ele (CÂNDIDO, p. 90)

A outra linha adotada é a defesa da propriedade privada e para isso contribuem a criação da Guarda Nacional em 1831 e a Lei de Terras em 1850. Inicialmente a Guarda Nacional é uma força paramilitar para contenção interna da população extinguindo assim as guardas municipais subordinadas às Câmaras. A Lei de Terras visa privatizar a terra tirando-a do rei, uma resposta às tentativas de descapitalização dos fazendeiros com a iminência da libertação

dos escravos. Seguindo o mesmo rumo, a ruptura com o poder central se dá na medida em que a reforma da Guarda Nacional em 1850, que será mantida com os bens e para benefícios do poder local, entrega o seu comando aos presidentes de províncias e os comandos locais são fortalecidos na figura do coronel, invariavelmente o barão local ou regional. Para a Guarda Nacional não havia necessidade de defesa do Império ou da República, mas da propriedade privada do coronel.

Nos dois casos não cabe a figura do cidadão-soldado, pois não há cidadania no sentido em que o discutimos aqui. O oficialato é feito de interesses ligados à propriedade ou à fidelidade ao rei. A incorporação dos soldados ao Exército se dá pela força, como punição por crimes ou até mesmo como punição pela condição de não-produtores – quando assentavam praça nos Permanentes -, portanto, um peso morto para a sociedade.

Este era um modelo de fidelidade que estava ligado a terra na medida em que todos os membros da Guarda Nacional deviam ter as condições necessárias de se fardarem, a si e aos que estivessem aos seus serviços e

Os Juizes de Paz farão reconhecer pelas Companhias, os seus Commandantes, e estes os Officiaes. Cada um dos Officiaes ao momento de ser reconhecido prestará juramento de fidelidade ao Imperador, e obediencia a Constituição e Leis do Imperio (BRASIL, 1831, p. 49).

Assim, como se vê, durante o Império tentou-se construir no Brasil a noção do cidadão-soldado de Maquiavel, ou seja, aquele cidadão livre que ama a liberdade personificada no seu Príncipe, que por seu turno também o defende e a quem presta juramento de fidelidade. Mas, o soldado brasileiro está descolado do seu príncipe na medida em que o seu intermediário, o oficial general é alguém ligado à propriedade que, ao final do Império, está se desligando do Imperador. Com a Lei de Terras e a reforma da Guarda Nacional, o grande proprietário, já fortalecido economicamente, cria as con-

dições propícias para o seu fortalecimento político e militar. Seus interesses são outros. Com a iminência da abolição da escravatura e a queda do Império é preciso repensar a ideologia e construir uma nova versão para a figura do soldado. O cidadão de primeira classe que durante o Império vai ocupar as altas patentes da Guarda Nacional guardando a fidelidade de suas hierarquias subalternas através do apadrinhamento precisa, neste momento, de quebrar a fidelidade do Exército e seus soldados tornando-os politicamente atuantes em seu nome e não mais em nome do Imperador. As revoltas da casa, expressão de Ilmar Rohloff de Matos, não fortaleceram o Imperador e seu Exército. Apenas colocaram os liberais na condição de espera do momento propício para, ao fazer valer suas ideias, ocupassem o lugar que lhes estava reservado desde a Independência. Há uma clara transferência de fidelidade e exige-se do Exército uma nova postura diante da sociedade: a de defesa da boa sociedade e não do patrimônio imperial. Assim

[...] A primeira ideologia intervencionista girava em torno da concepção do soldado-cidadão, desenvolvida durante a Questão Militar. [...] A ideia casava-se muito bem com o positivismo civilista dos jovens oficiais e alunos de Benjamin Constant. Eles a adotaram e a usaram para justificar sua ação a 15 de novembro (CARVALHO, 1997, p. 210).

Bilac não leu o Príncipe, na medida em que as primeiras traduções para a língua portuguesa se deram em 1935, tanto em Portugal quanto no Brasil, provavelmente vertidas diretamente do italiano, mas com tradutores diferentes. De qualquer modo, tanto lá quanto cá teve a sua serventia ideológica.

Lá, oferece-se uma leitura fascista do Príncipe, com artigo introdutório de Benito Mussolini (1883-1945) servindo para justificar uma ditadura fascista que se instalava

[...] e de resto, [...] nada na brochura indica ser esta a primeira edição portuguesa d'O Príncipe e não é audá-

cia excessiva arriscar-se que, para Francisco Morais, terá pesado mais a significação política do livro do que a sua significação cultural (CÂMARA, 2005, p. 194).

Cá, apesar de nascer no governo provisório que antecede ao Estado Novo, em tradução de Lívio Xavier (1900-1988), apresenta-se mais pelo significado cultural do que com alguma significação política nacionalista ou autoritária, na medida em que a biografia do tradutor não nos autoriza a emitir tal juízo.

Há, no entanto um imperativo em Bilac: tornar-se cidadão é tornar-se soldado na defesa da pátria. Temos aqui duas questões: é preciso, juntamente com isso criar um novo Exército composto de todos os cidadãos e é preciso, com esse cidadão criar uma pátria, um objeto de desejo que seja defendido. Para formar o Exército basta o sorteio militar que, indistintamente, faz com que todos os homens sejam soldados em potencial. Isso, por si só já é motivo de orgulho. Maior motivo de orgulho é ser sorteado para servir à Pátria criando no soldado um sentimento de defesa de todos, até mesmo daqueles que não foram sorteados com tal honraria.

De outro lado, a cidadania não se resolve por sorteio, na medida em que falamos de direitos que precisam ser negociados cotidianamente. Mas, quem é este homem brasileiro com quem se vai construir uma pátria. Nos “[...] sertões, os homens não são brasileiros, nem ao menos são verdadeiros homens: são viventes sem alma criadora e livre, como as feras, como os insectos, como as arvores. A maior extensão do território está povoada de analfabetos [...]” (BILAC, 1917, p. 6).

Há nos textos de Bilac uma relação das misérias morais do povo brasileiro construindo assim uma visão negativa dos brasileiros e por outro lado negando as misérias materiais impostas pela elite que o tornaram assim. Paradoxalmente, aparece uma defesa positiva do povo, naquele homem cuja educação é condição para que se faça o cidadão. Esse homem novo de Bilac é totalmente carente de instrução e a pátria, para que construa a sua própria

defesa, deve educar esse homem tornando-o um cidadão perfeito. A questão é qual o modelo de cidadão se quer construir?

Da mesma forma que em Maquiavel, o súdito não deve discutir sua relação com o Príncipe, pois que este o completa e o defende, assim é a Pátria de Bilac. Ela dá o abrigo necessário a este cidadão. A positividade reside na instrução deste homem novo, mas limitada ao exercício de uma cidadania restrita ao trabalho e ao amor à Pátria. Portanto, se ao súdito do Príncipe deve-se garantir a paz para que trabalhe e produza nos terrenos de seu senhor o cidadão de Bilac requer o mínimo: apenas a instrução primária, cuidados de higiene e trabalho. Em troca, a defesa da Pátria.

O verdadeiro cidadão: o cidadão-soldado

Há uma categorização desse cidadão proposto por Bilac quando o mesmo se pergunta e responde para sua plateia:

Mas, o que é “cidadão”?

Ha na multidão das criaturas humanas, que povoam um paiz, quatro categorias, progressivamente restrictivas: 1, todos os habitantes ou residentes, englobadamente comprehendidos; 2, entre os habitantes, os homens adultos, que já têm a idade e a capacidade jurídica, tendo o direito de voto; 3, entre os homens adultos, aquelles a quem chamaremos verdadeiramente “homens”, isto é, aquelles que já chegaram a um certo gráu de desenvolvimento intellectual, com a consciencia da sua razão, dos seus direitos e dos seus deveres; e emfim, 4, entre os verdadeiros “homens”, os “cidadãos”, aquelles que, investidos de completa cultura intellectual e moral, tendo elevação de espírito, sendo capazes de sobrepor-se aos interesses próprios, aos interesses partidarios de classe ou de campanario, podem destinar-se á sagrada missão de governar e dirigir a multidão (BILAC, 1917, p. 135-6).

Portanto, como se vê na exposição de Olavo Bilac, encontramos no Brasil quatro categorias de cidadão e de cidadania que se faz pelo aumento gradativo de direitos, sendo que os últimos teriam o direito de governar todos os demais. Essa cidadania, construída na ausência, é apenas uma reprodução da pirâmide social brasileira durante a Primeira República. Chamaremos de níveis da cidadania e em ordem decrescente.

Na base da pirâmide temos o nível 4, a maioria dos brasileiros: pretos livres, ex-escravos, brancos pobres, mulheres, jovens e crianças, imigrantes pobres e trabalhadores braçais, todos analfabetos, sem acesso à escola. Nessa categoria, segundo a Constituição de 1891 estão os não eleitores da República brasileira.

Entre 25 e 30 milhões de habitantes em 1920 dos quais 70% eram consideradas nas linhas finais dos quadros de estatísticas como “população sem profissão ou de profissão não declarada” (BRASIL, 1930, p. 6) era esse o alvo preferencial da Liga de Defesa Nacional para a instrução primária. Este público feito de crianças, mulheres e homens “ociosos descalços, maltrapilhos, inimigos da carta do ‘abc’ e do banho, – animaes brutos, que de homens tem apenas a apparencia e a maldade” (BRASIL, 1930 p. 7), são apresentados como “rebotalhos da sociedade”, na condição de que “esses infelizes sem consciencia, sem dignidade, sem pátria, que constituem a massa amorpha e triste da nossa multidão” (BRASIL, 1930 p. 7) é descrito por Bilac como aquele que necessita da “instrucção primaria, cívica e militar; com a capacidade para o trabalho, a instrucção profissional” (BRASIL, 1930, p. 135) como condição para que haja pátria.

O nível 3 da pirâmide é composto apenas de homens e fatalmente exclui o grupo inferior. São cidadãos que já possuem alguma renda, de algum trabalho e alguma instrução adquirida com a pouca escola a que teve acesso, pois já sabem ler e escrever e, portanto, estão aptos ao voto, uma vez que a Constituição autoriza o voto apenas aos alfabetizados. São, portanto, homens que

sabem ler e escrever, capazes de provar a sua condição de pais de família, trabalhadores semi-especializados que passaram por um liceu de artes e ofícios. Aqui se encontram provavelmente os trabalhadores do comércio, pequenos artesãos, praças das forças armadas e públicas,

O nível 2 são os verdadeiros homens: aqueles que têm plena consciência de seus direitos e deveres sendo portadores de bens e luzes, mas sem o interesse direto da administração pública. São “civis e militares, políticos e homens de letras, professores e jornalistas, artistas [...] uns por maldade ou indiferença natural, outros por affectação ridícula ou tola jactância, outros por imitação” (BRASIL, 1930, p. 25) abandonaram a prática e a pregação do civismo, mas que não podem ser condenados senão pelo esquecimento do amor à pátria e aos deveres cívicos. A estes o conselho é que devem se melhorar antes de melhorar o povo, voltando os olhos à educação cívica e à inauguração de uma nova política.

O nível 1, o topo da pirâmide, estão os cidadãos: aqueles portadores de todas as luzes e com tamanho despreendimento material e moral, tão acima de todas as paixões, que são capazes de pairar acima de tudo e de todos, de forma a se capacitarem verdadeiramente para o verdadeiro governo humano, criando assim a figura do Grande Eleitor. Estes homens seriam

[...] officiaes dignos, capazes, entusiastas, moços, ardentes, que sejam exclusivamente officiaes, isto é: educadores e disciplinadores, adorando a sua profissão, limitando toda a sua energia e a sua fé ao exercício da sua missão, unicamente officiaes e essencialmente Brasileiros, afastados das lutas partidárias, religiosas ou política, porque qualquer partidarismo diminua o valor moral do official [...] (BRASIL, 1930, p. 139-140).

Acrescente-se aqui o uso da língua pátria, um distintivo do cidadão que são aqueles “homens conscientes que a leem e escrevem” (BRASIL, 1930, p. 65). Portanto, a condição de alfabetizado é

fundamental para o entendimento da cidadania de Bilac, porém, não apenas a alfabetização, mas a consciência que traduzimos aqui como o letramento necessário ao uso da leitura e da escrita.

Seria este o papel reservado por Bilac ao Exército? O soldado já não é mais o praça. Sequer é o praça graduado – sargentos e subtenentes – mas o oficial de patente superior. E superior porque deve trazer em si tamanha envergadura moral e cívica que o coloca acima de tudo e de todos. Ele foi educado para isso numa instituição que tem como seu fim último a defesa integral da pátria, pois a Liga de Defesa Nacional, através de seu mais ardente propagandista afirma que quer e sempre quis

[...] a instrução e a defesa do paiz pelos livros e pelas armas. Quero a escola dentro do quartel, e o quartel dentro da escola. A segurança das pátrias depende da inteligência e da força: o estudo defendendo a civilização, e a disciplina defendendo o estudo (BRASIL, 1930, p. 99-100).

Este cidadão-soldado defende a pátria e os seus cidadãos não-soldados. Ele intervém na salvação da nação. Portanto, os demais cidadãos não podem ter medo do soldado porque assim teria medo de si mesmo.

Na contramão, os comunistas e anarquistas, imigrantes recém-chegados às terras brasileiras – portanto, não falantes da língua portuguesa, não crentes da mesma cultura – não são cidadãos, pois que negam a ideia de pátria. Os sem-pátria não podem ser cidadãos de pátria alguma.

A ideia de defesa nacional construída por Bilac desloca a ideia de defesa pragmática do território como local de criação de culto ao passado e cultura do presente. Retomando as ideias de Thomas Hobbes sobre a violência humana, de agredir por ninharias e por bobagens, por algo maldito dirigido a sua pessoa, constrói-se a ideologia de qualquer força armada de qualquer nação baseada na atitude apaixonada, sem o uso da razão. O contrário, pois de qualquer ideia de cidadania e cidadão, ou seja, aquele que evita qual-

quer confronto de força resolvendo-os pela negociação racional de ambas as partes.

Assim, Bilac explica a necessidade de defesa da nação a partir de uma visão biológica da defesa individual. O animal acuado pelo outro ou pela fome. No caso de um grupo, os grandes devem defender os pequenos para que o mal não se espalhe. Nessa metáfora biológica São Paulo, Rio e Minas Gerais são os grandes, os demais estados, pequenos. Porém, nessa analogia com a biologia, Bilac pensa nos homens de grande porte físico, quase como o grande irmão protetor, o pai que defende a família, a mãe que defende a cria. O pastor que defende o rebanho. Nessa escala que se inicia com o indivíduo garantindo a sua defesa individual, a defesa da nação é o objetivo principal, deslocada do real, mas presa ao mesmo por uma corrente moral resultante de um processo educativo em que “a dignidade e a poesia, a nobreza moral e o brio fortalecem e espiritualizam o esforço. Já não é a conservação que se defende” (BILAC, p. 128). Dessa forma, através da espiritualização do esforço justificada no ideal da pátria e no amor ao povo ultrapassa-se a necessidade de conservação do indivíduo e do grupo, justificativa biológica e hobbesiana para a violência.

Há uma contradição: Bilac se diz pacifista, mas quer a nação em condições de guerrear. Não ofensivamente, mas defensivamente. Para isso, propõe-se a divulgar uma cultura cívica necessária à justificação da guerra, como em Maquiavel que põe no amor e na fidelidade ao Príncipe que protege o súdito a motivação para o uso de armas. Ou seja, estamos falando da honra – uma virtude masculina e guerreira. Então

A nação não se arma unicamente para proteger a sua alimentação colectiva, as suas searas, as suas sinas, os seus negócios, os seus gados, os seus celleiros; arma-se também, para proteger o seu território, a sua possessão material e moral, as memórias dos seus maiores, a religião dos seus lares e dos seus templos, as relíquias das suas tradições, o thesouro da sua língua e da sua poesia, o culto do seu passado, o seu nome de nação (BILAC, p. 129).

Assim, apela-se para a honra do homem, ofendendo-lhe os brios, negando-lhe, além dos direitos naturais, o direito da sua conservação, de sentir medo da guerra, de buscar a sua preservação por outros meios, de recusar-se ao alistamento como forma de conservar a sua vida. A ideia de se realizar o sorteio militar no Brasil, “lei benigna, que não desorganizará o labor e a ventura dos lares” (BILAC, p. 62), longe de ser uma forma de equiparação social para todos aqueles que estivessem em condições físicas de guerrear torna-se, mais uma vez, uma maneira de obrigar o homem livre e pobre a dispor o seu corpo em defesa de uma elite que lhe negava todos os demais direitos. Para encerrar a compulsoriedade em relação aos pobres, através da ideologia da defesa nacional como responsabilidade de todos, era preciso buscar uma forma de convencimento. O sorteio militar não colocou os filhos da elite das fileiras do exército ou da marinha. Bilac, em seu discurso, maldiz este homem colocando-o na condição de “[...] desgraçado o animal inferior ou superior, que não pode defender e conservar a sua nutrição! E desgraçado o paíz, que não pode defender e conservar a sua liberdade e o seu trabalho, e, com a sua liberdade e o seu trabalho, a sua honra.” (BILAC, p. 129)

Este cidadão deve ser educado para tal fim. Onde? Como se fará a educação desse cidadão de quarta classe para que ele alcance e ofereça a sua máxima potência ao serviço da nação? Assim como em Maquiavel que vê em todo e qualquer momento e lugar a oportunidade e possibilidade de educação do príncipe e seus súditos. Bilac nos assegura que é “[...] pela educação metódica e progressiva, pela gymnastica physica e moral [...]” (MAQUIAVEL, p. 130) adiantando-nos que “o programma está assentado, e é simples e velho: a educação civica, firmando-se na instrução primaria, professional e militar.” (MAQUIAVEL, p. 25).

Propõe então três níveis de instrução: a) a instrução primária, que tem como pressuposto a higiene e a moral cívica de forma

a garantir aquele mínimo necessário ao entendimento de defesa da pátria e o mínimo de instrução para o trabalho, pois a escola, em seu papel civilizador “[...] é o asseio obrigatório, a hygiene obrigatoria, a regeneração muscular e psychica obrigatoria [...]” (MAQUIAVEL, p. 7); b) a instrução profissional que garantiria um corpo técnico para o exercício daquelas profissões mais bem fundadas na leitura e na escrita “[...] destinada a fins artístico-liberaes, artístico-industriaes, agronomicos, náuticos e commerciaes [...]” (MAQUIAVEL, p. 136), conforme expõe o Censo de 1920, uma pequena parte da população; c) a instrução militar que elevaria o homem ao seu máximo tanto em termos morais quanto intelectuais e o colocaria totalmente devotado ao serviço da pátria. Assim, Bilac propõe uma hierarquia programática: a educação moral e cívica deve permear todo o programa de uma maneira geral, e havendo uma instrução primária para todos, profissional para alguns e militar para aqueles de grande nobreza e altruísmo. Por fim, àquele que recebeu a instrução militar, por um imperativo ético, um alerta: deve também “já sendo soldados, sede instructores” (MAQUIAVEL, p. 84).

Para completar a obra cívica a Liga de Defesa Nacional se propõe a organizar e animar “batalhões de linha de tiro e de escoteiros (MAQUIAVEL, p. 62) lutando constantemente por uma instrução primária e profissional. O coroamento desse processo educacional se dá quando se propõe a dar “às mãos de cada professor e de cada estudante, de cada patrão e de cada operário, de cada official e de cada soldado, um catecismo cívico (MAQUIAVEL, p. 62). Assim, a escola se confunde com o quartel e a caserna torna-se “um filtro admirável, em que os homens se depuram e apuram” (MAQUIAVEL, p. 7), opinião levada a termo pelo tenente Juarez Távora durante o processo revolucionário de 1930, citado por Carvalho (1997) ao afirmar que “[...] a força armada é hoje parte integrante do povo, de cujo seio saem soldados e oficiais e para onde voltam aqueles

depois de um curto tempo de estágio na caserna.” (CARVALHO, 1997, p. 211).

Cabe à escola a difusão desses novos valores que são a higiene, o trabalho adestrado e a honra. Nela se resume todo o homem, pois que “a idéia da honra, abstracção sagrada, incluye em si muitas idéas: a da fidelidade, a do valor, a da equidade, a da responsabilidade, a do pundonor, a da indulgencia, a da confiança, a da firmeza de character (BILAC, 1917, p. 73). Num país de pobres e analfabetos, considerados culpados e não vítimas pela sua situação por não terem buscado a instrução necessária para sair da situação de brutalidade em que se encontravam, a escola e a instrução cívica são apresentadas como redentores da população e não como um direito para se chegar à condição plena de cidadão. Trocam-se valores que se aproximam do individualismo liberal – como a liberdade de ação e associação para defesa dos interesses e que não servem para a maioria da população pois são levados a termos por anarquistas e comunistas – para propor uma “abstracção sagrada” que a ideia de honra, resultado de um ideal nacionalista que vê neste novo cidadão-soldado apenas o defensor da pátria e não o seu questionador, pois que tais valores elencados pela Liga de Defesa Nacional mantém o homem honrado quieto e paciente, confiantes do investimento no seu crescimento moral na certeza de que “fructificarão na idade madura [...] honrados como dirigidos e dirigentes” (BILAC, 1917, p. 73).

O modelo de escola é a “[...] dos escoteiros, uma das cellulas primarias do organismo da educação cívica e da defesa nacional” (BILAC, 1917, p. 67), torna-se o ideal de toda escola para meninos na concepção de Bilac. Em discurso aos escoteiros de Belo Horizonte, no ano de 1916, Bilac expõe sua admiração inequívoca ao pensamento de Baden Powell (1857-1941), corroborando-o no pensamento de Platão e Spencer, compreendendo todo um programa didático-pedagógico mostrando como o viver ao ar livre é condição para a completude humana.

Mais claro é citar-lhe textualmente:

Esta admirável escola ao ar livre abrange todos os pontos, que se contêm o programma da moderna pedagogia. Primeiro, a instrucção physica: a conservação ou o restabelecimento da saúde, pela hygiene e pela medicina, e o desenvolvimento normal e progressivo de todas funções do corpo, pela gymnastica e pelos jogos escolares.

Depois, a instrucção intellectual: o amestramento dos cinco sentidos, a percepção externa e interna, a cognição e a experiência; a consciência, a personalidade, e a liberdade; a faculdade de conservação – a memória; e as faculdades de elaboração – a attenção, a abstracção, a generalização, o júzo, o raciocínio, e a imaginação. Enfim, a instrucção moral; a sensibilidade, e a sua cultura; o amor próprio, o amor e o respeito da propriedade, do livre arbítrio, da independência, da emulação; o altruísmo, a benevolência, a beneficência, a amizade, a docilidade; o amor da pátria, do bello e do bem; o brio, a coragem, a disciplina; e a cultura da vontade, e a formação do character. E este curso completo de adestramento é feito no seio da natureza, na alegria da vida desportiva, pelo gosto próprio, pela pratica, pela lição das cousas (BILAC, 1917, p. 68-69).

Pela ordem, em primeiro lugar a educação do corpo, o controle sobre o corpo e a saúde antecipando a educação física escolar do período getulista do lema *mens sana corpore sano* do poeta romano Juvenal. Para isso, uma instrução física que promova através dos exercícios e jogos escolares o completo desenvolvimento do corpo preparando-o para a recepção dos saberes intelectuais. A manutenção e o preparo de um corpo sadio eram o primeiro passo na busca da perfeição física permitindo assim a introdução de novas habilidades. Seguindo o seu programa, Bilac propõe o controle dos apetites e das paixões através de um completo adestramento físico e intelectual do corpo educando os cinco sentidos. Portanto, em segundo lugar, habilidades inerentes à percepção externa, o estar no mundo e conservar-se nele; usar dos cinco sentidos como forma

de apreender o mundo e dele tirar todo o proveito possível. Obtidas tais habilidades, passa o menino para a terceira e última etapa de sua formação: a formação moral. Não é uma lista de habilidades a serem apreendidas, mas de valores para viver nessa nova pátria republicana e liberal que vem se constituindo. Listados, apresentam-se como valores individuais na sua posição diante da sociedade e dentre eles o respeito à propriedade e o livre arbítrio; na sequência, aqueles valores de compreensão aos mais fracos, despossuídos dos direitos atingidos pelos educados nesse programa como o altruísmo, a benevolência e a beneficência. Uma relação de bondade para com os demais que não atingiram essa condição de cidadão completo e perfeito.

Assim, o pensamento da Liga de Defesa Nacional exposto por Olavo Bilac encontra-se com o receituário de Maquiavel que, na voz da personagem Fabrício em *A Arte da Guerra*, esclarece as virtudes que o Príncipe deve promover nos seus súditos para atingir a tranqüilidade e a paz no seu principado. Ouçamos Fabrício:

Honrar e premiar a coragem; não desprezar a pobreza; amar os hábitos e as instituições da disciplina militar; induzir os cidadãos a se amarem mutuamente, a viver sem avidez, a buscar menos o interesse privado e mais o interesse público; e outras coisas semelhantes que facilmente se poderiam ajustar aos tempos atuais (MAQUIAVEL, 2002, p. 106).

Ou seja, manter a quietude social pela conformação do corpo e da mente. Diminuir o interesse privado e buscar, desinteressadamente, o interesse público, eliminando as vontades e necessidades. Como? “A chave para reduzir o conflito entre o ideal e psique é a educação. Ela é uma das principais instituições, se não a principal, na socialização humana” (RIBEIRO, 2001, p. 71). Para o bem ou para o mal.

Mais tarde, interpelado pela plateia gaúcha com relação a um dito em São Paulo, Bilac retifica-se, o quartel não pode ser o único

lugar da educação. Então esclarece: “Quero a escola dentro do quartel, e o quartel dentro da escola. A segurança das pátrias depende da inteligência e da força: o estudo defendendo a civilização, e a disciplina defendendo o estudo” (BILAC, 1917, p. 99-100). O serviço militar deveria entrar no currículo de vida de nossos jovens do sexo masculino, promovendo em todos, na visão de Bilac, não apenas o desejo, mas o direito de servir à pátria. Como afirmamos acima “O exercito nacional será um laboratório de civismo: uma escola de humanidade, dentro do patriotismo; uma escola de energia social, começando por ser uma escola de energia nacional.” (BILAC, 1917, p. 100). Há aqui uma confusão, não no sentido negativo da palavra, mas positivo: de misturar as coisas até torná-las indistintas, entre a escola e o quartel. Ambas teriam a mesma função na sociedade, donde vem muitas vezes o desejo da sociedade e de muitos professores de exigir a disciplina militar para a consecução dos estudos nas escolas. Todos os brasileiros devem passar pelo quartel como forma de se tornarem cidadãos completos. A cidadania é expressa na seguinte formulação:

E não queremos somente o quartel. Queremos que dentro de cada quartel haja uma aula primária; e que ao lado de cada quartel haja uma aula profissional. Ao cabo do seu tempo de aprendizado cívico, cada homem será um homem completo, um cidadão, com a sua inteligência adestrada, com a sua capacidade armada para o trabalho, com a sua consciência formada, com os seus músculos fortalecidos, com a sua alma enobrecida (BILAC, 1917, p. 139).

Dessa forma, dentro do quartel todos receberiam o mínimo que é uma aula primária. Anexo ao quartel, ao lado, uma aula profissional. O que deixa claro que o mínimo já foi ofertado e providenciado dentro do quartel, estando aquele cidadão do nível 4, na base da pirâmide social, já pronto para viver em sociedade. Caso o desejasse, ao lado do quartel teríamos uma aula profissional, não para todos. E conclui com uma certeza assustadora de que o nive-

lamento das classes e dos interesses em disputa na sociedade estaria resolvido com o adestramento da inteligência e os músculos fortalecidos: “No quartel, cada homem, encontrará a sua completa cultura indispensável” (BILAC, 1917, p. 139). A confusão se completa quando se exige que, “no quartel, o oficial deve ser, como o professor na escola primaria: um sacerdote, um director de intelligencias e de caracteres (BILAC, 1917, p. 105). Deixando claro qual é o papel do professor e do oficial militar na formação do cidadão reforça-o afirmando que os educadores são “os professores normaes do grande exército sem profissão militar” (BILAC, 1917, p. 138).

Conclusão

Dentro de um contexto de extremo nacionalismo, onde a questão social não era vista como um caso de política, mas de polícia, na medida em que estrangeiros imigrantes trouxeram novas ideias e novas práticas políticas confrontando o governo e o Estado brasileiro, surge a Liga de Defesa Nacional composta pelo que de melhor tivemos, à época, da *intelligentsia* nacional. Dentro do programa da Liga, e fazendo parte de sua atuação, a ideologia do cidadão-soldado, cujo sentimento patriótico fosse capaz de compreender a situação de urgência em que se encontravam as nações do mundo inteiro, durante a Primeira Guerra Mundial. Torna-se prioridade na pregação de Olavo Bilac a proposta de uma educação que construísse esse novo homem que o momento exigia. Bilac entende a grandeza do país a partir do investimento governamental numa educação que tirasse o povo da sua brutalidade e o preparasse para a cidadania, mesmo que restritiva. Porém, constrói um arcabouço teórico que funde escolas e quartéis com objetivos comuns de higienizar e educar esse cidadão, conferindo a oficiais e professores funções sociais idênticas.

Diferente, pois do cidadão-soldado da Roma antiga que era proprietário de um pedaço de terra e que desaparece com o pe-

ríodo feudal na Europa, ressurgindo no mundo moderno de duas formas: o cidadão-soldado de Maquiavel que honra o príncipe que o protege, a si e à sua propriedade, como uma crítica ao soldado mercenário; e o cidadão-soldado de extrato popular que surge na Inglaterra em defesa da propriedade e na França em defesa da liberdade. Desse novo cidadão-soldado a ideologia que se sobressai no Brasil é a de Maquiavel onde proprietários de terra vão compor a oficialidade do Exército e da Guarda Nacional na condição de vassalos do imperador. Porém, com o advento da República e o enfraquecimento do ideal do cidadão-soldado, constrói-se nova ideologia substituindo o amor ao príncipe pelo amor à pátria.

Naqueles quatrocentos anos de escrita e divulgação d'O Príncipe de Maquiavel e hoje, passados quinhentos anos, percebemos aproximações nas duas literaturas. Porém, é possível que algum círculo intelectual conhecesse e comemorasse os quatrocentos anos da obra de Maquiavel. Não encontramos nenhum documento que nos confirmasse a leitura de Maquiavel por Olavo Bilac, nem o sabemos se o tinha em sua biblioteca. A primeira tradução se dá em 1935 – Em Portugal e no Brasil -, mas nada impedia Bilac de ter contato com a obra em seu original. Com a unificação italiana em 1870 e o *Risorgimento* de sua literatura do início da Idade Moderna, Maquiavel surge como teórico da unidade nacional e do nacionalismo. Várias propostas expostas nos discursos de Bilac encontram-se bem desenvolvidas n'O Príncipe, porém são ampliadas e vulgarizadas nos discursos sobre a Defesa Nacional substituindo-se o amor ao príncipe pelo amor à pátria. A outra novidade é a atribuição dessa função à escola.

Na falta de um mito fundador, a ideia de pátria é desenvolvida por Bilac neste e em outros escritos seus como algo superior a tudo e a todos, que conduz e protege, colocando o povo na condição de amante ardoroso e incondicional desta abstração tão questionada por anarquistas e comunistas. A pátria é algo de sagrado que nivela as pessoas em seu sentimento de igualdade e por isso requer a sua

defesa. Não lhe cabem questionamentos. Assim como o príncipe, a pátria é objeto de culto constante. A escola é o alvo preferencial de atuação de Bilac e da Liga de Defesa Nacional por acreditarem na educação como o motor ideológico, tecnológico e espiritual de um povo. A nação só atingiria sua grandeza na popularização da educação, levando a língua e as letras nacionais a todos em todos os cantos do país. Para Bilac é aí que reside a força da nação, na medida em que o analfabetismo é visto como a pior das doenças do corpo social, pois torna as pessoas incapazes cívica e moralmente.

Assim, Bilac aconselha que “na alma da criança devem ser regadas as boas acções, que florescerão na mocidade e fructificarão na idade madura. [...] Dando a um menino, depois da força e da inteligência, a honra – esse menino será um homem perfeito”. (BILAC, 1917, p. 73). Maquiavel também usa a metáfora da planta que deve ser cuidada desde a muda, para aconselhar o Príncipe nos investimentos necessários à manutenção de seu principado em perfeita ordem, pois “quem age assim planta árvores sob cuja sombra se vive mais feliz e satisfeito (MAQUIAVEL, 2002, p. 106). Tanto o Príncipe quanto a Pátria querem esse cidadão perfeito que o amem incondicionalmente.

E aqui deparamos com outra questão que necessita maior investimento na pesquisa. A classificação da cidadania proposta por Bilac naqueles quatro níveis chama a atenção para a perfeição moral do cidadão que se identifica prontamente com um oficial do Exército Brasileiro, alçado à condição de um semideus, acima de todas as paixões que movem a atividade política, fazendo das forças armadas o Poder Moderador e por fim o grande eleitor do século XX. É notório o elogio de Bilac àqueles que retornaram à caserna abandonando a atividade partidária; é notório o elogio de Bilac às intervenções dos militares na história do país, até então. Não estariam aqui os germes das justificativas morais das intervenções militares no Brasil? No seu círculo de intelectuais militares encontramos Euclides de Oliveira Figueiredo (1883-1963), um jo-

vem turco, pai do militar-presidente João Batista de Oliveira Figueiredo (1979-1985), escrevendo n'A Defesa Nacional, revista militar da época, também de propósitos nacionalista e moralizante. Os meninos e rapazes que ouviram as ideias de Bilac naqueles longínquos anos 1910 eram tenentes nos anos 1930 e generais em 1960. O sentimento de honra e amor à pátria provavelmente influenciou tais decisões. É preciso entender mais e melhor essa história.

Ideias que visam igualar crianças ainda encontram eco suficiente em nossa sociedade que acredita que é de pequeno que se torce o pepino, para usarmos outra metáfora vegetal, pois que é na infância (no infante, naquele que não fala) que se deve desenvolver valores. Guardamos muitos resquícios dessa pregação como os uniformes escolares, as filas no interior das escolas, os cantos cívicos e religiosos sem nenhum questionamento ou com um ensinamento vazio do amor à pátria e, por fim, do desejo da parte de pais e professores da rigidez disciplinar de um quartel exposto nos altos índices de aproveitamento acadêmico das atuais escolas militares.

Fonte

BILAC, Olavo. **A Defesa Nacional (discursos)**. Rio de Janeiro: Edição da Liga de Defesa Nacional, 1917. O documento é parte do acervo digital da USP integrante do projeto Brasiliana Digital, disponível em <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00291000>.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei de 18 de agosto de 1831. **Institui a Guarda Nacional**, disponível em www.camara.gov.br

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio, Directoria Geral de Estatística. **Recenseamento do Brazil**, Volume IV – 5. parte – Tomo II, Rio de Janeiro: Typographia da Estatística, 1930.

CÂNDIDO, Antônio. A culpa dos reis: mando e transgressão no Ricardo II. In: NOVAIS, Adauto. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura, 1992. p. 87-99.

CÂMARA, João Bettencourt da. A Primeira Edição Portuguesa d'O Príncipe ou o Maquiavel Fascista de Francisco Morais. **RES-PUBLICA**, Revista Lusófona de Ciência Política e Relações Internacionais, Lisboa, n. 1, p. 193-218, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. As Forças Armadas na Primeira República: o poder desestabilizador. In: _____. **O Brasil Republicano**, tomo III: sociedade e instituições (1889-1930). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 181-234.

CATECISMO DO SOLDADO, O. **Panfleto**. Disponível em <http://easyweb.easynet.co.uk/~crossby/ECW/history/nma.html>.

CONSTANT, Benjamin. Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos. **Revista Filosofia Política**, Porto Alegre, n. 2, 1985.

CORASSIN, Maria Luiza. O cidadão romano na República. **Projeto História**. São Paulo, n. 33, p. 271-287, dez. 2006.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

GRANDAZZI, Alexandre. **As origens de Roma**. Tradução Christiane Gradvohi Colas. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria**, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. Tradução João Paulo Monteiro; Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

HOBBS, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. 4. ed. Tradução Maria Tereza Lopes Teixeira; Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Rio de Janeiro: Rocket, 1996. Disponível em www.jahr.com.br

_____. **A arte da guerra**. Tradução Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX; ENGELS. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Rocket, 1999.
Disponível em www.jahr.com.br

PENA, Luiz Carlos Martins. **O juiz de paz da roça**. MinC/Fundação Nacional do Livro/Departamento Nacional do Livro. Disponível em: www.minc.gov.br

RIBEIRO, Renato Janine. **Ao leitor sem medo**: Hobbes escrevendo contra o seu tempo. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

_____. **A República**. São Paulo: Publifolha, 2001.

Recebido em: 23/11/2015

Aceito em: 16/06/2016

A emergência da docência na creche e jardim de infância em Santa Catarina na primeira metade do século xx¹

ROSA BATISTA

Doutora em Educação. Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina PPGE-UNISUL com pesquisa sobre A Constituição histórica da educação infantil em Santa Catarina na primeira metade do Século XX. É Pesquisadora associada ao Núcleo de Educação da pequena Infância UFSC-NUPEIN. E-mail: rosab@terra.com.br

LEONETE LUZIA SCHMIDT

Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul. Pesquisadora da história da educação catarinense, com foco nos anos iniciais. E-mail: leonetes@gmail.com

RESUMO

O presente texto traz resultados da investigação sobre a emergência da docência na Educação Infantil no estado de Santa Catarina, percorrendo um conjunto de iniciativas ao longo da primeira metade do século XX – 1908 a 1949. Os principais documentos analisados foram crônicas, jornais e revistas, relatórios, certidões, históricos, decretos e regulamentos obtidos junto a arquivos do estado. Dentre eles, os arquivos do Círculo Operário e da Cia. Hering. A emergência da docência nas instituições de cuidado e de educação das crianças pequenas em Santa Catarina foi sendo forjada a partir de iniciativas de cunho religioso, filantrópico, jurídico, médico-higienista e empresarial, gestadas em diferentes contextos sociais, geográficos, culturais e políticos, com diversidade de formas de composição e organização do trabalho docente. A perspectiva médico-higiênica, advinda da puericultura, compõe a base estruturante da constituição histórica da docência na Creche. Nos Jardins de Infância, esta base estruturante se constitui a partir dos princípios da instrução, da moralização, do desenvolvimento para a cidadania, cuja constituição se dá a partir da religião, pela via da filantropia, para a construção de um “novo homem”, apto para assumir a condição de trabalhador e atender ao projeto de nação que estava em curso.

Palavras-chave: História da Educação Infantil. Docência. Creche. Jardim de Infância.

¹ Versão revista e ampliada do texto apresentado no IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), com a temática Ética e Diversidade na Pesquisa, ocorrido em setembro de 2014, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia (GO).

The emergency teaching in the nursery and kindergarten in Santa Catarina in the first half of 20th century

ABSTRACT

This paper brings research results about the emergence of teaching in children's education in the state of Santa Catarina, covering a number of initiatives during the first half of the twentieth century – 1908 to 1949. The main documents analyzed were chronic, newspapers and magazines, reports, certificates, historical documents, decrees, regulations, which were obtained from state archives, including the Workers' Circle and Cia. Hering archives. The emergence of teaching in care and education institutions of young children in Santa Catarina was being forged from initiatives of religious, philanthropic, juridical, medical-hygienist and business nature, which were gestated in different social, geographical, cultural and political contexts, with diverse forms of composition and organization of teaching work. The medical-hygienic perspective, arising from child care, forms the structural basis of the teaching historical constitution in Nursery. In kindergartens, this structural base is constituted from the instruction, moralization and development to civility principles, whose constitution takes from religion, by the philanthropy way, to build a "new man", who will be able to assume the role of worker and meet the national project that was underway.

Keywords: Children's Education History. Teaching. Nursery. Kindergarten.

Introdução

Este texto é resultado da pesquisa² sobre a emergência da docência na Educação Infantil. O objetivo é analisar as configurações e dimensões da docência nas primeiras Creches e Jardins de Infância, identificadas até o momento, no estado Santa Catarina.

² Estudo referente à tese de doutorado defendida no ano de 2013, na Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC, e aprofundamento no Pós-doutorado em curso na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul).

Buscou-se identificar as primeiras instituições de Educação Infantil do estado através do levantamento, sistematização e análise das fontes documentais que constituíram o corpus de análise, de forma a identificar os elementos constitutivos da docência neste nível de educação. Dentre elas: relatórios da Legião Brasileira de Assistência (LBA), relatórios e decretos do governo catarinense, documentos institucionais formados por atas, históricos, certidões civis, documentos privados em forma de crônicas, assim como jornais veiculados nas décadas de 1930/1940. Essas fontes constituíram-se em materiais de referência que permitiram ampliar a compreensão sobre as marcas que originaram as profissionais, e que passaram a constituir suas funções sociais como funções docentes, hoje definidas como professoras de Educação Infantil.

Algumas questões orientaram o percurso investigativo: O que caracterizava a docência nas primeiras Creches e Jardins de Infância? Em que contextos políticos, sociais, e econômicos emerge? Em que medida essa docência foi influenciada por bases científicas ou religiosas?

Ao percorrer as primeiras iniciativas de Jardim de Infância e Creche no estado de Santa Catarina, constatamos que:

A estruturação da força de trabalho na Educação Infantil reflete a estruturação histórica dos serviços voltados para o cuidado e a educação da criança pequena, os quais se relacionam com as tradições e as inovações socioculturais e com os modelos de organização das políticas sociais. Tais modelos estabelecem relação com as concepções do papel do Estado, da família e da sociedade na provisão de serviços de atenção à infância, no âmbito das políticas educacionais e assistenciais (VIEIRA, 2013, p. 4).

A Educação Infantil, de “forma mais acentuada que nas demais etapas da educação básica [...] constitui-se como um *locus* por excelência de diversidade de formas de composição e organização do trabalho docente” Colaborando para isso, entre outras ques-

tões, os processos e origens históricas das instituições de Educação Infantil e o legado das políticas de assistência social e de educação (VIEIRA, 2013, p. 5).

Essas questões foram estudadas por diferentes autores da área da educação infantil no Brasil. Dentre eles, Kramer (1982), Vieira (1986), Kishimoto (1988), Civiletti (1988), Bastos (2001), Kuhlmann Jr. (1998), Cerisara (2002), Souza (2004) e Rocha (2012). Entretanto, há um hiato no que se refere à constituição histórica da docência desta etapa da educação básica, haja vista que elementos da docência atual nas instituições de Educação Infantil foram definidos nesse processo.

O conhecimento sobre o processo que marca as bases da Educação Infantil no Brasil tem permitido, de forma bastante consistente, conhecer suas origens e os contextos sociais que fizeram emergir as instituições voltadas para a criança (em Creches e Jardins de Infância), e as funções sociais que cada qual assume em seu tempo. No entanto, uma maior compreensão da construção sócio-histórica desses profissionais merece, ainda, um aprofundamento além das generalizações até aqui indicadas, que associam esta função ao gênero feminino, à maternidade e à filantropia. Como observa Kramer (2005), as atividades do magistério infantil têm sido associadas à condição feminina, ao cuidado e socialização da criança.

Os embates atuais para a definição de qual é o profissional que atuará na Educação Infantil, com quais condições de trabalho deverá atuar com as crianças e qual deve ser sua formação têm, na sua base constitutiva, uma história concreta e indícios referentes aos modos de como a docência foi sendo gestada em diferentes contextos geográficos, históricos e políticos.

Assim, as análises das origens históricas das primeiras Creches e Jardins de Infância de Santa Catarina podem contribuir para compreensão da(s) forma(s) de docência empreendida nas creches e pré-escolas neste estado, assim como, nos demais estados brasileiros.

Indícios da emergência da docência na Educação Infantil em Santa Catarina

Os registros das primeiras instituições de cuidado e educação das crianças pequenas em Santa Catarina, criadas durante a primeira metade do século XX, mostram como a docência foi sendo forjada a partir de iniciativas de cunho religioso, filantrópico, jurídico, médico-sanitário, em diferentes contextos sociais, geográficos, culturais e políticos.

No período entre 1908 e 1949 ocorreram as duas grandes guerras mundiais (1914-1918 e 1939-1945), deixando consequências na sociedade catarinense. Dentre elas, o silenciamento de uma parcela considerável da população, proibida de falar no seu idioma de origem, em função do projeto de nacionalização colocado em prática naquele período. Dentro desse contexto, os Jardins de Infância de iniciativa protestante tiveram suas atividades interrompidas³. Foi um período marcado por profunda desigualdade econômica e social, gerada pelas contingências do processo de industrialização e urbanização que produz, ao mesmo tempo, uma elite detentora dos meios de produção e um contingente de trabalhadores e trabalhadoras suscetíveis às condições de exploração.

No bojo dessas desigualdades está o trabalho assalariado das mulheres operárias, alijadas de direitos sociais, e que, no caso específico de Santa Catarina, se efetivava prioritariamente na indústria têxtil. Nesse contexto de precárias condições de vida da

³ Com a participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), cria-se um campo de tensão que incide sobre a população de origem alemã no estado de Santa Catarina. Sentimentos patrióticos e nacionalistas acirram conflitos e tensões entre brasileiros e alemães. Ataques contra sociedades recreativas, escolas particulares e comunitárias foram sistemáticas, promovendo sua extinção. A nacionalização torna-se um “compromisso do Estado e [...] em 1918, a partir do Decreto Federal nº 13.014, possibilitou à União subvencionar as escolas primárias de populações de origem estrangeira nas zonas de imigração, com o objetivo de disseminar a língua nacional, despertar o sentimento de brasilidade [...]” (COSTA; GABARDO; FREITAS, 2005, p. 50).

classe trabalhadora, políticas assistencialistas (criação de Creches e Jardins de Infância, asilos de órfãos, ancionatos, dentre outras)⁴ passam a ser criadas pelo Estado e operacionalizadas por diferentes segmentos sociais, como organizações lideradas por mulheres pertencentes às elites e à igreja, que assumiam o trabalho de assistência às crianças, às mulheres e aos doentes necessitados.

Essa política assistencialista tem nos discursos científicos de cunho higienista um dos elementos constituidores da docência nas Creches e Jardins de Infância⁵. Em Santa Catarina, o Centro de Puericultura se destaca como veículo de disseminação de hábitos saudáveis, a partir de práticas higienizadoras e normalizadoras de condutas com foco nas crianças pequenas e nas mães operárias. Isso se revela no

[...] ideal veiculado ideologicamente pelos discursos científicos da mãe devotada ao cuidado e educação dos filhos apresenta-se como um sonho impossível face à precariedade das condições de vida e assistenciais das mulheres operárias, que se vêm obrigadas a deixar essas funções a outras mulheres. Trabalhar significa não poder zelar por seus filhos e isso implica na necessidade da criança ser educada no interior de instituições públicas por profissionais adequados/as para o efeito. É decorrente deste contexto que emerge a necessidade de uma nova profissão, as educadoras de infância, as quais vão ser consideradas, na ausência das mães, as suas substitutas mais imediatas da família (FERREIRA, 2000, p. 153).

⁴ Na cidade de Tubarão foram criados o Colégio São José (1895) e o Hospital Nossa Senhora da Conceição (1904). Em Blumenau, é criada e inaugurada, em 30 de setembro de 1923, a maternidade *Johannastift*, edificada pelas Senhoras Evangélicas de Blumenau – SESB, filiada à Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas – OASE, e administrada pela Ordem das Irmãs Caritativas. Na cidade de Joinville, é criado o hospital e maternidade D. Helena. É criada também na cidade de Blumenau a Creche na Cia Hering.

⁵ Sobre o higienismo consultar: Gondra, J. G. *Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem*. Cadernos do CEDES (UNICAMP) Campinas, v. 23, n. 59, p. 25-38, 2003. GONDRA, J. G. *A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX*. Educação e Pesquisa (USP), Educação e Pesquisa: FEUSP, v. 1, p. 99-118, 2000.

Assim como os discursos médicos de cunho higienista, o discurso religioso também é parte da constituição histórica da docência em Santa Catarina. Os Jardins de Infância que emergem nas duas primeiras décadas do século XX, em Santa Catarina, refletem a preocupação com o cuidado e a educação das crianças numa perspectiva filantrópica, advinda dos princípios religiosos católicos e luteranos, que viam na educação dos pequenos a possibilidade de formação espiritual e moral, como estratégia para instituir e manter a cultura religiosa que promoviam. Também perspectivavam a preservação das crianças de influências externas, resguardando sua “natureza infantil”, como também sua preparação para posterior inserção na sociedade, haja vista a urgência de uma nação “civilizada”, que exigia sujeitos obedientes, saudáveis, produtivos e dóceis.

Tanto a Igreja Católica quanto a Igreja Protestante, cada qual com seus princípios, realizam suas obras assistenciais, cuja direção estava inserida no projeto de Estado em curso naquele momento. A influência das igrejas (católica e luterana) na criação dos Jardins de Infância em Santa Catarina, nos primeiros anos do século XX, mesmo que algumas ainda de forma embrionária, configura-se, também e principalmente, por uma parcela dos colonizadores vindos do continente europeu que, desde que aqui chegaram, elegeram espaços religiosos e educativos como “meios mais eficazes do combate ao que consideravam decadência cultural e religiosa” (RAMBO, 2003, p. 69).

No caso dos imigrantes luteranos, a criação dos Jardins de Infância deixava explícito que emigrar significava tão somente o rompimento com a prática de origem, mas jamais com a história de seu povo, com a sua língua ou com os seus costumes. Para os protestantes, largar a *Muterland* (pátria-mãe) não implicava abandonar seus costumes e suas crenças. Para os imigrantes da religião de confissão católica, entre outras determinações, estava a preservação e ampliação dos princípios cristãos da Igreja Católica Apostólica Romana.

Essas iniciativas de caráter religioso refletem um conjunto de saberes, representações, valores e atitudes em relação ao cuidado e à educação das crianças, que foram se constituindo na esteira dos conhecimentos acerca da pequena infância e dos serviços para seu atendimento, produzidos nacional e internacionalmente, que repercutiam e inspiravam as experiências educativas nos contextos das instituições de Jardim de Infância. As ideias que aqui chegaram também eram incorporações de elementos das experiências desenvolvidas em países civilizados. Nesta perspectiva, Kuhlmann (2001, p. 13) afirma:

O quadro das instituições educacionais se configura durante a segunda metade do século XIX, compondo-se de creche e do jardim-de-infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades. A absorção desses modelos de civilização e progresso combinava com as referências vindas do centro de propagação europeu e norte-americano, com as peculiaridades de cada país, segundo as suas condições culturais econômicas, sociais e políticas.

A criança, compreendida como objeto de intervenção social e tutela, reclamava a necessidade da presença de um(a) profissional-educador(a) que dela se ocupasse. Tais profissionais deveriam poder atender as demandas dessa “nova” instituição, que tinha como propósito incutir nas crianças o respeito pelas leis e pela ordem social; guiá-las nos caminhos da fé e virtudes; moralizá-las e prepará-las para posterior inserção na sociedade.

A emergência da docência no Jardim de Infância de Confissão Evangélica Luterana

As experiências de Jardins de Infâncias vinculados à ordem religiosa protestante eram realizadas por mulheres dedicadas ao trabalho filantrópico, sendo este um dos seus principais objetivos,

além de ser compreendido como um espaço destinado ao desenvolvimento de ideal de amor materno. Klann (2011, p. 53), em seu estudo sobre Emma Deeke, diretora e redatora no jornal *Der Christenbote*, na comunidade evangélica de Blumenau, refere-se a uma matéria publicada no referido jornal, de 1940, sobre “Como desenvolver uma personalidade vitoriosa”:

Esta história descreve um exemplo de vida de uma menina que tinha como objetivo profissional ser uma “irmã de caridade” ou “irmã diaconisa” para continuar neste mundo a obra do Senhor. As irmãs diaconisas já existiam há algumas décadas na Alemanha e tornaram-se indispensáveis para a vida cristã no serviço de enfermagem, e também como testemunhas e “soldados” da igreja luterana. No Brasil, as comunidades evangélicas pediam para a igreja luterana na Alemanha enviarem irmãs enfermeiras para atender as necessidades de auxílio, tanto para atividades de saúde, como para os jardins de infância, para as crianças, pois a infância vivia em perigo e as crianças poderiam estar perdendo a fé cristã (KLANN, 2011, p.53).

Sobre o papel da diaconisa, o autor traz outro trecho de um artigo publicado no *Der Christenbote*, de setembro de 1939, em que o Pastor Raspe, supervisor das irmãs evangélicas no Brasil, descreve qual é o valor do trabalho das diaconisas para a igreja em nosso país:

Uma diaconisa, porém, é mais do que uma enfermeira, uma professora ou uma parteira. Ela é em primeiro lugar, servidora, criada, sucessora do redentor. O seu serviço é gratidão a Deus, que lhe serviu. Nas pessoas doentes ela não vê somente o homem, mas sim Deus. E o seu ordenado não é a gratidão do homem, mas sim a alegria em Deus. Demais, ela usa um traje oficial. Este traje não lhe dá somente proteção, mas sim fala de sua alta missão como representante da igreja (KLANN, 2011, p. 53).

Com relação ao papel das Sociedades de Senhoras Evangélicas na formação da mulher luterana em Blumenau, Silva (2008)

informa, sobre a Escola de Economia Doméstica, que incluía culinária, administração da casa, contabilidade e cuidado com as crianças. A escola era vinculada ao pensionato evangélico de moças, que fazia parte do trabalho social de cunho educativo⁶:

Na antiga moradia da família Hering, no bairro do Bom Retiro, junto à fábrica de malhas, irá se fundar uma “Frauenshule”, “Escola de Mulheres”, para “informar e aprimorar a educação das moças do lugar”. Do seu currículo fazia parte História da Arte, Geografia, Música e Culinária e sua ênfase era no aprimoramento das virtudes domésticas, capacitando simultaneamente as jovens nas profissões que já se admitiam então para as mulheres, como a de “Hauslehrerin”, “professora particular”, normalmente de pintura ou de música ou de jardim-de-infância. Para ensinar as moças da burguesia blumenauense, três professoras vieram da Alemanha, e passaram a lecionar não apenas na “Frauenshule”, mas também na “Escola Alemã” da cidade (SILVA, 2008, p. 80).

O trabalho realizado na perspectiva da formação da mulher luterana incluía a formação específica para atuar no Jardim de Infância, com a ressalva de que esta formação era direcionada para as alunas “senhoras”, com destaque para o aprofundamento dos conhecimentos das áreas da educação, psicologia, metodologia e atividades práticas com o Jardim de Infância, como descrito abaixo:

Nas “Frauenshule” de Blumenau, as disciplinas educativas em geral eram comuns aos dois cursos, o da “Escola de Senhoras” e “Escola de Economia Doméstica”, porém, o conteúdo da “Escola de Senhoras” era “mais aprofundado e mais extenso”. Apenas às alunas “senhoras” eram ministradas as aulas de educação, psicologia e metodologia do jardim-de-infância, apoiadas por atividades prá-

⁶ De acordo com SILVA (2008, p.81), estas escolas foram criadas pelas “Associações de Senhoras”, ou *Frauenverein*, fundadas em Blumenau no ano de 1907. No dia 2 de setembro, a convite de Mildred Mummelthey, a “Frau Pastor”, ou esposa do pastor Walter Mummelthey, reuniram-se algumas senhoras na casa pastoral com essa finalidade.

ticas com os pequenos do jardim da Escola Nova e do “Johannastift”. As aulas habilitavam as alunas a se tornarem professoras de jardim-da-infância, porém, de acordo com o texto do *Volskskalender*, seu principal objetivo não era esse, mas “ajudar à aluna no desenvolvimento primordial da sua feminilidade, da felicidade espiritual e do seu sentimento maternal” (SILVA, 2008, p. 86-87).

Nesse sentido, alinham-se o sentimento de responsabilidade sobre um serviço e/ou missão evangélica, a partir da exigência de uma habilitação para atuar nos Jardins de Infância, uma missão com intencionalidade pedagógica evidenciada no conteúdo explicitado da formação oferecida na “Escola das Senhoras”. A base teórica advinda da educação, psicologia e metodologia do Jardim de Infância, mais a preocupação com a “especificidade” das práticas nesta modalidade educativa, vão configurando uma função especializada, diferente da educação realizada na família.

Muito embora, o objetivo maior estivesse entrelaçado com a formação da “feminilidade e do sentimento maternal” – pode-se inferir que a *educação maternal era uma dimensão do trabalho pedagógico*. Ou, como afirma Ferreira (2000, p. 182), com relação à “[...] estratégia a utilizar: a sua educação, como mãe para a maternidade e como profissional da educação de infância para a educação pública das crianças”. Neste sentido, ao “definir a ‘boa mãe’, que é educadora, e a Educadora como profissional da educação da infância”, circunscreve as funções da mulher à educação (FERREIRA, 2000, p. 182).

Outras iniciativas de Jardim de Infância, sob os preceitos da religião luterana, surgiram em Santa Catarina no período compreendido nesta pesquisa (1908-1949), instalando-se nas cidades de Joinville, Rio do Sul, Piratuba e Ipira. Constatamos que, nestes Jardins de Infância, atuavam também mulheres pertencentes à ordem religiosa protestante. O Jardim de Infância criado em 1917 em Joinville teve, como primeira professora, Clara Bornschein, que atuou

de 1920 a 1924, e Dorothea Buehler – filha do Pastor Fritz Buehler, que também atuou como professora, de 1925 a 1938. Esta última era carinhosamente chamada de *Tante Dolly* (Tia Dolly) pelas crianças. Em se tratando deste Jardim de Infância, dada a dispersão de documentação e a ausência de bibliografia específica sobre o mesmo, apenas um documento foi localizado nos arquivos da Igreja Luterana da Paz, em Joinville, escrito por Dorotheia Buehler,

O documento, intitulado *Histórico sobre o Jardim de Infância da Rua Jaguaruna*, de 1963, apresenta uma breve história da origem desta instituição, seguida da relação das professoras e os anos em que atuaram. Neste relato, também encontramos alguns dados sobre a estrutura física do Jardim de Infância, sua localização e a entidade mantenedora: Associação Beneficente Evangélica de Joinville, que passou a ser denominada Comunidade Evangélica de Joinville.

Outro elemento importante presente no documento diz respeito às implicações causadas pelas duas guerras mundiais (1914-1918 e 1939-1945). Segundo este documento, as atividades do Jardim foram interrompidas no início da Primeira Guerra, reabrindo em janeiro de 1920 e, “por causa da nacionalização, foi novamente obrigado a cerrar as suas atividades aos 31 de março de 1938. Depois de 14 anos, foi reaberto em fevereiro de 1952” (Histórico sobre o Jardim de Infância, novembro de 1963).

Na continuidade das iniciativas de confissão religiosa evangélica protestante, a pesquisa de Isotton (2004, 2005) informa que a primeira professora do Jardim de Infância criado em Rio do Sul era Dagmar Schroeder, filha do Pastor Stoer. Em depoimento à pesquisadora, a professora afirmou que um dos pré-requisitos para atuar no Jardim de Infância era de que fosse, obrigatoriamente, evangélica, sendo o Pastor Stoer o responsável pelo trabalho de orientação pedagógica com as professoras. Este Jardim de Infância, a exemplo dos demais, tinha como papel social manter os princípios religiosos da comunidade evangélica. Pode-se afirmar que havia uma prerrogativa para assumir o trabalho junto às crian-

ças, qual seja, um corpus de saberes no âmbito da cultura religiosa de valores morais, regras de comportamento que preparassem a criança para o futuro, que se diferenciava do âmbito privado da família.

A experiência realizada no Jardim de Infância de Piratuba e Ipira, em Santa Catarina, teve início em 1948. Hedwig Matte Werner, nascida na cidade de Ipira, sonhava ser professora. Para tanto, atuou como auxiliar no desenvolvimento das atividades de um Jardim de Infância na cidade de São Leopoldo (RS), para aprender o ofício de professora. Aos 16 anos, iniciou as atividades do Jardim de Infância como professora em Ipira e Piratuba. Embora o trabalho desenvolvido estivesse vinculado aos princípios da Ordem Auxiliadora das Senhoras Evangélicas (OASE), há nesta experiência um fator importante, que se refere à necessidade de adquirir os saberes “específicos” por meio do contato com professoras experientes e a partir do contato direto com as crianças.

A emergência da docência no Jardim de Infância de Confissão Católica

A institucionalização do cuidado e educação das crianças pequenas em contextos de Jardim de Infância no estado de Santa Catarina também se constituiu como atividade assumida por diferentes congregações religiosas femininas, em várias cidades do estado. Entre elas: Tubarão e Florianópolis (Irmãs da Divina Providência), Canoinhas (Missionárias Filhas de Maria Auxiliadora), Criciúma (Irmãs Escolares de Nossa Senhora e Irmãs Beneditinas da Divina providência), Urussanga (Irmãs Beneditinas da Divina Providência) e Rio do Sul (Missionárias Filhas de Maria Auxiliadora).

A influência religiosa católica na área da educação, mais especificamente na educação assistencialista da família e da infância, tem suas raízes na encíclica *Rerum Novarum*, de autoria do Papa Leão XIII, de 1891.

A Igreja Católica – única instituição capaz de salvar a ordem social e fazer a felicidade dos povos – anunciava a sua contribuição para o controle das classes trabalhadoras. Seguindo o exemplo de outros setores, realizaram congressos católicos visando organizar e homogeneizar o clero e os leigos militantes para implementação das novas políticas assistenciais (KUHLMANN, 1998, p. 95).

Sob o tom da evangelização e da caridade, a Igreja, através de iniciativas educacionais de Jardim de Infância e Creche, buscava ampliar seu rebanho com a promessa de uma formação sólida, cristã e social dos pequenos, a fim de que viessem, no futuro, a atender a sua própria necessidade e da sociedade capitalista.

A escassez de fontes documentais acerca de algumas iniciativas e experiências de trabalho educativo realizado com as crianças limita as possibilidades de uma análise mais apurada sobre os modos como a docência foi se constituindo no âmbito dos Jardins de Infância de confissão religiosa católica. Este é o caso do Jardim de Infância criado na cidade de Tubarão, em 1908. Também sob os princípios do cristianismo católico, o Jardim de Infância criado na cidade de Canoinhas, em 1928, pelo Colégio Sagrado Coração de Jesus, e dirigido pelas Irmãs Missionárias de Maria Auxiliadora, carece de fontes documentais que permitam inferir sobre a participação direta das Irmãs na condução dos trabalhos desenvolvidos com as crianças no local.

O mesmo podemos dizer em relação ao primeiro Jardim de Infância do Colégio Coração de Jesus, na cidade de Florianópolis, cujo registro feito por Boppré (1989) ressalta dois importantes acontecimentos, no ano de 1914: a abertura do primeiro Jardim de Infância para crianças de 4 a 7 anos, e a promulgação da Lei nº 1.025, que autorizava a Escola Complementar Equiparada, anexa ao Colégio Coração de Jesus, a criar um ano suplementar. Em 1915, lecionavam no colégio doze professoras irmãs e uma leiga, mas não há informação sobre quem assumia o trabalho junto às crianças (BOPPRÉ, 1989).

Os estudos de Isotton (2004) sobre o Jardim de Infância criado na cidade de Rio do Sul (1938) constatam que as Irmãs da Congregação Missionárias de Maria Auxiliadora atuavam como professoras no Jardim e nas demais séries do ensino primário. No ano de 1939, consta, nos poucos documentos encontrados, o nome da Irmã Pierina Luciani como professora.

A autora também ressalta que:

A religião, a disciplina, a formação moral, o amor à Pátria, a ênfase nos trabalhos artísticos marcara o período do jardim de infância analisado neste trabalho entre 1938-1960, atendendo aos ideais de nacionalidade impostos no Brasil e, principalmente, a busca incansável de clientela para a religião católica (ISOTTON, 2004, p. 6).

Reafirma-se, nas experiências de Jardim de Infância de confissão católica, que a formação religiosa se constituía em um dos critérios que habilitava as irmãs para atuarem nas atividades de cuidado e educação. Entretanto, as competências destas para atuarem com as crianças parece que iam além dos preceitos espirituais e morais, pois há indícios de que a formação artística, musical e científica, vinculada aos saberes relacionados às atividades cognitivas, fazia-se presentes nas atividades de Jardim de Infância.

No Sul do estado, na cidade de Criciúma, é criada em 1945 a Casa da Criança, que mais tarde passa a ser denominada Jardim de Infância Nossa Senhora Aparecida. Na cidade de Urussanga é criado o Jardim de Infância, em 1948. Essas instituições emergem num contexto de urbanização e modernização da região Sul do estado, em processo de intenso desenvolvimento e crescimento de sua economia, promovido principalmente pelo aumento da atividade de extração do carvão mineral pela Companhia Siderúrgica Nacional (CSN). Neste processo de urbanização e de industrialização, observava-se a crescente demanda pela educação e cuidado das crianças filhas de trabalhadores e trabalhadoras.

A convite do Círculo Operário São José, da Paróquia São José de Criciúma, as Irmãs Escolares de Nossa Senhora assumem a direção da Casa da Criança. O que baliza essa iniciativa, além da experiência e conhecimentos das Irmãs, são as orientações do Ministério da Educação e Saúde e do Departamento Nacional da Criança (DNCr). Este departamento faz referência ao conjunto de “qualidades indispensáveis” para o exercício do cargo pelas pessoas que trabalham com as crianças:

Todo o pessoal da Casa da Criança deve ser dotado de certas qualidades indispensáveis para o bom êxito da obra. Devotamento e simpatia pelas crianças, paciência, compreensão, e um certo preparo, sobretudo nas encarregadas da Creche, que deverão conhecer bem os princípios da Puericultura, e nas do Jardim de Infância, que deverão ter feito um curso especial desta especialidade (OLIVEIRA, 1946, p. 6).

A abnegação, a entrega, a devoção e atitudes acolhedoras eram compreendidas como pré-requisitos e definiam a profissional responsável pelo cuidado e educação das crianças pequenas. De acordo com as orientações do DNCr, para atuar na creche eram exigidos conhecimentos na área da saúde vinculados à Puericultura. Para atuação no Jardim de Infância, havia a necessidade de uma formação específica, pautada na “clássica organização pedagógica”. Essa denominação é oriunda das orientações do DNCr:

A ênfase nos pré-escolares, prevendo para serem divididos em dois grupos: – os menores na Escola Materna, “onde se prepararão para o Jardim de Infância”, precisavam “dormir 1 ou 2 horas durante o dia”, _ os maiores no Jardim de Infância, “com sua clássica organização pedagógica, devendo ser dirigido por uma professora especializada” (OLIVEIRA 1946, p. 2).

Configurava-se, deste modo, a definição de dois profissionais com funções distintas, diferenciando, assim, o modelo de docência

da Creche do modelo de docência para o Jardim de Infância. Cabe, aqui, destacar a influência das bases científicas e da Puericultura nos processos de constituição da docência, que estava diretamente vinculada às orientações médicas.

O médico é figura indispensável na Casa da Criança, ele deve ter conhecimento de pediatria e puericultura, ter pendor para tratar de crianças, e dedicar-se com solicitude e carinho à sua tarefa. As suas visitas devem ser feitas com freqüência, periodicamente, e se fôr possível mesmo todo os dias, a menos que se consiga obter uma enfermeira habilitada que o substitua, no trabalho de rotina [sic] (OLIVEIRA, 1946, p. 6).

O Jardim de Infância da Cidade de Urussanga (1948) mais tarde passa a ser denominado Casa da Criança. Posteriormente, após ampliação, recebe o nome de Paraíso da Criança. Esta iniciativa partiu do padre Agenor Neves Marques, de Ida Bez e de Olinda Bettiol, que acolheram o pedido da comunidade para criar um Jardim de Infância para seus filhos. Olinda Bettiol, primeira professora do Jardim de Infância, era leiga e contava com as “orientações pedagógicas” do padre Agenor Neves Marques e de Ida Bez para organizar e desenvolver o trabalho com as crianças.

Padre Agenor Marques Neves (1960, p. 1), em seus escritos sobre Educação Integral e Formação Cristã, definia três elementos da formação: 1- a criança que vai se formar; 2- a religião (doutrina) que vai se transmitir; 3- a Pedagogia através da metodologia educacional e da Psicologia Infantil que vai se aplicar. A pedagogia moderna, calcada nos fundamentos da Psicologia, é defendida como uma referência que perpassa essa experiência de Jardim de Infância, e que concebe a criança como “um ser *individual, em metamorfose, dócil, maleável, solidária*”. A natureza infantil é assim retratada nas suas palavras: “A criança, pela sua meiguice é realmente uma flor delicada e perfumosa, mas não pode ser tratada presa a um vaso, mesmo que seja do mais puro cristal. Gárrula e viva como é,

compare-se também a um passarinho, mas não suporta isolamento nem mesmo uma gaiola de ouro” (MARQUES, 1960, p. 15).

Podemos afirmar que elementos da pedagogia froebeliana permeiam as práticas cotidianas neste Jardim de Infância, pela forte presença dos princípios religiosos. Acrescenta-se a isso a visão romântica de uma criança que se assemelha à natureza, “florzinhas do jardim que se bem cuidadas florescerão” (LIVRO DE CRÔNICAS DO PARAÍSO DA CRIANÇA, 1948-1958).

A emergência da docência nas iniciativas de Creche

As iniciativas de Creche no estado de Santa Catarina (1936-1946) partem de diversos atores sociais, com implantação da instituição por damas da sociedade (Legião Brasileira de Assistência, Sociedade de Assistência aos Lázarus e Defesa contra a Lepra), por iniciativa do Círculo Operário Católico e da classe industrial que emergia no período estudado. As diferentes formas de atendimento e as diferentes iniciativas tinham, como premissa, um conjunto de medidas que incluem a caridade, a filantropia e assistência, vinculadas às orientações médico-higiênicas.

Ressaltamos que o período em que são implantados programas assistenciais e Creches em Santa Catarina convergem para a imagem regeneradora do estado, adotada pelo então interventor federal Nereu Ramos, em conformidade com as políticas nacionais do Estado Novo empreendidas pelo governo de Getúlio Vargas. Como indica Campos (2008, p. 26):

Os discursos e práticas desse Interventor se direcionam para a institucionalização de concepções educativo-pedagógicas, religiosas, cientificistas, industriais, médico-higiênicas, assistencialistas e de urbanização.

Neste contexto, emerge na cidade de Joinville a Creche Conde Modesto Leal, uma iniciativa do Círculo Operário Católico sob a direção do padre Alberto Kolb, com a função caritativa e filantrópi-

ca coordenada pelas Irmãs de Caridade. A Igreja representada pelo COCJ⁷ insere-se como implementadora de ações assistenciais junto à classe operária, em apoio à consolidação das políticas públicas de caráter assistencial em âmbito nacional, a exemplo da

[...] criação de creches, que são instituições onde as mães operárias ahi deixam os seus filhinhos pela manhã, de 6 meses á 10 annos de idade, e sob os bondosos cuidados de irmãs de caridade e empregadas escolhidas e mediante uma insignificante remuneração. As criancinhas são bem alimentadas, sempre lavadas e vestidas com asseio, havendo [...] um jardim de infância com [...] instrucção e folguedos infantis. A' noitinha, de volta de seu trabalho, as mães dessas creanças levam-nas para suas casas cheias de viva satisfação, pois, já comprehendem os reaes benefícios que lhes trazem e a seus filhinhos esses estabelecimentos piedosos (COCJ, Livro, 1).

A presença das Irmãs de Caridade na condução do cuidado e educação das crianças remete para uma experiência de docência na Creche de natureza higiênica, distinta da experiência de docência no Jardim de Infância, pautada na “instrucção e folguedos infantis” (COCJ, Livro 1). Cabe destacar o projeto assistencialista que subordina as famílias ao favor e caridade pelos piedosos benefícios despendidos para garantir o corpo das crianças saudável e disciplinado e, mais que isso, que a prática higiênica fosse traduzida pelas famílias como uma conduta para além do âmbito institucional, que adentrasse os espaços privados, como forma de conservar hábitos de higiene e boa alimentação, com a intenção de produzir trabalhadores e trabalhadoras produtivos para a indústria em franco desenvolvimento.

A educação moral, cívica, patriótica e religiosa é enfatizada. Assim, indica elementos constituidores da docência no Jardim de Infância, cujo caráter se coaduna com a “grande” obra da caridade cristã, patriótica e nacionalizadora empreendida pelo então gover-

⁷ Círculo Operário Católico de Joinville.

no Getúlio Vargas e assumida pelo governador do estado Nereu Ramos. A Igreja, representada pelo Circulo Operário Católico, é coadjuvante no projeto de uma nação forte, saudável e produtiva através dos preceitos da higiene, da educação moral e espiritual, o que pode ser constatado no registro abaixo.

Na Capela as crianças entoarão hinos sacros, no Jardim de Infância cantarão estrofes patrióticas. Na Capela aprenderão a amar a Deus e no jardim de Infância a cultivar a Pátria. Deus e Pátria entrelaçados no mesmo Pavilhão, a surgir, vivendo unidos nos corações das nossas crianças (COCJ, Livro 2).

Na continuidade das iniciativas de caráter assistencialista no estado foi instalado, em 1943, no município de Florianópolis, o Centro de Puericultura Beatriz Ramos, sob a responsabilidade da Legião Brasileira de Assistência (LBA). De natureza médico-higiênica, previa a assistência materno-infantil e a frequência da criança na Creche, espaço reservado para os cuidados físicos e biológicos da criança sadia.

MONCORVO FILHO (s.d, p. 4), ao tecer considerações sobre a importância de um programa de proteção à infância no Brasil, propunha medidas importantes a serem materializadas no âmbito das populações empobrecidas:

[...] intensificar a assistência às mães e seus filhos, educar a população brasileira, fiscalizar e aconselhar as famílias pobres por intermédio de beneméritas e competentes visitadoras, por em prática tudo quanto de útil tem sido pela Medicina, pela Higiene e pela Puericultura adquiridos em-prol do robustecimento da raça e do combate à nati-mortalidade e à letalidade infantil, cuidar desveladamente da alimentação dos lactentes devem constituir as bases das melhores medidas em bem do povo.

Essa política de assistência e proteção às mães e seus filhos proclamada por Moncorvo Filho, com claras intenções de educar e

fiscalizar o povo a partir dos preceitos médicos-sanitário, tem continuidade com as políticas do Departamento Nacional da Criança, que influenciam as políticas de assistência à infância e maternidade no estado de Santa Catarina.

É em conformidade com as orientações do DNCr e Departamento de Saúde Pública do Estado que o Centro de Puericultura Beatriz Ramos assume o propósito de atender às famílias pobres da região de Florianópolis, mais especificamente aquelas que residem nos morros, próximos ao centro da cidade. O atendimento às mulheres gestantes, às crianças e os serviços de creche e estagiário (este último para crianças em idade de 4 a 6 anos) estava sob a direção e orientação do clínico e pediatra Miguel de Sales Cavalcanti, médico do Departamento de Saúde Pública e especializado em misteres de puericultura. As instalações e serviços oferecidos podem ser observados no registro do relatório da LBA:

Dispensário de Higiene Pré-Natal. Cantina Maternal. Serviço Obstétrico Domiciliar. Dispensário de Odontologia. Dispensário de Higiene da Criança. Cozinha Dietética. Dispensário de fisioterapia. Serviço de Visitadora-atendentes. Serviço de Enfermagem. Creche (RELATÓRIO, LBA, 1945).

As crianças de 0 a 1 ano eram objeto de intervenção dos serviços de higiene infantil, que ficavam sob a responsabilidade de uma enfermeira e sob vigilância do puericultor e do pediatra. É neste cenário, dos centros de puericultura, que aparece a cooperação da figura da enfermeira de saúde pública nos serviços de higiene infantil: “mensageiras do bem, instruídas, disciplinadas e disciplinadoras” – a criação dos seus serviços era “uma feliz providência para o Brasil” (FIGUEIREDO, 1938, p. 69). Nas palavras do professor Carlos Chagas, na conferência realizada na Faculdade Fluminense de Medicina, em outubro de 1934, e trazida por Figueiredo, vemos sua eloquente defesa da presença da enfermeira de saúde pública e de seu papel:

Não poderei sequer esboçar, por todas as razões e sobretudo pela razão maior da incapacidade pessoal, um programa de proteção à infância; mas, de passagem, devo assinalar a alta valia que representa nas administrações sanitárias modernas e enfermeira de saúde pública, sobretudo quando aproveitado nos serviços de higiene pré-natal, infantil e escolar. Será esse o órgão de maior eficiência na proteção de nossa criança rural e dele prescindir seria grave erro de orientação técnico-administrativa. Aproveitemos, sem demora, nessa lida de tão alto alcance social, os predicados da mulher brasileira, as doçuras de seu coração, as vantagens de seu carinho, os anseios de sua bondade infinita. Façamos enfermeiras sanitárias rurais, tantas quanto possível, o maior número que possa atingir a capacidade financeira da organização sanitária federal e das organizações estaduais, mas enfermeiras habilitadas, de alta capacidade técnica e elevado nível moral, afim de distribuí-las nesse imenso território e assim proteger a criança de hoje, assim formar, vigoroso e destemido, o nosso homem do futuro (FIGUEIREDO, 1938, p. 71).

Tratando mais especificamente dos profissionais da Creche, Figueiredo (1946, p. 14) afirma que será suficiente o seguinte pessoal: um médico puericultor, uma encarregada e duas atendentes ou amas secas; prevendo ainda, mais à frente, no documento, que a “encarregada da creche deve ser pessoa familiarizada com a puericultura e a higiene infantil”, em que o

[...] conhecimento dos preceitos elementares da puericultura e da higiene infantil será obrigatoriamente indispensável ao exercício do cargo de encarregada da creche, a fim de assegurar a fiel execução das ordens do médico puericultor em proveito das crianças.

As qualidades indispensáveis, exigidas à encarregada e às atendentes para o “cuidado físico e mental das crianças”, são que cada uma proceda de maneira “afável, bondosa, tolerante, paciente e carinhosa” (FIGUEIREDO, 1946, p. 15).

O caráter educacional evidenciado nessas iniciativas assistencialistas já foi anunciado por Kuhlmann (1998, p. 190): “[..] Há quem diga a presença da medicina na creche seria outro fator a evidenciar o seu caráter não educacional, mas é necessário compreender que o núcleo da educação dos pequenos era pensado justamente como uma educação higiênica”. Reitera essa posição ao nos dizer que:

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares (KUHLMANN, 1999, p. 54).

Na esteira do processo de industrialização do país, inscreve-se a iniciativa da Creche da Cia Hering, na cidade de Blumenau, fundada em 1945, como cumprimento das exigências de proteção do trabalho feminino contidas na então recente Consolidação das Leis do Trabalho (CLT – Lei 5452/1943):

Art. 389 – Toda empresa é obrigada: (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

§ 1º – Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação⁸. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967).

Por ser a Hering uma empresa constituída por um número expressivo de mulheres- operárias, a criação da creche aparece no

⁸ O inciso I do Artigo 1º da Portaria do Ministério do Trabalho n. 3296/86, que dispõe sobre o reembolso-creche, institui que a obrigatoriedade da oferta de creche pode ser substituída pelo pagamento via reembolso, devendo este cobrir integralmente as despesas efetuadas com o pagamento da creche de livre escolha da empregada mãe.

estatuto da “Fundação Hermann Hering”⁹ como um dos “benefícios concedidos aos beneficiários provisórios”¹⁰.

De acordo com o Estatuto e Regimento Interno da Fundação Hermann Hering (1957), o atendimento na Creche deve ser feito conforme o horário de funcionamento da indústria, sendo autorizado às mães fazerem a amamentação durante sua jornada de trabalho, atendendo aos preceitos da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT, 1943):

Art. 396 – Para amamentar o próprio filho, até que este complete seis (6) meses de idade, a mulher terá direito, durante a jornada de trabalho, a dois descansos especiais, de meia hora cada um.

Parágrafo único. Quando o exigir a saúde do filho, o período de seis (6) meses poderá ser dilatado, a critério da autoridade competente.

Art. 400 – Os locais destinados à guarda dos filhos das operárias durante o período da amamentação deverão possuir, no mínimo, um berçário, uma saleta da amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária.

Essa prerrogativa jurídica exige a presença de um profissional para guardar e assistir as crianças enquanto suas mães trabalham. A enfermeira é a profissional contratada para atuar, tanto na cozinha dietética quanto nas ações de higiene e bem estar das crianças de até um ano de idade, em consonância com os indicativos do Departamento Nacional da Criança (DNCR) que, ao tratar da implantação do serviço de lactário no Distrito Federal, em 1931, definiu a função e a organização da Creche.

⁹ Instituída em 03/02/1935 pela Cia Hering, em homenagem ao centenário de nascimento de um dos seus fundadores, Hermann Hering.

¹⁰ No que se refere ao termo “provisório”, há que se esclarecer que, segundo o estatuto em questão, os beneficiários da Fundação são classificados em duas categorias, a saber: “a) – ‘provisórios’ – que abrangem todos os empregados e operários da Indústria Têxtil Companhia Hering, sem distinção de sexo e tempo de serviço [...]; b) – ‘definitivos’ que compreendem os empregados e operários da Indústria Têxtil Companhia Hering, também sem distinção de sexo, mas que hajam completados 6 meses de serviço” (REGULAMENTO, 1947).

O atestado profissional da encarregada da creche, emitido por Dr. Abelardo Viana, chefe da Secretaria de Saúde Pública do Estado, e por Dr. Affonso Balsini, chefe da Secretaria de Higiene Infantil, evidencia o papel e as qualidades exigidas para a realização do trabalho com os bebês:

Atestamos que a Srta. Selma Bickhardt, branca, brasileira, fêz um completo estágio em nossa secção de Higiene Infantil, inclusive na cozinha dietética, estando perfeitamente apta para dirigir trabalhos de berçários e elaborar a alimentação dos lactentes. Aos exames submetidos foi aprovada com destinação (ATESTADO, 1952, Arquivo Museu Cia Hering).

A presença dos domínios jurídico (proteção do trabalho das mulheres) e médico-sanitário (higiene infantil e saúde) na estruturação da Creche na indústria apresenta elementos que compõem as bases estruturantes dos processos de constituição histórica da docência nesse período. O discurso médico, ao instituir a causa da pequena infância (0 a 3 anos) como um campo de conhecimento, e como objeto de intervenção e observação na perspectiva dos cuidados físico e biológico, produz um conjunto de atribuições a serem realizadas por uma profissional responsável pela guarda e cuidados das crianças que correspondem aos conhecimentos e habilidades oriundos da Puericultura e Higiene Infantil.

Considerações finais

A emergência da docência no estado de Santa Catarina ocorreu em Creches e Jardins de Infância vinculadas a congregações femininas católicas e luteranas, ao Centro de Puericultura Beatriz Ramos (LBA), à indústria têxtil (Cia. Hering) e ao Círculo Operário Católico. A docência nessas instituições foi marcada pela presença das mulheres, na sua maioria religiosas de confissão católica ou luterana. Uma docência feminina, não sem a supervisão e vigilância

de padres, pastores e médicos (Puericultor e Pediatra), que figuravam como responsáveis pela direção geral dos projetos educativos das instituições. Muitas identidades das mulheres que atuavam diretamente com as crianças ficavam na obscuridade, sob denominações diversas: irmã, juvenista, tia (*tante Doly*) auxiliar de creche, atendente de creche, enfermeira.

As experiências de Jardins de Infância vinculados à ordem religiosa protestante eram realizadas por mulheres (denominadas professoras) dedicadas ao trabalho filantrópico, sendo este um dos seus principais objetivos, além de ser compreendido como um espaço destinado ao desenvolvimento de amor materno. Alinham-se o sentimento de responsabilidade sobre um serviço e/ou missão evangélica que configuram uma função especializada, diferente da educação realizada na família. A formação para a docência, quando havia, era pautada, principalmente, pelo desenvolvimento primordial da sua feminilidade, da felicidade espiritual e do seu sentimento maternal. A boa professora precisava desenvolver o sentimento de amor materno, o que lhe assegurava a condição para assumir essa nobre missão.

Nos Jardins de Infância vinculados à Igreja Católica, a função designada às Irmãs consistia em solidificar os princípios humanistas da Igreja, formar corpo e alma, aprender a discernir o bem do mal, o honesto do desonesto, para alcançar a felicidade neste e no outro mundo. Outra prerrogativa consistia em assistir uma suposta “infância em perigo”, ou seja, aquela que não se beneficiou de todos os cuidados da criação e da educação necessárias ao projeto de industrialização. As crianças pobres eram educadas nos preceitos da missão civilizadora de preparar o cidadão do futuro, útil à pátria, seguindo a perspectiva da “polícia moral” defendida por Donzelot (1986, p. 70). Evitava-se, com isso, ao superar aqueles riscos, transformá-la em uma “infância perigosa”.

Nessa perspectiva, define-se um projeto que envolve a doutrina social da Igreja e a política de Estado, em um esforço de mo-

ralização e regeneração da população empobrecida por meio de uma educação voltada para conformação social, controle e regulação dos hábitos, valores e crenças. Tanto a Igreja Católica quanto a Igreja Protestante, cada qual com seus princípios, realizam suas obras sociais de atendimento a criança pequena com a intenção de contribuir com processos de industrialização e urbanização que estão sendo gestados no estado.

Nas iniciativas de Creche, são igualmente as mulheres (religiosas e não religiosas) que assumem o trabalho educativo, com foco na higiene e saúde do corpo das crianças, traduzindo, na prática cotidiana, a lógica médico-higiênica instituída pelo Estado. Essa política é disseminada pelo DNCr e pelo Departamento de Saúde Pública do Estado de Santa Catarina, que, por meio de subvenções, delega às instituições religiosas e às mulheres da elite (damas de caridade) a responsabilidade pela organização e administração dessas instituições.

Assim, o modelo de sociedade que está em processo de formação tem no projeto assistencialista a criança como objeto de intervenção, com claras intenções de produzir indivíduos regulados, disciplinados, asseados, educados para o enquadramento à nova configuração da sociedade. A urgência por uma nação civilizada exigia a criação de instituições e profissionais que se dedicassem à formação do futuro homem. Nesse sentido, a docência que emerge nas Creches e nos Jardins de Infância, na primeira metade do século XX, em Santa Catarina, caracteriza-se, por meio de projetos e concepções educativas de cunho assistencialista, filantrópico, religioso, entre outros, como estratégia de regulação social com vistas à racionalização da vida das mulheres e crianças.

A vinculação da Creche e Jardim de Infância às áreas da saúde e assistência social (Associação das Senhoras Evangélicas, Círculo Operário Católico, indústria, Legião Brasileira de Assistência) levou a iniciativas localizadas e a projetos educativos com elementos comuns, mas também diversos, seja em função da idade das crianças,

ou da instituição, seja em função dos princípios e objetivos pedagógicos, ou ainda pelo público a que se destinava. Esse fato caracteriza o caráter não homogêneo ou linear da constituição histórica da docência nas Creches e Jardins de Infância.

Há muito para ser conhecido sobre os processos históricos de constituição da docência na Educação Infantil no estado – as práticas realizadas nas primeiras iniciativas de Creches e Jardins de Infância, os processos de formação das primeiras profissionais, a tríade – gênero, religião e educação – na constituição da docência, entre outras.

Contudo, o intenso processo de busca e localização das fontes alerta para o problema de preservação da memória e dos acervos históricos sobre Educação Infantil, que carecem de espaços ou registros oficiais com os quais se possa contar e, portanto, conduzem a pensar que muitas fontes documentais podem ter se perdido. O que não permite, por outro lado, assegurar apenas a existência dessas experiências, pois outras podem ainda estar na penumbra.

Referências

Fontes Documentais

Arquivo Colégio São Bento – Criciúma (privado)

Histórico do Colégio São Bento. Texto mimeo. Criciúma, s/d.

Livro de atas no 1 da Associação Católica Círculo São José, 1952.

Estatuto do Círculo São José de Crescuma, (mimeo) 1935.

ARNS, Irmã Maria Helena. **Histórico das Irmãs Escolares de Nossa Senhora**. Colégio Sagrada Família Forquilha – SC. Forquilha: Ellus, 2000

Arquivo da Paróquia da Paz – Joinville (privado)

Histórico sobre o Jardim de Infância da Rua Jaguaruna, 1963.

Arquivo do Círculo Operário de Joinville (privado)

KOLB, Alberto. **Histórico do Círculo Operário através da imprensa**. Fatos e não palavras. Amparando os proletários catarinenses. Livros n. 1 [s/d]; 2 [s/d]; 3 [1941/42]; 4 [1942/46].

KOLB, Pe. Alberto. **Reminiscências para a história do Círculo Operário**. Livros n. 2, 4.

CÍRCULO OPERÁRIO DE JOINVILLE. Atas – livro 1, 1935.

O Boletim do Círculo Operário de Joinville. Jornal mensal da entidade.

Súmula dos Estatutos dos Círculos Operários. Princípios Básicos

Arquivo Histórico da Cia. Hering – Blumenau (privado)

FUNDAÇÃO HERMANN HERING. Estatutos e Regimento interno. 1957.

INDÚSTRIA TÊXTIL COMPANHIA HERING. Fundação Hermann Hering. Regulamento. 1947.

INDÚSTRIA TÊXTIL COMPANHIA HERING. Relatório da Diretoria e Parecer do Conselho Fiscal. Balanço Geral. Demonstração da Conta de Lucros e Perdas. Anexos e Outros Demonstrativos. Exercício Social 1944/45.

SANTA CATARINA: SECRETARIA DO INTERIOR E JUSTIÇA, EDUCAÇÃO E SAÚDE. Departamento de Saúde Pública. Atestado. 1952.

Arquivo Pessoal de Ida BezBatti – Urussanga (privado)

Certidão emitida pelo Registro Civil de Urussanga, datada de 25 de janeiro de 1958, tratando do Estatuto do Paraíso da Criança.

Livro de Crônicas do Paraíso da Criança (10/05/1948 – 30/10/1958).

MARQUES, Agenor Neves. **História de Urussanga**. Urussanga: Prefeitura Municipal, 1960.

Arquivo Público do Estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 306, de 2 de março de 1939 – **Reorganiza o Instituto de Educação**. Coleção de Decretos-Leis de 1939, Florianópolis, 1939. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC Florianópolis)

SANTA CATARINA. **Relatório do Interventor Federal Nereu Ramos apresentado ao Presidente da República**. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1939 e 1943. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC Florianópolis)

Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. **Relatório apresentado ao Dr. Otávio da Rocha Miranda, Presidente da Comissão Central da Legião Brasileira de Assistência, pelo presidente da Comissão Estadual de Santa Catarina, Dr. Ylmar Corrêa**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado 1948. Acesso: ABPESC, 2011

_____. **Relatório apresentado à Exma. Sra. D. Darci Samanho Vargas, DD. Presidente da Comissão Central da Legião Brasileira de Assistência, no Rio de Janeiro, pela Senhora D. Beatriz Pederneira Ramos, presidente da Comissão Estadual da LBA em Santa Catarina**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1943. Acesso: ABPESC, 2011.

_____. **Relatório apresentado à Exma. Sra. D. Darci Samanho Vargas, DD. Presidente da Comissão Central da Legião Brasileira de Assistência, no Brasil, pela Sra. Beatriz Pederneira Ramos, presidente da Comissão Estadual da LBA em Santa Catarina**.

Florianópolis, Imprensa Oficial do Estado, 1945. Acesso: ABPESC, 2011.

Relatórios da Sociedade de Assistência aos Lázarus e Defesa Contra a Lepre em Santa Catarina (1941 e 1944). Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina (BPESC Florianópolis)

Jornal A Notícia, Joinville, (11 jul.11 out.1942, 5 jan. 10 out. 1943).

- Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina (BPESC Florianópolis)
 Jornal A Gazeta, Florianópolis, (16,11,20 jan.1940, 16, 20, 21, 26, 29, 30, 31 mar.1940, 2, 3, 5, 7, abr.1940, 12 jul.1940. 10, out.1940), Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina (BPESC Florianópolis)
- Blog de Adalberto Day – Blumenau** – <http://adalbertoday.blogspot.com.br/>
- Fundação Carlos Chagas** – <http://www.fcc.org.br/pesquisa/jsp/educacaoInfancia/index.jsp>
- Grupo RBS** – www.clicrbs.com.br
- ANDRADE FILHO, Odilon de; BARROS FILHO, Sebastião; HIRTH, Maria Bernadette Pereira. **Creches** (Organização e Funcionamento). Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/Departamento Nacional da Criança, 1956. (Coleção DNCr n. 151).
- DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA (DNCr). **Problemas Médico-Sociais da Infância**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.
- FIGUEIREDO, Gastão de. **Creche**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/Departamento Nacional da Criança – Imprensa Nacional, 1946. (Coleção D. N. Cr. n. 95).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. Departamento Nacional da Criança. **Inquéritos sobre as instituições de proteção à maternidade e à infância**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1952. (Coleção DNCr).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. Departamento Nacional da Criança. **Clube das mães da Campanha educativa**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1960. (Coleção DNCr n. 161).
- OLIVEIRA, Olinto de. **A casa da criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/Departamento Nacional da Criança – Imprensa Nacional, 1946. (Coleção DNCr. Nº 72).

FIGUEIREDO, Gastão de. **Como prospera o bebê** (F. Briguiet). Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Saúde/Departamento Nacional da Criança – Imprensa Nacional, 1938. Coleção DNCr

FIGUEIREDO, Gastão de. **Creche**. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ Departamento Nacional da Criança – Imprensa Nacional, 1946. Coleção DNCr. n. 95.

Histórico da OASE – “Grupo Esperança” e Raízes da Paróquia Evangélica Luterana “Bom Pastor” – Garcia.

Jornal A NOTÍCIA, de 23/11/2011.

Referências Bibliográficas

BATISTA, Rosa. **A emergência da docência na Educação Infantil no Estado de Santa Catarina: 1908-1949**. Florianópolis: UFSC, 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. 2013.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887)**. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: (1875-1983)**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BOPPRÉ, Maria Regina. **O colégio Coração de Jesus na educação catarinense (1898-1988)**. Florianópolis: Lunardelli, 1989.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. SP: Cortez, 2002.

CIVILETT, Maria. V.P. **A Creche e o nascimento da nova maternidade**. Rio de Janeiro: ISEPP; FGV, 1988.

COSTA, Andrade Iara; GABARDO, Claudia Valéria Lopes; FREITAS, Dunia Anjos de. (Org.). **Tempos de Educar: Os caminhos da história do ensino na rede municipal de Joinville, SC -1851/2000**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. 3. ed. São Paulo: Gral, 2009 [1986].

FERREIRA, Maria Manuela. **Salvar Corpos, forjar a razão**: contribuição para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal: 1880-1940. Porto, PT: Instituto de Inovação Nacional, 2000.

FIGUEIREDO, Gastão de. **Creche**. 2. Edição. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ Departamento Nacional da Criança – Imprensa Nacional, 1946. Coleção D. N. Cr. N. 95.

GONDRA, J.G. Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, SP, v. 23, n.59, p. 25-38, 2003.

_____. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. **Educação e Pesquisa (USP)**. **Educação e Pesquisa: FEUSP**, v. 1, p. 99-118, 2000.

HOFF, Sandino; LONGHI, Armindo José; CARDOSO, Maria Angélica. O manual didático e os quadros murais na relação educativa do Curso Normal Sagrado Coração de Jesus: 1936-1971. **Revista HISTEDBR**. Campinas, SP, número especial, maio p. 128-144. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art09_37e.pdf>. Acesso em: 17 maio 2011.

ISOTTON, Andréa Patrícia Probst. **A influência do luteranismo e do catolicismo nos primeiros jardins de infância em Rio do Sul**. Rio do Sul: Ed. UNIDAVI, 2004.

KLANN, Carlos José. **Nas páginas da História**: As representações de Emma Deeke sobre o mundo da mulher protestante no Brasil (1921 – 1942). 2011. Trabalho de conclusão de curso (História). Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2011.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina S. **Educação Infantil Pós-LDB**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

_____. O Jardim-de-Infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

KILIPPER, Karina. **As pequenas missionárias da caridade e suas práticas pedagógicas no Jardim de Infância Nossa Senhora Aparecida junto aos filhos dos operários da CSN (Siderópolis)**. Criciúma: UDESC, 2008. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) -Universidade do Estado de Santa Catarina. 2008.

KISHIMOTO, TizuKo M. Os Jardins de Infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, 1988.

KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 10, n. 1 [28], p. 75-98, 1999.

MARQUES, A. Neves. **História de Urussanga**. Urussanga: Prefeitura Municipal, 1960.

_____. **Educação Integral e Formação Cristã**. Urussanga – Diocese de Tubarão: 1960 Gráfica Paraíso: Urussanga. SC

MIRANDA, Carmen Silva Meyer. **Creche Conde Modesto de Leal: o legado social de padre Kolb**. Joinville: Letra d'Água, 2006.

RAMBO, Arthur Blasio. O teuto-brasileiro e sua identidade. In: FIORI (Org.) **Etnia e Educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Ed. UFSC; Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A invenção da Professora de Educação infantil**. Relatório de pesquisa de estágio pós-doutoral. PPGE-PUC-RJ, 2012. (Não publicado)

SILVA, Marilda Checcucci Goçalves. Imigração, alimentação e Luteranismo em Blumenau (SC). **Caderno Espaço Feminino**, v.20, n. 2, p. 75-97, ago./dez. 2008.

SOUZA, Gizele de. **Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929**. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP, 2004.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo**. Belo Horizonte: UFMG, 1986. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação. 1986.

_____. (Coord.) **Docência na Educação Infantil. Salto para o Futuro**. Ano XXIII – Boletim 10 – junho 2013.

Recebido em: 25/12/2016

Aceito em: 25/04/2016

Organização da educação escolar e educação infantil: pensando a partir da abordagem histórica e das políticas educacionais

CLEONICE MARIA TOMAZZETTI

Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFSM. UFSCar/SP. E-mail: netcleo@gmail.com

DIOLINDA FRANCIELE WINTERHALTER

Pedagoga. Especialista em Gestão Educacional – UFSM. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação /UFSM. E-mail: francielewinterhalter@gmail.com

VÍVIAN JAMILE BELING

Pedagoga. Aluna do curso de Especialização em Gestão Educacional (UFSM). Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação /UFSM. E-mail: vivian.jamile.b@gmail.com

RESUMO

Este artigo surge a partir de reflexões desenvolvidas nos processos formativos no âmbito do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, que foram partilhadas no Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância – GIECEI. Com o objetivo de discutir questões históricas acerca da organização escolar, do currículo enquanto práticas escolares e das políticas públicas educacionais, em específico, para a Educação Infantil, toma-se como base autores referência neste campo teórico: Sacristán (1998); Teodoro (2006); Brandão (2007); Romão (2008); Kuhlmann Jr. (2010); Kramer (2011). Portanto, esta produção se constitui em pesquisa bibliográfica (Gerhardt e Silveira; 2009) a qual propõe uma reflexão teórica acerca da história da educação escolar no Brasil, tendo em vista a organização da Educação Infantil por meio das políticas educacionais e a materialização do currículo nas práticas escolares. Após este estudo, entende-se que a trajetória histórica percorrida é amplamente influente nas condições atuais do ensino; que as políticas públicas nacionais recebem influência externa em consequência de um processo de internacionalização do Estado; e que esta relação interfere diretamente na organização de todas as etapas da Educação, referindo-se também à Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Políticas Educacionais. Organização escolar. Ensino.

School organization and children's education: having the historical approach and the educational policies as references

ABSTRACT

This article arises from two students' reflections about their formative processes in the Master of Education course at the Post Graduation Program in Education at the Federal University of Santa Maria which were shared at the contemporary research group on Education and Childhood. In order to discuss the historical issues about the school organization, the curriculum as school practices, and the educational policies, in particular, for Early Childhood Education, authors as Sacristan (1998); Theodore (2006); Brandão (2007); Romão (2008); Kuhlmann Jr. (2010); Kramer (2011) were part of the theoretical background. Therefore, this is a bibliographical research (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) which proposes a theoretical reflection on the history of education in Brazil, having the organization of early childhood education through the educational policies and the materialization of the curriculum in school practices as references. After this study, it is understood that this historical trajectory is widely connected to the current conditions of education; that the national public policies have received external influence as a consequence of the process of internationalization; and that this relationship directly interferes in the organization of all educational stages, including the early childhood education.

Keywords: Education. Early childhood education. Educational policies. School organization. Teaching.

Introdução

A educação escolar brasileira, atualmente, está dividida em dois níveis, Educação Básica – composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e Ensino Superior (BRASIL, 2013). No entanto, ao aprofundar estudos em perspectiva histórica, nota-se que a trajetória percorrida foi longa para que assim

esteja organizada, como também os movimentos e transformações sociais foram amplamente, influentes na formulação de políticas públicas implementadoras e reguladoras da Educação.

Assim, este artigo surge com o propósito de articular leituras e discussões desenvolvidas durante o processo formativo continuado posterior à formação inicial em Pedagogia, no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Tais estudos estão relacionados às pesquisas que vem buscando aprofundar o conhecimento histórico da educação infantil visando compreender as ações destinadas ao atendimento da criança de zero a três anos, e identificar ações e estratégias criadas na gestão do município de Santa Maria – RS para o atendimento desse segmento da Educação Infantil. Além disso, as pesquisas têm avançado às práticas educativas com as crianças em contextos coletivos por entendermos que lá ocorrem práticas específicas entre as crianças e os adultos que as diferenciam dos níveis da escola fundamental. E isto tem alimentado nossas reflexões e nossas ações em direção às formas de organização escolar que busquem, além de respeitar os direitos das crianças, constituir pedagogias da educação infantil baseadas nas crenças de que as crianças são sujeitos ativos, tem potencial de agência e, por isso, produzem culturas infantis.

Em especial, por meio dos contextos disciplinares *Políticas Públicas e organização escolar* e, *Práticas escolares: sujeitos e contextos*, bem como da participação no *Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância – GIECEI*, tem-se desenvolvido pesquisa documental junto a órgãos da política municipal (como o Conselho Municipal de Educação – CMESM) e a análise de Projetos Políticos-Pedagógicos e Regimentos Escolares das Escolas Municipais de Educação Infantil e conveniadas. Também tem sido realizado estudos e coleta de informações em legislações locais por entendermos que se constituem como materialização de políticas

públicas e educacionais no nível micro, além de outros materiais como jornais e documentos obtidos na Prefeitura Municipal. Com a abordagem conceitual da Gestão Educacional, tais estudos permitiram evidenciar, em perspectiva histórica e política, algumas dimensões do atendimento das crianças na Educação Infantil brasileira e santa-mariense. Embasadas neste paradigma, buscou-se desenvolver os aspectos teóricos em contexto macro – nacionais e, micro – municipal (LUCK, 2011; MAINARDES, 2007), o que tem permitido compreender o atendimento na Educação Infantil de modo geral e, não só, para a criança de zero a três anos, o que se considera uma potencialidade, tendo em vista a necessidade de percepção do todo, para compreender as partes.

A partir dos estudos e das reflexões teóricas desenvolvidas, destaca-se fatos e acontecimentos que marcam a história e a organização escolar de forma geral, o currículo enquanto experiência de práticas escolares, e as políticas públicas, em específico para a primeira etapa da Educação Básica.

Nesta perspectiva, busca-se, através de uma pesquisa bibliográfica (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), construir relações entre o que os autores, estudiosos na área, observam sobre a organização da educação nacional de forma geral e as especificidades das políticas públicas para a Educação Infantil, no que se refere ao planejamento curricular, proposta pedagógica e práticas educativas.

A partir deste interesse de pesquisa, entende-se que é urgente retomar questões históricas para que se possa compreender situações e influências nos contextos atuais. Desta forma, este texto propõe uma reflexão teórica acerca da história da educação escolar no Brasil, tendo em vista a organização da Educação Infantil por meio das políticas educacionais e, a materialização do currículo nas práticas escolares.

Constitui-se então na retomada de questões sobre a história da Educação no Brasil e na abordagem de políticas públicas a fim de compreendê-las, bem como elucidar apontamentos voltados à

organização escolar na Educação Infantil. Para isso, o texto foi organizado em três momentos, no primeiro, intitulado “*A organização da Educação escolar no Brasil: uma abordagem histórica e conceitual*” – são apresentados conceitos importantes para iniciar a discussão, tais como Educação, Escola, Cultura e Ensino-Aprendizagem.

No segundo momento, no tópico “*Perspectiva histórica da Educação Infantil no Brasil: concepções e políticas atuais*”- relacionaremos estes conceitos às políticas públicas para Educação Infantil e às especificidades desta etapa da Educação Básica.

Por fim, no terceiro e último momento, sob o título “*Educação, Escola e Ensino: formar para transformar desde a infância*”, as discussões encaminham-se para o encerramento do artigo, não esgotando a possibilidades de tal assunto, mas indicando as considerações a que se chega em determinado tempo de nossa formação, sobre os temas apresentados.

A organização da Educação escolar no Brasil: uma abordagem histórica e conceitual

Professores e alunos terão de se tornar exímios nas pedagogias das ausências, ou seja, na imaginação da experiência passada e presente se outras opções tivessem sido tomadas. Só a imaginação das consequências do que nunca existiu poderá desenvolver o espanto e a indignação perante as consequências do que existe.

(Boaventura de Souza Santos)

Para que se possa compreender a organização escolar brasileira é necessário conceituar termos que a antecedem e sustentam. Assim, o primeiro conceito a ser destacado é **Educação**; o que se entende por este processo? De acordo com Sacristán (1998, p. 13), “A educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem.”.

Nessa lógica, o conceito indica que os humanos elaboram instrumentos, ferramentas, hábitos e regras de comunicação e convivência que são imprescindíveis para sua sobrevivência e da espécie. Tais aquisições não são biológicas e nem genéticas, mas transmitidas como garantia de sobrevivência das gerações. Esta aquisição das conquistas sociais, em um processo de socialização, é entendida como Educação (SACRISTÁN, 1998).

Brandão (2007) afirma que ninguém escapa da Educação. Em sentido amplo, afirma que esta ocorre em diferentes lugares: em casa, na rua ou na escola. Acrescenta que: “Não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez, nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (p. 9). Assim como Sacristán (1998), Brandão refere-se à educação como “[...] maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida” (2007, p. 10).

Assim como Sacristán (1998), Brandão refere-se à educação como “maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida (2007, p. 10).

Discorre também que a Educação existe onde há estruturas sociais de transferência de saber de uma geração para outra. Desse modo, a perspectiva teórica de ambos os autores faz com que se entenda a Educação como processo de troca entre os sujeitos, onde se propaga, bem como, constroem e (re) significam os sentidos construídos na cultura de uma sociedade. Ainda conforme este autor, as trocas que ocorrem são de “[...] símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder” (BRANDÃO, 2007, p. 14). E, neste sentido, o currículo escolar seria responsável por responder à questão: “[...] qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (SILVA, 1999, p. 15) e, segundo

seu referencial, o autor explica que não existe apenas uma teoria do currículo, que podem ser identificadas pelos conceitos que utiliza:

Neste sentido as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva (SILVA, 1999, p. 17).

Para Brandão (2007), socialização é um processo global que envolve ensinar-e-aprender, realizando as necessidades dos membros da sociedade para que possam existir dentro dela. O processo de aquisição das crenças, saberes e hábitos de uma cultura por parte dos sujeitos em situação pedagógica é chamado pelo autor de *endoculturação* a fim de tornar-se pessoa ou homem (SACRISTÁN, 1998; BRANDÃO, 2007).

Neste aspecto cabe ainda ressaltar que o processo de ensino não se configura isolado, sendo representado pelo binômio ensino-aprendizagem. Para Becker (1999), existem três formas de representar esta relação as quais denomina como: Pedagogia diretiva; Pedagogia não diretiva; e Pedagogia relacional. O autor ainda explica que cada uma delas é determinada por uma epistemologia.

Na primeira, denominada Pedagogia diretiva, sob o alicerce do Empirismo, em cuja base defende que o indivíduo ao nascer é tabula rasa, acredita-se que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno. Ao contrário, a Pedagogia não diretiva, defende que o ser humano nasce com o conhecimento programado em sua herança genética com base na epistemologia Apriorista, e nesta relação o professor é apenas um facilitador de aprendizagens predispostas dos alunos.

Na terceira e última forma, a Pedagogia relacional, “a aprendizagem é por excelência construção; ação e tomada de consciência da coordenação das ações, portanto, Professor e aluno determinam-se mutuamente.” (BECKER, 1999, p. 93). Como não podia ser diferente, a epistemologia que embasa esta forma de relação é também a Relacional.

Retomando as ideias de Brandão (2007), a missão da educação é então, transformar os sujeitos e o mundo em algo melhor, sendo o que se percebe também na abordagem de Sacristán (1998), na obra *“Compreender e transformar o ensino”*. De acordo com este autor, a aceleração do desenvolvimento das comunidades humanas e a complexificação das tarefas na vida em sociedade fez com que a socialização das gerações mais jovens nas famílias e grupos sociais de produção se tornasse insuficiente.

Com esta nova demanda social, surgem formas de especialização na Educação ou, conforme Sacristán (1998, p. 13) a “[...] socialização secundária (tutor, preceptor, academia, escola religiosa, escola laica...) que conduziram aos sistemas de escolarização obrigatória para todas as camadas da população nas sociedades industriais contemporâneas”. Isto a fim de atender às necessidades de uma sociedade transformada em que era necessário preparar as novas gerações para o trabalho e a vida pública através da intervenção da escola, cuja função seria atender ao processo de socialização.

Nesse sentido, Teodoro (2006) traz que a instituição escolar foi a responsável por difundir a escrita, assumindo-se como um fenômeno global. Em perspectiva de internacionalização, aponta que a escola atual tem origem no modelo europeu, progressivamente universalizado por influência da economia capitalista, bem como destaca a criação dos sistemas de organizações como a UNESCO, FMI e Banco Mundial para financiamento e auxílio ao desenvolvimento dos países periféricos e semi-periféricos. Acrescenta ainda que a formulação de políticas educativas nestes países passou a ser cada vez mais dependente da assistência destes organismos internacionais.

Na década de 1960, o autor retrata que a Educação se tornou instrumento indispensável ao desenvolvimento econômico, o que gerou certa racionalidade científica a ser dominada em cada país e, para isto, ações reformadoras estiveram em alta neste campo, sendo propostas pelas organizações internacionais e criando redes de contato e financiamento. O desenvolvimento destas redes, con-

forme Teodoro (2006) traz a concepção de Educação Comparada centrada, que tem como pilares o progresso, o conceito de ciência, o Estado-Nação e método comparativo. Neste caso, destaca-se o aspecto que se remete à ciência e que, de acordo com o autor, recebeu como tarefa estabelecer leis gerais acerca do funcionamento dos sistemas de educação com a racionalização do ensino e eficácia das políticas como núcleo da ação transformadora, em desenvolvimento, a partir desta perspectiva. Assim, Teodoro (2006) reforça o decisivo papel das organizações internacionais em relação às políticas educativas nacionais ao estabelecerem uma agenda com prioridades e problemáticas. Destaca a Europa como centro do projeto de desenvolvimento global assentado na transferência tecnológica e educação; e esta é considerada base para o desenvolvimento social. Conforme o autor, esse processo foi entendido como globalização.

Já Romão (2008), retratando o período histórico brasileiro de 1980 a 2005, discorre sobre os impactos deste processo mundial no sistema educacional de nosso país, afirmando que, de 1985 a 1996, na organização popular em busca da redemocratização do país, educadores visaram recriar o sistema educacional brasileiro segregado durante a o governo da ditadura. Fato histórico que, segundo o autor, criou uma batalha contra a Globalização, considerada negativa pelas forças progressistas.

Para Romão (2008, p. 167),

Globalização é a expansão internacional das relações de produção capitalista; a expansão internacional do modo de vida burguês e de sua visão de mundo e, finalmente, a planetarização das comunicações e das novas tecnologias.

Dentre os aspectos que contribuem para sua percepção negativa, são apontados os fatos da destruição ambiental, bem como, o crescimento das desigualdades sociais. Somado a isso, Romão (2008) argumenta que as conexões internacionais geradas nos Estados nacionais criaram a internacionalização do Estado nacional com obrigações e funções impostas pela Globalização, do mesmo modo

em que o deixa sujeito ao consenso global dos interesses capitalistas, os quais são transformados em políticas públicas impostas.

Na mesma lógica de dominação, Brandão (2007, p. 33) aponta que a organização escolar se constitui em uma divisão social do saber e de seus agentes nas sociedades; o rei, o sacerdote, o lavrador e outros. Afirma que desde as civilizações grega e romana, há “[...] um sistema pedagógico controlado por um poder externo a ele, atribuído de fora para dentro a uma hierarquia de especialistas de ensino e, destinado a reproduzir desigualdade através da oferta desigual do saber [...]”.

Este processo ocorre em função do interesse político de controle e que, quando a educação deixa de ser livre e comunitária, estando presa à escola e a serviço de senhores, reproduz desigualdade social, pois esta e o ensino passam a ser usados para poucos se “empoderarem” e controlarem a vida de muitos. Para este autor, o poder divide o saber entre aqueles que sabem e os que não sabem.

Esta abordagem foi delineada para que se possa refletir acerca do histórico da proposta e organização da Educação no Brasil, tendo em vista um conceito amplo, mas também institucional de Educação relacionado à escola, à sociedade de classes e, extremamente, capitalista na qual se vive. Portanto, sustentada por relações de poder e dominação.

A partir desta contextualização, voltamos aos demais aspectos aos quais nos propusemos a conceituar neste capítulo e que fazem parte da organização da Educação escolar. De acordo com Sacristán (1998), a escola introduz nos alunos, de modo paulatino e progressivo, ideias, conhecimentos e concepções para a vida adulta na sociedade e, assim, contribui para a internalização de determinados valores de vida em sociedade, o que retorna ao exposto anteriormente para conceituar Educação como processo de socialização que deve ser vivenciado também na escola.

Apresenta ainda esta instituição sob duas funções: a primeira, imposta desde a sociedade industrial: formar para a incorporação

no mercado de trabalho, e, a segunda, formar o cidadão para a incorporação na vida adulta e pública de modo condizente com o social. Funções estas já mencionadas com base em Brandão (2007) e Sacristán (1998), no mesmo sentido afirma que a escola deve:

[...] provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar (SACRISTÁN, 1998, p. 15).

A partir desta concepção do que a escola deve oportunizar, questiona-se: de que modo a organizar a fim de tornar isto possível? Sacristán (1998) afirma que a escola prepara para que as condições de arbitrariedade social sejam aceitas como natural e, assim, legítima a situação de contradição e desigualdade existente. E, desse modo, impõe a hegemonia dominante através de conteúdos e mensagens que são configurados subjetivamente pelos alunos de acordo com as exigências atuais de aceitação do que está posto como inevitável e conveniente.

No entanto, o mesmo autor traz que a função educativa da escola oferece a contribuição de utilizar o conhecimento enquanto ferramenta de análise que permita compreender para além do que está posto como *status quo*, massas verdadeiras influências e sentidos disfarçados e, assim, oportunizar autonomia e construção do indivíduo, ou seja, de modo a romper com a lógica da formação para a submissão das classes dominantes.

Sendo assim, expõe dois eixos de intervenção da escola para a construção crítica do conhecimento:

Organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade. Provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola (SACRISTÁN, 1998, p. 22).

Porém, ele mesmo constata que não é possível à escola compensar as diferenças provocadas pela sociedade dividida por classes, cujas oportunidades políticas, econômicas e sociais são diferentes. Assim, afirma que um currículo comum que visa à formação global não deve impor homogeneidade aos ritmos, modos e experiências dos alunos, mas, ao contrário, a intervenção da escola deve ter uma didática flexível e plural, a qual atenda às diferenças, respondendo aos diferentes interesses, tempos, capacidades e motivações.

Para finalizar, integra-se o conceito de ensino aos conceitos já apresentados e às perspectivas compreendidas através dos autores, perpassando a concepção de educação enquanto processo de troca que ocorre entre os sujeitos para aquisição e significação da cultura, na sociedade; processo este que também se dá na escola através de suas funções. Ainda de acordo com Sacristán (1998), entende-se

[...] o ensino como um processo complexo e vivo de relações e trocas, dentro de um contexto natural e mutante no qual o professor/a, com a sua capacidade de interpretar e compreender a realidade, é o único instrumento suficientemente flexível para adaptar-se às diferenças e peculiaridades de cada momento e de cada situação (SACRISTÁN, 1998, p. 74).

O autor acrescenta ainda que é uma atividade prática, a qual dirige as trocas educativas, e assim o professor deve pautar sua ação no diagnóstico das situações vivas ocorridas nas interações da sala de aula e elaborar estratégias de intervenção para aquela situação concreta e específica, bem como, avalia as trocas oportunizadas, em uma dimensão heurística da prática escolar (SACRISTÁN, 1998).

Sendo assim, entende-se esta como uma forma potencial de organização escolar; com um currículo que permita enxergar e contemplar as diversidades dos sujeitos e dos contextos, em um dado

momento histórico, oportunizando uma Educação, na Escola, que conduza não ao conformismo de uma realidade que estaria posta, mas que permita o questionamento, a dúvida, a discussão e, de modo intencional, à formação autônoma das crianças e jovens, com as capacidades de percepção e crítica de agir para transformar sua realidade. De acordo com Sacristá (1998), isto é o que oportuniza igualdade de oportunidades.

Perspectiva histórica da Educação Infantil no Brasil: concepções e políticas atuais

Este segundo tópico visa retomar a Educação Infantil em perspectiva histórica, bem como situá-la dentro das concepções e políticas atuais. Para início deste item, é importante reafirmar que a infância nem sempre teve a definição que conhecemos hoje. Ariés (1981), em sua clássica obra *A História Social da Criança e da Família*, aborda “*A invenção da infância*” sob os argumentos da iconografia, com pesquisas de imagens religiosas até retratos de famílias, de que até meados do século XIV à criança eram atribuídos vários sentimentos, compondo ideias diferentes da infância de acordo com a classe social a qual pertencia. Mas ficou marcada, a partir desta obra, a imagem da criança como adulto em miniatura, sustentando o que entendemos na Modernidade, que a infância é uma construção social e histórica, e que não existiu desde sempre; embora as crianças sempre tenham existido. Hoje, não só compartilhamos concepções que reconhecem as inúmeras diferenças entre crianças e adultos, e entre as próprias crianças, como também reconhecemos que a infância, enquanto tempo-lugar transitório ocupado pelas crianças, merece atenção e está caracterizada pela incompletude, fragilidade, ausências, e saberes diferentes de adultos. Estas são, enfim, suas especificidades inventadas pela modernidade.

A partir deste período, houve avanços em estudos e entendimentos nas ciências como Psicologia, Sociologia, Antropologia,

História, Pedagogia e, atualmente, chega-se a falar em infâncias devido à tamanha diversidade de formas de viver e produzir cultura nesta fase inicial da vida. Com isso, passou-se a desenvolver a ideia de criança como sujeito aprendiz e, em um processo histórico de lutas, constituiu-se a criança como sujeito de direitos.

Inicialmente, a preocupação com a criança tinha um caráter assistencialista, nas rodas dos menores abandonados, nos orfanatos ou asilos e hospitais, e aos poucos com a introdução da criança aprendiz, ela começou a receber atenção também no que diz respeito à educação formal, ou seja, nas instituições, demarcando teoricamente, a associação entre os termos educar e cuidar como princípios para a Educação das crianças pequenas.

Pode-se perceber este processo também na legislação. A Constituição Federal, em 1988, foi pioneira na afirmação da criança como sujeito de direitos, inclusive a educação. Dois anos depois, este direito é reafirmado e regulamentado juntamente a outros direitos sociais da criança no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e, mais tarde, a Lei n. 9.394/96 – LDB (BRASIL, 1996) dispõe sobre o direito das crianças pequenas à educação, em creches para a idade de zero aos três anos (0 – 3), e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos e onze meses de idade (4 – 5a e 11m) como etapa integrante da Educação Básica, enquanto dever do estado e da família.

Atualmente, a lei específica o caráter educacional para esta etapa da Educação Básica através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução n. 05 de dezembro de 2009 (DCNEI), as quais definem, em seu artigo 5º, a Educação Infantil como:

[...] primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no

período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009).

A partir desta definição é possível perceber o percurso evolutivo que vem sendo delineado na Educação Infantil em virtude também do seu fortalecimento enquanto política pública voltada à Educação desde os primeiros anos de vida. Esta é uma definição contemporânea de Educação institucional, que acompanha o desenvolvimento dos estudos e aprofundamentos teóricos acerca da infância e da Educação nesta primeira etapa da Educação Básica.

Neste sentido, também é possível perceber a influência das transformações da sociedade no campo da Educação de forma geral, como apontam Machado (2004), Romão (2008), Sacristán (1998), Teodoro (2006) e outros autores, ao destacarem a necessidade de adequação da Educação às demandas de uma sociedade transformada. Frente às mudanças, o Brasil precisava adequar-se às transformações sociais, dentre estas, o processo de industrialização e com isso, modernizar-se, conforme destaca Machado (2004).

Tais transformações, ocasionadas pelo sistema capitalista em âmbito mundial, romperam as barreiras do Estado nacional internacionalizando os países em um processo que ficou conhecido popularmente como Globalização (ROMÃO, 2008; MACHADO, 2004). O debate acerca de novas instituições sociais, que segundo Kuhlmann Jr. (2010) surgiram com a ideia de civilização, entre estas as voltadas para a educação popular – classe social estigmatizada, a escola foi pensada sob a tutela da responsabilidade do Estado de formar mão-de-obra para a sociedade moderna.

Neste contexto social, a Educação para as crianças pequenas, em especial das camadas populares, ganha atenção no sentido de assistência à infância “solucionando” os novos problemas gerados pela sociedade moderna, capitalista e globalizada. Segundo Kuhlmann Jr. (2010), o surgimento das pré-escolas está relacionado à maternidade e ao ingresso das mulheres no mercado de trabalho,

o que, indiretamente, as relaciona às questões econômicas, à organização da sociedade capitalista, à urbanização e ao trabalho na indústria (MACHADO, 2004; SACRISTÁN, 1998).

Para Kramer (2011), primeiras iniciativas voltadas às crianças visavam combater a mortalidade infantil a partir de uma perspectiva higienista. A autora ainda corrobora esta afirmação ao expor que as crianças das classes sociais economicamente desfavorecidas e marginalizadas, foram consideradas carentes e inferiores em comparação ao padrão social estabelecido – “privadas culturalmente”. Até 1874, as instituições que se ocupavam com o atendimento da infância no Brasil, segundo ela, eram a “Casa dos Expostos” ou “Roda”, que recebiam crianças abandonadas nas primeiras idades e também, a “Escola de Aprendizes Marinheiros” destinada às crianças maiores de doze anos.

De acordo com Machado (2004), o Decreto n. 7.247 de Leôncio de Carvalho, em 1879, marcou o início da organização da escola pública, e pensando a Educação da criança previa a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos. Referindo-se ao decreto e ao Projeto de Rui Barbosa, o autor menciona a preocupação com as crianças filhas de escravos, com a promulgação da Lei do “Ventre Livre” em 1888, bem como dos filhos do trabalhador livre e pobre após a abolição.

No Brasil, a creche foi a instituição criada para substituir as Casas dos Expostos (lugar em que as crianças eram abandonadas) a fim de evitar as crianças pobres nas ruas, e posteriormente passou a ser vista como lugar mais adequado para estas crianças quando as mulheres das camadas pobres da população (ex escravas e seus descendentes e famílias de camponeses em migração para as cidades) passaram a buscar melhores condições de vida buscando a inserção no mercado de trabalho formal, ou seja, não-doméstico.

Sob a referência do modelo de educação Europeu, onde já havia creches desde o século XVIII e, jardins de infância, desde o século XIX, ambas surgiram aqui no século XX (MACHADO, 2004;

KUHLMANN JR., 2010). Historicamente, registra-se a inauguração da primeira creche para filhos de operários, no Brasil, em 1899, junto a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), visto que, neste período, pensando na assistência à infância, havia a indicação de que as creches fossem criadas junto às indústrias (KUHLMANN JR., 2010).

Com base em Kramer (2011) e Kuhlmann Jr. (2010), destaca-se que a história da educação para infância pautava-se em uma perspectiva assistencialista e compensatória. Assim, seu principal objetivo estava centrado na proteção, guarda e cuidados de puericultura, além do contato com uma cultura a que estariam privadas em seu convívio familiar. Concepções estas que foram sendo modificadas com o passar dos anos e de acordo as transformações da sociedade e, principalmente com a evolução da concepção de infância como já mencionado, que fizeram com que a Educação das crianças fosse ganhando espaço também nas políticas educacionais.

Retomando a perspectiva atual, a Educação Infantil se destina ao atendimento da criança de zero a cinco anos de idade, faixa etária que não era atendida em termos de educação institucional, no Decreto de 1879, conforme retrata Machado (2004). No entanto, a obrigatoriedade da Educação somente a partir dos sete anos de idade no século XIX não surpreende já que, no século XXI esta foi antecipada em apenas três anos, ou seja, a partir dos quatro anos, “Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola [...]” (BRASIL, 2013).

Embora se fale em uma primeira etapa da Educação Básica, a qual, conforme já mencionado destina-se a crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009; 2013), a Educação Infantil, entendida enquanto direito da criança, foi conquistada a partir da construção de uma nova concepção de infância que com contribuições da Sociologia e da Antropologia, e passa a ser compreendida como período

da vida repleto de particularidades, evidenciando o sujeito criança não apenas em suas insuficiências, se comparado ao adulto, mas em sua potencialidade de desenvolvimento particular (COHN, 2005; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010). Assim, esta etapa da Educação deve ser estruturada em sua organização escolar de modo a atender a estas especificidades infantis o que, segundo Hoyuelos (2010) refere-se a uma “*educación coherente*”.

Neste processo, as transformações e os movimentos sociais, principalmente de mulheres – como reflexo do trabalho feminino e da nova organização familiar, reivindicaram o atendimento em creches (FLORES, 2010), resultando na sua ampliação. Nas últimas décadas, é possível perceber a movimentação dos municípios e do Estado (Governo Federal) para garantir o direito de acesso das crianças à Educação Infantil.

Recentemente, uma iniciativa do Governo Federal que pode ser citada como exemplo é o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – ProInfância, que teve início no ano de 2007. O ProInfância considera que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação. No que diz respeito ao financiamento ainda é possível registrar que em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB criado em substituição ao FUNDEF passou a abranger a toda a Educação Básica incorporando a Educação Infantil e corrigindo um erro histórico e conceitual que desconectava o Sistema Nacional de Educação ao excluir do financiamento da educação, a primeira etapa da Educação Básica.

No último ano, a expansão da pré-escola tem sido intensificada, especialmente com a regulamentação que torna obrigatória a oferta de ensino dos 4 os 17 anos, com a aprovação da Lei 12.796/13. Este processo histórico de conquistas que se registra

a partir dos avanços na legislação brasileira para Educação Infantil permite vislumbrar um distanciamento ainda maior da função meramente assistencialista para infância, firmando-se sobre a indissociabilidade do binômio cuidar e educar (BARBOSA, 2006; SAYÃO, 2010).

Esta premissa que embasa a organização das propostas de trabalho, e as práticas educativas, efetiva-se apenas quando compreendida em profundidade. Nesse sentido, destaca-se o texto legal com caráter de instituir mudanças e orientar tal processo organizacional, através de políticas públicas voltadas para o atendimento educacional na Infância. Assim, retoma-se a lei que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, a Resolução n. 5 de 2009 que, dentre outros conceitos, revela a atual concepção de currículo para esta etapa da Educação Básica:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Porém, relembra-se que as teorias do currículo nem sempre foram bem aceitas no âmbito da Educação Infantil devido à organização que deu origem ao campo de estudo, tais como o surgimento de especialistas e a formação de disciplina e departamentos, e especialistas na área (SILVA, 1999), o que não correspondia às expectativas das instituições que atendem a primeira etapa da Educação Básica. No mesmo sentido, o autor ainda esclarece que:

De certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo. As diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado, não dei-

xaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo (SILVA, 1999, p. 21).

Para Arroyo (2000, p. 104), o que está em jogo em nossa sociedade, ao se falar em currículo escolar “são imagens abstratas, da sociedade da infância, de mestre ou imagens reais, chocantes.”. E que a Educação Básica e o ofício do professor, ou do mestre, como se refere o autor, “[...] encontram justificativas sociais em outros vínculos mais sólidos e permanentes: no direito da infância à sua condição humana, ao pleno desenvolvimento do ser humano. No presente.”.

Na mesma legislação ainda, destaca-se a organização das propostas pedagógicas, em seu artigo 4º:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

No presente trecho do texto legal, destaca-se a valorização do sujeito criança, enquanto agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, sendo mais coerente a definição de uma educação na infância e não para a infância. Na mesma perspectiva, das diretrizes para a Educação Infantil, Sacristán (1998), defende que os conhecimentos devem ter caráter amplo promovendo o desenvolvimento integral da criança, e ao considerá-la como sujeito histórico e de direitos, segundo as orientações deste documento, avança para o currículo cuja centralidade do seu planejamento da ação pedagógica está na criança.

Inicialmente, a Educação Infantil compreendida como direito das mães trabalhadoras, visava o cuidado. Com as transformações da sociedade embasadas especialmente nos estudos da psicologia,

sociologia e antropologia que modificaram a as concepções acerca da criança e da infância, esta passou a ser compreendida enquanto direito de sujeitos capazes de se expressar de formas múltiplas e apreender em sua relação com o mundo e com as outras pessoas, adultos e crianças.

Segundo as DCNEI, as propostas pedagógicas caracterizam-se em dois eixos: as interações e brincadeiras, de modo a promover a aprendizagem através da ampliação de experiências, vivenciadas em um contexto social, e de múltiplas interações. Por meio da expressão e do desenvolvimento de diferentes linguagens, e da autonomia, com cuidado pessoal, organização, saúde, somadas ao incentivo da curiosidade, exploração, questionamento e indagação, contribuem para não serem submetidas a uma educação que as encaminhe para a conformação de *status quo* (SACRISTÁN, 1998; BRASIL, 2009).

Frente às características apresentadas quanto à organização e políticas para Educação Infantil as quais visam dar conta das especificidades desta etapa e de seu público, entre as discussões que se consolidam estão as que a diferenciam da escolarização das etapas posteriores da educação fundamental. Embora esta seja uma instituição formal de Educação, não traz em sua gênese a ideia conteudista, de uma educação tradicional, como acontece nas etapas seguintes. Neste sentido, reitera-se a necessidade de compreender a Educação Infantil com suas especificidades, de promover, através das interações e das brincadeiras, experiências que possibilitem o desenvolvimento integral das crianças e não antecipando o processo de alfabetização e outras vivências específicas do Ensino Fundamental.

Reafirma-se assim, a Educação Infantil como etapa específica de vivências da infância, respeitando as especificidades dos sujeitos crianças em contextos organizados intencionalmente para proporcionar a expressão de múltiplas linguagens e a vivência social a partir das interações com diferentes sujeitos, adultos e crianças.

Ao longo do texto foram apresentadas algumas das indicações previstas pelas políticas nacionais de referência para a organização das propostas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil, a fim de elucidar o processo histórico de organização da educação nesta primeira etapa da Educação Básica.

No mesmo sentido, destacamos também a criação dos Parâmetros Nacionais, bem como os Indicadores Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil, como documentos importantes que, somados às DCNEI (2009), visam orientar as práticas educativas no sentido de um atendimento educativo de qualidade.

Educação, Escola e Ensino: formar para transformar desde a infância

De acordo com o exposto ao longo do artigo, entende-se a Educação como processo de socialização em que ocorrem trocas culturais entre sujeitos e, por isso mesmo, geram situações de ensino e aprendizagem. A partir de transformações sociais, as quais conferiram novos contextos às sociedades, surgiu a necessidade da escolarização; de uma formação para a vida e para o trabalho.

A divisão de classes que segrega a sociedade entre os que sabem e os que não sabem, entre poderosos e sem poderes, dominantes e dominados, se fez presente também na escola sob a divisão de um ensino para ricos e para pobres. A Educação na infância também surgiu nessa lógica cujas necessidades assistencialistas dos mais pobres visavam compensar as privações culturais originadas de um contexto desigual que o sistema capitalista impõe à sociedade.

Em nossas pesquisas, partimos do pressuposto de que a criança e sua educação são territórios em disputa por diversas áreas do conhecimento: Educação, Psicologia, Sociologia Antropologia, Direito, Medicina, Arquitetura, etc; e consideramos que a Pedagogia, enquanto campo de saberes para tratar dos processos e dos procedimentos da educação tem um lugar destacado nesta zona de

confluência de saberes e interesses onde se encontram as crianças e suas infâncias.

É, pois, preciso reconhecer que as políticas públicas educacionais percorrem muitos contextos desde sua formulação – donde certamente sofrem as influências de diferentes atores sociais, e organismos internacionais, inclusive – até o contexto da prática, onde estão os sujeitos – crianças de pouca idade a quem estas políticas se destinam, em última instância. Por isso, é razoável reconhecermos que a política educacional se constitui em uma ferramenta que tem um relativo potencial de mudar a realidade; e, juntamente com níveis mais elevados de entendimento e conhecimento sobre as especificidades das crianças em ambientes coletivos de educação, podem produzir níveis cada vez mais elevados de qualidade de atendimento.

Este potencial encontra barreiras conceituais e metodológicas no tratamento trivial muitas vezes dado pelo conhecimento acumulado e especializado sobre a criança – dispensado aos pequenos seres que ocupam escolas e mais escolas; e este colabora para impedir a constituição da novidade da infância. Isto é, ao tratarmos a educação das crianças pequenas de maneira habitual, tendemos a banalizar a sua presença, a sua fala, a sua corporeidade, a sua subjetividade. Ao pensarmos que sobre a criança sabemos tudo, fixamos nosso olhar para enxergar o que ela tem de diferente de nós e passamos a antecipar seus modos de ver, de querer e de sentir; ao tratarmos elas como “conhecidas”, as crianças incorporam nossos desejos e nossos projetos, e na escola, com muita facilidade, negamos sua alteridade no sentido de admitirmos que elas sejam, como outros, diferentes do que podemos antecipar, do que conhecemos ou do que esperamos.

Compreendemos inspirados por Larrosa (2003), que todo o conhecimento que já elaboramos – social e historicamente – sobre as crianças, assim como favorece o seu acolhimento em nossas vidas, também favorece a “atitude pedagógica” de reduzir a infância

a algo que, de antemão, já sabemos o que é, de que é feita e do que precisa.

Em nosso entendimento, a organização escolar na educação infantil precisa considerar, *sine qua non*, as especificidades e as necessidades das crianças, considerar a sua experiência de vida social, suas possibilidades de expressão com base em formas e linguagens distintas dos adultos que, tendo já se constituído adultos, são velhos no mundo.

Por isso, podemos avançar em direção a Pedagogias da Educação Infantil que estejam constituídas didática e pedagogicamente sob valores democráticos e dialógicos, sob a concepção e a atitude em relação à criança baseada no reconhecimento de que a alteridade da infância reside na sua absoluta diferença em relação a nós e ao nosso mundo, na sua heterogeneidade do mundo dos adultos. O que fará a escola, então? Deverá abrir-se para recebê-la; preparar-se para a experiência da criança como outro, num encontro com sua presença estranha, com sua condição de recém-chegada ao mundo.

À Educação, na expressão de Hannah Arendt (2005), cabe tomar a criança em sua verdadeira alteridade, tomando-a a partir do encontro com ela mesma. Expor o nosso mundo de adultos já familiarizados e dominadores de seus espaços e mecanismos de inserção, sugere que desejamos receber as crianças e que estamos a esperar por elas. Mas podemos cuidar para que a forma com que o mundo recebe os que nascem seja respeitosa para com a novidade e o inesperado que eles carregam consigo.

Mediante tais elementos, os adultos, docentes professores para a Educação das crianças, também tem responsabilidade sob o desafio da sua presença como sujeitos que produzem e intervêm no mundo que as recebe. Preparar-se para ser também interpelado pela diferença que a criança expõe implica admitir a reciprocidade de protagonismos em dimensões diferentes. Que interessante para a Educação considerar que não conhece seu educando e, que por isso, necessita com ele dialogar, assim como as crianças o fazem

quando estão a interagir entre si, e nas diferentes situações em que, com sua curiosidade sem limites, interpellam o modo adulto de organizar e explicar a si próprio e ao mundo.

Assim, entende-se que as políticas públicas desempenham o papel fundamental de orientar a organização da educação escolar e suas propostas de ensino. No entanto, o Brasil, assim como outros países, faz parte de um grande sistema em que se está sujeito ao financiamento dos organismos internacionais, o que impõe dependência, restringe sua autonomia, criando o que os autores chamam de internacionalização do Estado nacional.

Desse modo, entende-se que a lógica de dominação imposta desde os primórdios da organização escolar, conforme demonstra a história da Educação, é mais difícil de ser eliminada. Porém, com base em Sacristán (1998), entende-se que a educação através do ensino pode constituir-se em uma ferramenta capaz de transformar tal realidade, desde que promova uma formação voltada para a criticidade e não para o conformismo.

Tendo em vista que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e que a faixa etária a que se destina impõe especificidades, se compreende como necessárias políticas públicas que ampliem o acesso, oportunizando o direito às crianças, bem como, a formação de professores no sentido promover, desde a primeira infância, uma educação de qualidade e em uma perspectiva crítica.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Oliveira, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Dossiê infância e Educação Infantil. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/issue/view/88>> Acesso nov. 2013.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Câmara dos deputados. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Biblioteca Digital da Câmara dos deputados, atualização 2011. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequenc e=7> Acesso: 01 mai. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FLORES, Maria Luiza. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2010. Dossiê infância e Educação Infantil. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/issue/view/88>. Acesso nov. 2013.

HOYUELOS, Alfredo. La identidade de la educación infantil. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2010. Dossiê infância e Educação Infantil. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/issue/view/88>. Acesso nov. 2013.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate: A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STHEPANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil – v. I: Séculos XVI-XVII**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 91-103.

ROMÃO, José Eustáquio. Globalização e Reforma Educacional no Brasil. In: TEODORO, Antonio; SCOCUGLIA, Afonso C. **Tempos e Andamentos nas políticas de educação**: estudos ibero-americanos. Brasília: Liber, 2008. p. 164-185.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMES, Perez A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Artmed, 1998. p. 13-26.

SAYÃO, Déborah Thomé. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p.69-84, jan./abr. 2010. Dossiê infância e Educação Infantil. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/issue/view/88>> Acesso nov. 2013.

SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson (Orgs.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEODORO, Antonio. Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In: TEODORO, Antonio; TORRES, Carlos Alberto. **Educação crítica & utopia**: perspectivas para século XXI. São Paulo: Cortez, 2006. p. 188-205.

Recebido em: 30/07/2014

Aceito em: 05/08/2016

Educação escolar integral: considerações sobre concepções educacionais na antiguidade e na atualidade

FLÁVIA RUSSO SILVA PAIVA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI)/UNIRIO.

ALESSANDRA VICTOR DO N. ROSA

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI)/UNIRIO.

VALDENEY LIMA DA COSTA

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor Assistente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Pesquisador do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI)/UNIRIO

RESUMO

Refletir acerca da formação completa para o indivíduo não é uma tarefa atual, mas sim característica recorrente desde os primórdios da civilização grega, em que os gregos buscavam formar um cidadão completo para atuar na *pólis*. O contexto atual trouxe à tona essa discussão apresentando-a sob o epíteto de ‘educação integral’, por meio de diferentes concepções educacionais. Compreender o significado desta expressão requer, primeiramente, a consciência de que não existe consenso quanto a sua definição. Assim, consideramos pertinente recorrer ao passado na tentativa de identificar as matrizes ideológicas que, em uma perspectiva sóciohistórica, fundamentaram uma das concepções dessa educação mais ampla direcionada aos indivíduos. Desse modo, o presente artigo objetiva refletir sobre as concepções que fundamentam uma formação escolar integral para o indivíduo, partindo da *paidéia* grega à reflexões sobre o(s) discurso(s) acerca da educação integral, fomentado pelas políticas educacionais brasileiras na cenário atual. Especificamente, buscaremos compreender as diferentes concepções de educação escolar integral e caracterizar a natureza histórica e filosófica desta. Metodologicamente, utilizamos a pesquisa bibliográfica e apoiamos nossas análises nas contribuições teóricas de autores que se debruçam ao estudo da educação integral e(m) tempo integral, a saber: Cavaliere (2004, 2009, 2014), Coelho (2004a, 2004b, 2009, 2014), Paiva (2013, 2014), Rosa (2011), dentre outros. Os resultados dessa pesquisa revelaram que na atualidade existe uma diversi-

dade de conceitos acerca da terminologia educação integral, principalmente nos discursos das políticas governamentais. Esse fato, além de não cooperar para seu fortalecimento enquanto política pública, também dificulta a elaboração de práticas pedagógicas que a sustente, visto que o entendimento sobre esse tipo de educação é caracterizado por dissensos.

Palavras-chave: Formação integral. Educação escolar integral. Tempo integral.

Full-time education: considerations about antiquity and contemporary educational concepts

ABSTRACT

Full-time education is not a current task, it has been a recurrent feature since the beginning of Greek civilization, though, as the Greeks sought to educate citizens integrally for their role in the polis. Considering that, this paper presents full-time education in different educational concepts. In order to understand the meaning of this expression, it is necessary to be aware that there is no consensus of its definition. Thus, it is relevant to appeal to past in an attempt to identify the ideological matrices that, in a social historical perspective, justify this broader education concepts towards individuals. Therefore, this article aims to reflect on the concepts that underlie a comprehensive school education for the individual, based on the Greek “Paideia” to reflect about the address of full-time education promoted by Brazilian educational policies currently. Specifically, it seeks to understand the different conceptions of full-time education and to characterize its historical and philosophical nature. Methodologically speaking, bibliographical research was used to analyze the authors’ theoretical contributions about full-time education: Cavaliere (2004, 2009, 2014), Coelho (2004a, 2004b, 2009, 2014), Paiva (2013, 2014), Rosa (2011), among others. The results of this research revealed that at present there is a diversity of concepts of comprehensive education terminology, especially in the speeches of government policies. Besides interfering on its strengthen as a public policy, this fact, also hinders teaching practices development which support it; overall this type of education is characterized by disagreement.

Keywords: Comprehensive training. Comprehensive school education. Full-time.

Introdução

A proposta da educação integral retorna aos debates no contexto atual da educação brasileira, principalmente com a implantação de vários projetos de tempo integral direcionados para as escolas públicas do território nacional.

Embora o tema em questão esteja, na atualidade, presente em discursos políticos, bem como tenha se constituído em objeto de pesquisas e estudos acadêmicos¹, acreditamos que pouco se avançou na discussão teórico-prática acerca do que seja essa educação escolar mais completa para o indivíduo. As *pistas* e noções que temos, nos parece ainda que não dá conta de compreendermos a polissemia de entendimentos que perpassa o termo educação integral.

Desde o ano de 1995, o Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI)², grupo de pesquisa que participamos, vêm reunindo estudiosos e pesquisadores interessados em discutir aspectos conceituais e práticos sobre a educação integral e seus temas correlatos, tais como: políticas públicas educacionais, jornada escolar ampliada, currículo, formação docente, entre outros.

Problematizamos, neste estudo, a educação integral escolar em suas diferentes concepções compreendidas no cenário educacional. Isso porque, apesar de algumas questões já estarem esclarecidas, como, por exemplo, a diferença existente entre educação integral e tempo integral³, avaliamos que outras indagações ainda

¹ Algumas produções acadêmicas acerca da temática em discussão neste artigo podem ser encontradas no endereço eletrônico do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO): <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes>

² Este grupo de pesquisa é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Possui acervo bibliográfico e documental, impresso e digital sobre temas relacionados à educação integral e(m) tempo integral.

³ As terminologias educação integral e tempo integral, embora semelhantes não são sinônimas. De acordo com Coelho (2009) podemos compreender a educação integral, de modo geral, como a oferta de uma formação, a mais completa possível, para o indivíduo. E quanto ao tempo integral, a referida autora considera que este carece ser analisado dentro de um contexto histórico e diante dos fatores culturais que nele interferem. Diante dessa diferen-

carecem serem analisadas e problematizadas. Assim, são pertinentes os questionamentos do tipo: o que consideramos educação escolar integral? Qual a natureza histórica e filosófica desse termo?

Nessa perspectiva, o texto que propomos objetiva refletir sobre as concepções que fundamentam uma formação escolar integral para o indivíduo, partindo da *paideia* grega à reflexões sobre o(s) discurso(s) acerca da educação integral, fomentado pelas políticas educacionais brasileiras na atualidade. Especificamente, buscaremos compreender as diferentes concepções de educação escolar integral e caracterizar a natureza histórica e filosófica destas.

A metodologia adotada foi à pesquisa bibliográfica, apoiada nos estudos de Cavaliere (2004, 2009; 2014), Coelho (2004a, 2004b, 2009; 2014), Paiva (2013; 2014), Rosa (2011), dentre outros, considerando suas reflexões sobre as temáticas: educação escolar integral e tempo integral.

Para refletir sobre as questões norteadoras, organizamos este artigo em três partes: (1) discussão sobre o surgimento do conceito de educação (escolar) integral; (2) reflexões acerca da educação (escolar) integral na atualidade; e (3) apresentação das considerações que este estudo suscitou.

A fim de iniciar nossa reflexão, perguntamos: quando emergiram as discussões sobre a educação (escolar)⁴ integral? Seria possível precisar um período histórico?

Considerações sobre o surgimento do conceito de educação (escolar) integral

Atualmente a expressão educação integral presente no discurso educacional brasileiro pode ser compreendida, dentre outros entendimentos, pela tentativa de oferecer uma educação mais am-

ciação, utilizamos, em alguns momentos, a expressão educação integral e(m) tempo integral.

⁴ Utilizamos a expressão “escolar” entre parênteses a fim de reforçarmos o nosso entendimento em relação à formação integral, a qual pode acontecer na escola ou fora dela. Neste estudo destacamos a centralidade da escola no processo formativo dos sujeitos.

pla para os sujeitos. No entanto, sua definição necessita ser estabelecida a partir das *matrizes ideológicas*⁵ que sociohistoricamente a constituíram (COELHO, 2009).

Numa perspectiva sóciohistórica, é possível considerar que a discussão sobre uma formação completa para o homem tenha sua origem na civilização antiga, no mundo grego, pois

[...] se voltarmos nosso olhar para a Antiguidade, chegaremos à Paidéia grega que, consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito (COELHO, 2009, p. 85).

A *paidéia*, na perspectiva teórica platônica, dividia-se na formação da alma individual e na formação política. Além disso, estava voltada para os papéis sociais dos indivíduos de acordo com a classe social que pertenciam. Quanto à formação da alma, Platão a teorizava numa lógica hierárquica, ou seja, diferenciando as almas e estabelecendo uma ordem entre estas. Com a formação política não era diferente, existia hierarquia de acordo com a classe social da qual o indivíduo pertencia, a classe dos governantes, dos guardiães ou dos produtores (CAMBI, 1999).

Os gregos preocupavam-se em formar um ideal de homem, e esta formação, inferimos, deveria se fundamentar numa concepção ampliada de educação, a qual deveria englobar um “conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais” (JAEGER, 2010, p. 335). Um dos objetivos de formar esse ideal de homem voltava-se para o desejo de que este pudesse atuar na vida política da *pólis*.

Sendo assim, é possível inferir que os gregos defendiam uma educação mais completa para os cidadãos, de modo que podemos associar tal fato a uma das concepções que reconhece a educação integral como aquela que, de modo geral, busca contemplar as diversas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo, seja no âm-

⁵ Para mais informações vide Coelho (2009).

bito cognitivo, físico, estético, ético, afetivo e cultural, dentre outros. No entanto, vale ressaltar que os gregos ainda não intitulavam essa educação mais completa sobre o epíteto de educação integral.

O conceito de educação integral que estamos considerando, possui, portanto, suas origens na Grécia antiga e caracteriza-se, conforme exposto anteriormente, pela busca de uma formação mais completa para o homem (COELHO, 2009). De todo modo, tal educação não se concretizou imediatamente na forma de instituição pública escolar.

Para além do pensamento grego, outras reflexões sobre a educação integral puderam ser percebidas em outros contextos históricos e territoriais. Exemplo disso ocorreu no século XVIII com a Revolução Francesa, em que os jacobinos reivindicavam uma educação completa para crianças das escolas públicas primárias, ou seja, que pudesse desenvolver suas faculdades físicas, intelectuais e morais (COELHO, 2009).

Outra perspectiva de educação integral pôde ser observada na vertente político-filosófica anarquista, desenvolvida principalmente pelo pensador Mikhail Bakunin⁶ (1814 – 1876), de modo que coube ao pedagogo Paul Robin (1837 – 1912) a sistematização e implantação de uma prática pedagógica alicerçada no conceito de educação integral na perspectiva anarquista (GALLO, 2002).

Contrários à situação política da época, os anarquistas, representando um dos expoentes da corrente socialista⁷, questionavam

⁶ A compreensão teórica sobre educação integral aqui discutida é encontrada no pensamento deste autor na ideia de instrução integral, entendida por ele como sendo a unificação do trabalho intelectual e trabalho manual. Tal aspecto integra as bases da chamada educação libertária (BAKUNIN, 2003).

⁷ Ressaltamos que os marxistas também defendiam a educação integral consubstanciada na formação integral, fundamentando-se nos conceitos de politecnia e omnilateralidade. A politecnia refere-se ao domínio científico e técnico, ou seja, tecnológico dos processos produtivos, de modo que a educação politécnica representaria para o trabalhador a superação da divisão do trabalho intelectual e manual e a apropriação técnica e científica dos processos de produção. Quanto à omnilateralidade, representa uma formação mais ampla, compreendendo as múltiplas dimensões do ser humano e que possibilitaria o desenvolvimento integral do trabalhador (MANACORDA, 1991).

a ordem social existente e almejavam a formação de outra, considerando a educação como uma estratégia importante no processo de revolução social. Nessa perspectiva, defendiam o oferecimento de uma educação completa para a classe operária, a fim de que não existisse na sociedade uma classe que soubesse mais do que outra e que por isso pudesse explorá-la e dominá-la (PAIVA, 2013). A concepção de educação integral na ótica dos teóricos anarquistas apresentava um caráter crítico-emancipador, por defender

[...] o ensino deve ser igual para todos em todos os graus, por conseguinte deve ser integral, quer dizer, deve preparar cada criança de ambos os sexos tanto para a vida do pensamento como para a do trabalho, a fim de que todos possam igualmente tornar-se homens completos (MORIYÓN, 1989, p. 43).

Coelho (2009) chama atenção para o fato de que a educação integral proposta pelos anarquistas ancorava-se sob uma perspectiva progressista e emancipadora, porém esta não é uma característica inerente a todas as concepções político-ideológicas de educação integral.

Em termos históricos, é pertinente mencionar o movimento denominado Integralismo, que no Brasil teve ideias divulgadas nos anos 1930, liderado pelo político partidário Plínio Salgado. Os integralistas, como eram chamados, ancorados na ideologia conservadora, compreendiam esse tipo de educação como aquela que “[...] se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual” (CAVALARI, 1999, p. 46).

Nesse sentido, a educação integral na ótica dos integralistas caracterizava-se pela tríade ‘Deus, Pátria e Família’, de modo que era com base nesses pilares que os referidos pensadores expressavam o modo como deveria ser a formação destinada ao homem integral (COELHO, 2004a). Acrescenta-se que o processo formativo para as massas, visando uma educação integral para o homem

integral “(...) não se limitaria à alfabetização, mas visaria elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2004, p. 01).

Diante dessas considerações, vale ressaltar que “[...] a educação integral defendida pelos integralistas fundamentava-se, também, em uma concepção doutrinária, de modo que incorporava à educação escolar um caráter religioso” (PAIVA, 2013, p. 27). Sendo assim, esta deveria estar a serviço do Estado Integral e formando os indivíduos para servir aos seus interesses. Tal perspectiva de educação enfatizava a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, o que faz com que possamos caracterizá-la como político-conservadora (COELHO, 2004b).

Contrariando os princípios ideológicos presentes nas perspectivas anarquistas e integralistas, a concepção de educação integral liberal, que foi representada no Brasil pelo movimento de renovação do ensino denominado Escola Nova, caracterizou-se pela negação à pedagogia tradicional e pela defesa de que a educação não poderia restringir-se apenas a instrução, mas deveria buscar preparar o cidadão para a sociedade em constante transformação (GERMANI, 2006).

Tal perspectiva de educação baseava-se na vertente filosófica pragmatista, a qual se desenvolveu, mais especificamente, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha tendo como característica a oposição à filosofia idealista e ao conhecimento contemplativo, entendido como apenas teórico (ARANHA, 2006). Teve como principal representante William James (1842 – 1910) o qual afirma que o termo ‘pragmatismo’ tem origem na palavra grega prágma, que corresponde à ação, da qual deriva as palavras ‘prática’ e ‘prático’.

O filósofo e pedagogo John Dewey (1859 – 1952) foi influenciado pelo pragmatismo de William James e se tornou o maior difusor dessa teoria, a qual, conforme mencionamos anteriormente, fundamentou o movimento denominado Escola Nova. Este contribuiu fortemente para a divulgação dos princípios escolanovistas.

Um dos principais ideais defendidos por John Dewey concentrava-se na questão da educação ser vida e não preparação para esta. Com isso, Dewey buscava alertar para o fato de que ao se considerar a educação como preparação para a vida corria-se o risco de associar que os conhecimentos são essenciais somente para um tempo futuro, acarretando desvinculação entre a educação e o contexto do aluno. Logo, compreendeu ser importante a existência de uma intensa ligação entre a realidade do aluno e a educação, de modo que isto ocorra num contexto de construção de experiências e que o educando seja o principal partícipe do processo de aprendizagem (CARLESSO; TOMAZETTI, 2009).

Assim, como podemos perceber, no Brasil as décadas de 1920 e 1930 foram marcadas por intensas discussões sobre educação e pedagogia. Dentre estas destacamos, principalmente, o embate entre os socialistas (anarquistas) e os conservadores (integralistas), além de grupos liberais (escolanovistas). Os socialistas lutavam por uma educação com vista à transformação social. Os conservadores defendiam uma pedagogia tradicional, enquanto os liberais apoiavam-se nos ideários da Escola Nova, com a pretensão de democratizar e transformar a sociedade por meio da escola.

Neste cenário, merece destaque Anísio Teixeira (1900 – 1971), defensor das ideias de John Dewey, principal responsável pela disseminação do escolanovismo no Brasil e que contribuiu para o engenho de escolas públicas de tempo integral em nosso país.

Foi na década de 1950 que uma das propostas educacionais de Anísio Teixeira foram concretizadas, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), localizado num bairro periférico da cidade de Salvador/Bahia. Vale mencionar que na época, Teixeira ocupava o cargo de Secretário de Educação do Estado da Bahia, fato que possibilitou com que ele implantasse tal experiência (PAIVA, 2013).

O CECR visava oferecer às crianças uma educação *escolar* integral, incluindo o fornecimento de alimentação, práticas de higiene,

socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania (ARANHA, 2006). Consistia num complexo composto por quatro escolas-classe e uma escola-parque. Destinava-se atender 4.000 alunos, sendo que cada escola-classe atenderia mil, em dois turnos de 500. A escola-parque receberia os 4.000 alunos divididos em dois turnos, ou seja, atenderia 2.000 alunos no turno matutino e 2.000 alunos no turno vespertino.

As crianças eram recebidas no CECR às 07h30min da manhã onde permaneciam até às 04h30min da tarde. Dessa forma, os alunos frequentavam a escola-classe e no contraturno, ou seja, no horário complementar, eram recebidos pela escola-parque onde também se alimentavam e tomavam banho. Havia na escola-parque um pavilhão de trabalho, ginásio, de atividades sociais, teatros, bibliotecas, além de edifícios de restaurantes e de administração (TEIXEIRA, 1977).

O CECR é a concretização da concepção de educação integral defendida por Anísio Teixeira. Seu objetivo consistia “[...] oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de “preparação” e “execução”, dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis” (TEIXEIRA, 1977, p. 130).

Durante os anos de ditadura militar no Brasil, Anísio Teixeira manteve-se afastado da vida política e isso fez com que a sua proposta de educação em tempo integral ficasse esquecida por um período. Contudo, é importante ressaltar que anteriormente a esse período, a intenção de criar uma instituição semelhante ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro esteve presente no plano educacional de Brasília, elaborado por Anísio Teixeira, na ocasião em que este exercia o cargo de Diretor do INEP, em meados de 1957. Sendo assim, nesta ocasião, Anísio Teixeira retomou a proposta da Escola Parque, primeiramente implantada em Salvador, e propôs a sua criação na nova Capital do país (NUNES, 2009).

Nos anos 1980 e 1990, já no período da redemocratização do país, o debate acerca da criação de escolas de tempo integral foi

impulsionado, dentre outros, por Darcy Ribeiro, o qual planejou, criou e dirigiu a implantação dos Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro.

Nesta ocasião, destaca-se Leonel de Moura Brizola, governador eleito no Estado do Rio de Janeiro, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), juntamente com Darcy Ribeiro, seu vice-governador e Secretário de Estado de Ciência e Cultura. Eles assumiram duas gestões estaduais, uma referente ao período de 1983 a 1986 e outra de 1991 a 1994 (GERMANI, 2006).

Brizola e Ribeiro colocaram a educação como prioridade de sua gestão estadual, no sentido de desenvolver políticas educacionais voltadas para as camadas populares. Para isto criaram o I Programa Especial de Educação (PEE), em 1985, e posteriormente o II Programa Especial de Educação, ambos visando implantar uma nova rede de escolas públicas de horário integral. A meta era construir 500 Centros Integrados de Educação Pública durante o período governamental (RIBEIRO, 1986).

Esta proposta de criação dos Centros Integrados para o desenvolvimento da educação em tempo integral baseou-se num diagnóstico realizado por Darcy Ribeiro, o qual apontou que a incapacidade do Brasil em educar e alimentar as crianças e adolescentes demonstra o descaso do país para com sua população. A partir disso, Darcy propôs como solução para esse problema o oferecimento de uma escola de horário integral, a exemplo dos países desenvolvidos e do CERC na Bahia, buscando evitar que crianças, principalmente aquelas proveniente de famílias de baixa renda, ficassem em situação de abandono no período em que seus pais ou responsáveis estivessem no trabalho ou, ainda, que ficassem em casa assumindo tarefas de adultos, tendo assim sua infância prejudicada (MAURÍCIO, 2004).

Vale destacar que os CIEPs se localizavam em áreas habitadas por famílias de baixa renda devido ao objetivo do projeto em atender alunos provenientes deste segmento da população e acolhiam

as crianças das oito horas da manhã até às cinco horas da tarde (RIBEIRO, 1986). Oferecia aos alunos aulas relativas ao currículo básico nacional, complementadas com atividades de estudo dirigido, esportivas, bem como participações em eventos culturais (GERMANI, 2006).

Diante das informações apresentadas, nota-se que a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, na década de 1950, concretizada por Anísio Teixeira, bem como a dos CIEPs⁸, implantados no Estado do Rio de Janeiro nas décadas de 1980 e 1990 por Darcy Ribeiro, serviram de “modelo” para outras experiências que se materializaram ao longo do tempo no Brasil, como ocorreu na década de 1990, em que o governo federal implementou os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs).

Os CIACs foram criados na ocasião do governo Fernando Collor (Partido da Reconstrução Nacional – PRN). Quando ocorreu o seu “impeachment” o vice-presidente, Itamar Franco (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB) assumiu o cargo entre os anos de 1992 a 1994 (ROSA, 2011) e, nesse período, realizou algumas modificações no projeto dos CIACs. Uma dessas alterações foi justamente o nome do programa, que deixou de se chamar Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) e passou a ser denominado Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs).

Foi no ano de 1991, ocasião em que ainda Collor ocupava o cargo de presidente da República, que este divulgou o Projeto Minha Gente, enquanto uma proposta social que visava à articulação entre os sistemas de educação, saúde, assistência e promoção social para favorecer o atendimento às crianças e adolescentes. Tal projeto propunha a construção, pelo governo federal, de estabelecimentos públicos, os CIACs, para nestes espaços ofertar múltiplas atividades aos jovens. A meta do governo federal consistia em

⁸ Cabe ressaltar que o ideário deste Centro serviu de referência para implantação de projetos municipais, a exemplo de Americana (SP) e estaduais, conforme ocorreu no Rio Grande do Sul, terra natal de Leonel Brizola.

construir um total de 500 (quinhentos) CIACs em áreas periféricas de todo o território nacional (ROSA, 2011).

Vale ressaltar que no ano de 1992, o Projeto Minha Gente foi reformulado em alguns aspectos e passou a ser denominado Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAI-CA), ocasião em que os CIACs também sofreram alterações, como mencionado anteriormente, e passaram a ser denominados Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Segundo Rosa (2011), a responsabilidade de viabilização do Pronaica era compartilhada pelos sistemas federais, estaduais e municipais, diferentemente do que ocorria no primeiro programa, Minha Gente, em que o governo federal era o responsável por sua execução.

Além do CECR, dos CIEPs e dos CIACs/CAICs, outras iniciativas semelhantes a essas experiências foram criadas, como por exemplo: os Centros de Educação Integral (CEIs), implantados durante o governo de Roberto Requião em Curitiba, em meados dos anos 1980, e os Centro Educacional Unificado (CEUs) criados na gestão da Marta Suplicy, em São Paulo, nos anos 2000. Ademais, é importante mencionar que recentemente, outras ações de ampliação do tempo diário do aluno sob a responsabilidade da escola vêm se efetivando, sob a forma de projetos em escolas da rede pública de vários municípios do país.

O breve histórico apresentado teve o intuito de refletir sobre a constituição do conceito de educação integral de modo a evidenciar a não existência de uma única definição. Na verdade, foi uma tentativa de evidenciar diferentes concepções político-filosóficas para a terminologia, bem como de sua materialização por meio da jornada escolar ampliada.

Sendo assim, após apresentarmos reflexões acerca das concepções que fundamentavam a formação integral na Grécia antiga, assim como em outros movimentos históricos, buscaremos pensar no(s) modo(s) como esse tipo de formação mais completa tem sido proposto no contexto brasileiro atual.

A educação escolar integral no contexto brasileiro atual

Com base nas reflexões expostas anteriormente, podemos verificar que ao longo da história surgiram diferentes maneiras de conceber a educação integral. O presente estudo, portanto, não tem a pretensão de abordar todas as concepções de educação integral desenvolvidas ao longo da história, nem atribuir juízo de valor a nenhuma delas. O intuito é apontar algumas perspectivas que estão em polaridade no contexto brasileiro atual.

Nesse sentido, no atual contexto educacional, notamos que existem duas perspectivas de entendimento do conceito de educação integral, que, de alguma forma, materializam-se em práticas de educação integral e(m) tempo integral. A primeira delas está atrelada a uma dimensão sociohistórica dos conhecimentos produzidos pela humanidade e a outra se vincula ao Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir de uma dimensão contemporânea (COELHO, 2014). Portanto, cada uma delas ancora-se numa determinada visão de mundo, sociedade e sujeito.

A concepção sociohistórica de educação integral ganha contorno por meio da implantação do tempo integral, o que não significa que apenas o tempo, como um dos “pilares” da organização escolar, contribui para uma formação mais significativa em termos cognitivos, físicos e estéticos. Na verdade, essa concepção coloca em evidência a função da escola, considerando a formação escolar do educando e valorizando os conhecimentos socialmente construídos ao longo da história. Sua perspectiva é contribuir para a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões e, nestes termos, o tempo ampliado acaba por favorecer uma organização curricular mais “rica” em termos de teoria e prática.

Diante da situação de pobreza e exclusão social, pelas quais muitas crianças em nosso país encontram-se submetidas, Guará (2009) aponta outra concepção de educação integral, associada ao tempo integral, como alternativa de equidade e proteção para

essa parcela da população infanto-juvenil, que vive em condições de vulnerabilidade social. Esta concepção tem como fundamento a doutrina da proteção integral, defendida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, e enfatiza a educação integral “como direito de cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões” (p. 65), considerando não somente a potencialidade educativa dos contextos escolares, mas também dos não-escolares.

Nestes termos, as características das duas perspectivas de educação integral levantadas anteriormente permitem-nos inferir que a concepção de educação integral sociohistórica tem como prioridade o escolar e o processo ensino-aprendizagem. Já a perspectiva vinculada ao ECA, tem um caráter mais assistencial.

A partir da concepção de educação integral apresentada na perspectiva de Guará (2009), observamos que a ideia de associar a educação integral em tempo integral como proteção integral, a fim de evitar a permanência de crianças e adolescentes em situações de risco pessoal e social, seja na rua ou em outros locais em que permanece, não é atual em nosso cenário educacional, já que a proposta de Anísio Teixeira, ao criar o CECR em um bairro pobre da cidade de Salvador/Bahia, apontava também para este mesmo objetivo.

Contudo, apesar de não podermos desconsiderar esta finalidade da educação em tempo integral, tendo em vista que ela consiste numa forte demanda da população, é preciso permitir que o caráter educativo das propostas educacionais não seja esquecido em decorrência de aspectos do âmbito social.

Cavaliere (2014), autora que se debruça sobre esta temática, destaca a importância de uma concepção educacional que reconheça a multidimensionalidade dos sujeitos e que valorize a escola, indo ao encontro das características que sustentam a educação integral numa perspectiva sóciohistórica.

Ademais, conforme evidenciamos, a discussão acerca da educação escolar integral encontra-se atrelada à discussão da amplia-

ção da jornada escolar. Sobre esse aspecto, Cavaliere (2009) menciona que duas vertentes vêm se configurando no Brasil quanto aos modos de organização desse tempo ampliado. A primeira visa ao investimento em mudanças no interior da escola para atender alunos e professores em tempo integral e pode ser associada à concepção sociohistórica de educação integral. Já a segunda, tende a buscar apoio de parceiros da sociedade, como instituições e projetos, de modo a articular o trabalho e oferecer atividades aos alunos no turno alternado às aulas pertencentes ao currículo regular, não necessariamente nas dependências físicas da escola, mas também fora dela, ou seja, tem uma perspectiva mais contemporânea de educação integral. Tais vertentes podem ser observadas, principalmente, no desenvolvimento de projetos e programas, vinculados às secretarias de estado de educação que buscam o oferecimento de uma educação em tempo integral.

Nessa lógica, percebemos a existência de uma diversidade de conceitos acerca da terminologia educação integral, envolvendo ou se confundindo com o termo tempo integral nas propostas governamentais. Isso acaba por dificultar a compreensão dos termos e a consolidação de uma política pública de tempo ampliado de caráter nacional.

Em estudo desenvolvido por Menezes (2009) sobre os aparatos legais que versam sobre o tempo integral fica evidente que as legislações, desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, Decreto 6.253/2007, em seu art. 4º, pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, de 2007, bem como uma de suas materializações – o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), dentre outros dispositivos legais, consistem em estratégias para a consolidação da ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, consideramos importante destacar o fato de que as legislações mencionadas não

se referem à educação integral e sim ao tempo integral ou a jornada ampliada⁹.

É apenas na Lei n. 13.005/14 que sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, que observamos a menção da expressão educação em tempo integral. No entanto, a nosso ver, inferimos que o uso desta terminologia pode não significar educação integral no sentido pleno que esta assume. Por isso, entendemos que a oferta de um leque de atividades em uma jornada integral não necessariamente implica numa educação completa. Mais do que agregar atividades na jornada escolar, é preciso, pois, pensar na finalidade formativa dessas tarefas, no currículo, na formação docente, sobretudo, na aprendizagem discente.

Em se tratando do PNE (2014/2024), este apresenta a meta n. 6, cuja finalidade é oferecer educação em tempo integral em pelo menos metade do universo de escolas públicas, de modo que sejam atendidas, no mínimo, 25% por cento dos alunos matriculados na Educação Básica.

Na perspectiva do cumprimento da meta o discurso governamental destaca o Programa Mais Educação (PME)¹⁰, iniciativa do governo federal que integrou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007, regulamentado pelo Decreto n. 7.083/2010, objetivando constituir-se em estratégia indutora da ampliação da jornada escolar no país (BRASIL, 2009).

O PME está em vigência desde 2008 e, atualmente, atende diversas escolas estaduais e municipais do país. Por meio dessa iniciativa, o período de permanência diária do aluno na escola ou

⁹ Entende-se por “tempo integral” a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares (Dec. 6.253/2007, art. 4º). Já a expressão “jornada ampliada” refere-se a um período superior a quatro horas diárias. Dessa forma, em termos quantitativos, é possível inferir que a definição de “jornada ampliada” compreende a de “tempo integral”.

¹⁰ No momento da escrita deste artigo o Programa Mais Educação consiste na ação vigente, de responsabilidade do governo federal, que busca efetivar a ampliação da jornada escolar. Ressaltamos que além dessa experiência, existem outras de âmbitos estadual e municipal.

em atividades escolares foi ampliado com a inserção de atividades diversas em seu currículo, como dança, teatro, acompanhamento pedagógico, modalidades esportivas, dentre outras.

Segundo Paiva (2013) as diretrizes desse Programa enfatizam a educação integral na perspectiva do movimento das Cidades Educadoras e defendem uma educação que busque superar o processo de escolarização centrado na instituição escola. Este movimento iniciado na década de 1990, em Barcelona, na Espanha, defende o reconhecimento e a utilização educativa de espaços da cidade. A ideia é educar na cidade ou em seus espaços e territórios, por meio de ações coletivas, envolvendo seus próprios residentes.

No Brasil, mesmo antes da implementação do PME, programas já haviam sido criados seguindo a perspectiva do movimento das cidades educadoras. Os programas Bairro-Escola em Nova Iguaçu (RJ) e Escola Integrada em Belo Horizonte (MG) são exemplos desse fomento. Tais projetos possuem em comum a ideia de oferecer uma educação integral aos alunos beneficiários, mediante ampliação do tempo escolar e ações extraescolares no contraturno e para além dos muros da escola.

Nos últimos anos, outros projetos governamentais de escola de tempo integral têm se configurado com base nas concepções denominadas pela pesquisadora Cavaliere (2009) como multissetoriais e também se fundamentando na perspectiva do movimento das Cidades Educadoras (PAIVA, *et al.*, 2014), ou seja, consideram que a educação em tempo integral não necessariamente precisa ser ofertada somente pela instituição escolar e que as atividades escolares podem ser realizadas para além do ambiente físico da escola, mediante a consolidação de parcerias com entidades não governamentais e com a sociedade civil (BRASIL, 2011).

Diante dessa realidade, verificamos que a terminologia educação integral é polissêmica, já que pode ser fundamentada com base em diferentes concepções e a partir de diversas visões de mundo, sociedade e sujeito. Nestes termos, é imprescindível refletirmos

sobre os projetos educacionais planejados e implantados, para que possamos compreender os elementos que envolvem o ensino público e as políticas de educação integral em tempo integral.

Algumas considerações

Buscando refletir acerca das concepções de uma educação integral para o homem na antiguidade clássica, bem como no cenário brasileiro em dias atuais, algumas inferências podem ser estabelecidas por meio da incursão teórica realizada neste estudo.

Observamos, de modo geral, que na antiguidade, o modelo educativo fundamentado pela *paidéia* foi pensado sob a ótica dos diferentes filósofos, apresentando como característica peculiar uma formação ampla e completa para o indivíduo.

Nessa dinâmica, enfatizando a perspectiva platônica, foi possível observar a existência de uma compreensão de educação, a qual tinha por objetivo educar os homens das diferentes classes, de acordo com a função que deveriam exercer na cidade.

Contrariamente, verificamos na atualidade a existência de uma diversidade de conceitos, alguns deles confrontantes, acerca do que seja educação integral, principalmente nos discursos das políticas governamentais.

Sobre essa diversidade de concepções acerca da educação integral escolar consideramos que existe uma “disputa” política e ideológica envolvendo a terminologia educação integral. Por um lado, temos um grupo que defende uma educação *escolar* integral, de natureza histórica, fundamentada em conhecimentos construídos científica/ socialmente e que valoriza a escola como um espaço “ímpar” de formação escolar do indivíduo. Por outro, alguns movimentos que lutam por uma educação mais social, que valoriza a proteção e o bem-estar do indivíduo.

Tal “disputa”, conforme observamos, não coopera para o fortalecimento de uma política pública de tempo integral de caráter

nacional. Além disso, a nosso ver, essa situação também contribui para a dificuldade de diferenciação em relação às terminologias ‘tempo integral’ e ‘educação integral’, tendo em vista que tais expressões, embora parecidas, não são sinônimas.

Nesse bojo, observamos a existência de programas atualmente em nosso país que se autodenominam como de educação integral¹¹, mas diante do fato de que a materialização dessa proposta é complexa, de existirem lógicas diversas e diferentes concepções político-pedagógicas, questionamos: será que tais ações não são na verdade de jornada ampliada?

Visto isso, para finalizar questionamos: Será que o aumento do tempo diário do aluno na escola objetivando meramente a proteção dos sujeitos, garante o desenvolvimento de uma educação integral? Sobre isso, enfatizamos que, a nosso ver, o tempo ampliado deve ser, no mínimo, qualificado com atividades e linguagens diferenciadas, mescladas e integradas ao currículo escolar para que o processo ensino-aprendizagem do aluno seja favorecido.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. Tradução Luiz Roberto Malta. São Paulo: Imaginário, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990.

¹¹ Encontramos, por exemplo, nos documentos *Manual Passo a Passo* e *Série Mais Educação*, do PME essa autodenominação, mas entendemos que há, ainda, uma certa confusão, pois como está ratificado na Portaria Interministerial n.17 e no Decreto n. 7.083, do próprio programa, ele fomenta políticas de jornada ampliada.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto n. 6.523, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamenta a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação – Manual Passo a Passo**. Brasília, DF, 2009.

_____. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Série Mais Educação: caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. Brasília, DF, 2011.

_____. Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARLESSO, Dariane; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **Educação como reconstrução da experiência: uma possibilidade educativa**

na educação contemporânea. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 573-590, set./dez. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **A Educação Integral na obra de Anísio Teixeira**. In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ. Rio de Janeiro: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. **Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)**. Bauru: EDUSC, 1999.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação integral e integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos. In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2004. Curitiba: A educação escolar em perspectiva histórica (anais), 2004a. p. 1-17.

_____. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: **27ª Reunião Anual da ANPED**, 2004. Caxambu: Sociedade, democracia e educação: Qual universidade? 2004b. p. 1-19.

_____. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

_____. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro (RJ): Ponteio: FAPERJ, 2014.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GERMANI, Bernadete. **Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba.** 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna.** São Paulo: Cortez, 1991.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 40-56, dez. 2004.

MENEZES, Janaína S. S. Educação integral & Tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 69-87.

MORIYÓN, Félix Garcia (Org.). **Educação Libertária.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

PAIVA, Flávia Russo Silva. **Educação em tempo integral: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012.** 2013. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

PAIVA; Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Concepções de educação integral**

em propostas de ampliação do tempo escolar. **Revista Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Educação integral e(m) tempo integral: Espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ**. 2011. 173f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

Recebido em: 25/12/2015

Aceito em: 25/03/2016

Contexto histórico da formação do professor bacharel em Ciências Contábeis para a docência no ensino superior e o desenvolvimento da profissionalidade docente

MARLENE DE OLIVEIRA SOARES PORTELA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – UFPI e Servidora do Centro de Ciências da Saúde – CCS/UFPI. E-mail: mathelipe@gmail.com

JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará- UFC, professora associada da Universidade Federal do Piauí – UFPI – Centro de Ciências da Educação do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DMTE e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd. E-mail: josaniaportela@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é uma revisão bibliográfica que tem por objetivo refletir acerca da importância da formação pedagógica para o magistério no ensino superior e da profissionalidade docente, desencadeando base teórica que afirme a importância e a pertinência do conhecimento pedagógico-didático em seu caráter mediador para a prática pedagógica no Bacharelado em Ciências Contábeis. A abordagem teórica que contextualiza a docência no ensino superior revela como, historicamente, no ensino da Contabilidade, os professores são recrutados entre profissionais de sucesso na profissão cuja maioria está despreparada para o magistério, e sem o domínio das questões pedagógicas, há ausência dos conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência na Educação Superior. Atualmente, essa problemática foi agravada pelo fato de que, com a expansão desse nível de ensino, além de profissionais não habilitados para o magistério, estão ingressando os que também não possuem experiência profissional na área contábil, restringindo os conhecimentos ao currículo do curso de formação inicial. A reflexão teórica ressalta a complexidade da docência, que envolve diversas dimensões: humana, técnica, política e ética, e a necessidade do desenvolvimento da profissionalidade docente que pressupõe consciência, compreensão e conhecimento. A fim de assimilar os papéis requeridos para os professores na configuração e no desenvolvimento do currículo no Ensino Superior, entre as conclusões deste estudo está a legitimação da natureza teórico-prática da

profissão docente que pressupõe a existência de um corpo de conhecimentos em função dos quais se questione a ação docente.

Palavras-chave: Formação docente. Curso de Ciências Contábeis. Docência no Ensino Superior. Desenvolvimento da profissionalidade docente.

Historical context of the accounting professor training for higher education and the development of teaching professionalism

ABSTRACT

This article is a literature review that aims to reflect about the importance of pedagogical training for teaching at higher education and the teaching professionalism, grounded on a theoretical basis that allows the recognition of the importance and relevance of the pedagogical-didactic knowledge due to its mediative character for the teaching practice at the Accounting Bachelor's course. The theoretical approach that contextualizes teaching in higher education reveals how historically, in the teaching of Accounting, professors have been recruited among successful professionals and mostly are unprepared to professional teaching for having no pedagogical knowledge due to the lack of pedagogical skills which are mandatory in Higher Education. Currently, this problem is compounded by the fact that with the expansion of this level of education non-qualified professionals professors who have no professional experience in the area of the course have been hired restricting the curricula knowledge in the initial formation course. The theoretical reflection shows the complexity of teaching which involves several dimensions: human, technical, political and ethical, besides the necessity to develop the teaching profession that requires awareness, understanding and knowledge. In order to understand the roles required for professors in the configuration and development of higher education curricula among which are the findings of this study is the recognition of theoretical and practical nature of the teaching profession that presupposes the existence of a knowledge corpus that questions the teaching action.

Keywords: Teaching training. Accounting bachelor's course. Higher education teaching. Development of the teaching professionalism.

Para iniciar: contextualizando o objeto de estudo

Diante da especificidade do trabalho docente, a formação de professores para o exercício da docência na Educação Superior tem sido alvo de estudos de teóricos como Masetto (2015), Pimenta e Anastasiou (2014), Vasconcelos (2000), Veiga e Viana (2009), dentre outros, que analisam mais detalhadamente a prática pedagógica dos professores que atuam nesse nível de ensino, e que, muitas vezes, não possuem formação pedagógica para o desempenho da função docente.

Leite e Ramos (2010) chamam a nossa atenção para a contradição presente no contexto universitário, visto que as Instituições de Ensino Superior, como espaços de formação profissional para a docência na Educação Básica, aceitam a condição não profissional da docência universitária, pois não exigem formação pedagógica para o ingresso no Magistério Superior dos candidatos bacharéis. Dessa forma, as instituições de ensino superior compreendem que há conhecimentos específicos para o exercício da docência na Educação Básica ao ofertar os cursos de licenciatura – cursos de formação de professores para as diversas áreas do conhecimento –, mas não exigem dos seus profissionais para atuar no magistério superior uma formação pedagógica.

Apesar da presença de profissionais sem a formação adequada ser comum no âmbito de cursos de graduação, principalmente nos bacharelados, nos últimos anos, temos observado uma massificação da Educação Superior em nome da democratização do seu acesso, sendo criadas inúmeras instituições de ensino superior em todo o País, com o advento do que as políticas denominam de expansão do ensino superior, motivando a contratação de profissionais de diversas áreas do conhecimento para compor o quadro de docentes das faculdades, dos institutos e das universidades, seja na esfera privada, seja na pública.

A expansão provocou uma crescente contratação de profissionais sem a devida qualificação pedagógica para atuar no magistério. Para cursos superiores das mais diversas áreas do conhecimento, dentre os quais, o de Ciências Contábeis, são contratados bacharéis para atuar em sala de aula, sem formação pedagógica para o exercício da docência, pois esses profissionais não contaram, na sua formação inicial, ou mesmo na continuada, bem como nos cursos de mestrado e doutorado específicos da área de atuação, com uma formação pedagógica para atuação no magistério, resultando, muitas vezes, no comprometimento da qualidade do ensino.

Assim, se por um lado há garantia dos conhecimentos técnicos dos conteúdos do curso em que atuam, pois, fundamentados em suas práticas, podem contribuir com conhecimentos extraídos de sua profissão e articulá-los com as teorias estudadas, por outro lado, faltam-lhes conhecimentos pedagógicos ou do fazer pedagógico.

Sendo a docência marcada pela complexidade, requer formação para fundamentar a ação dos professores que passam pela formação inicial e continuada. Nosso objeto de estudo abrange a formação inicial dos professores, bacharéis em Ciências Contábeis, que desempenham a docência no Ensino Superior. Portanto, o presente artigo, objetiva refletir acerca da importância da formação pedagógica para o magistério no ensino superior e da profissionalidade docente, desencadeando base teórica que afirme a importância e a pertinência do conhecimento pedagógico-didático em seu caráter mediador para a prática pedagógica no Bacharelado em Ciências Contábeis.

Dessa forma, na perspectiva da consecução do objetivo proposto, estruturamos o presente texto em três seções, além da seção introdutória e da seção conclusiva. Na introdução apresentamos a problemática e o objetivo do estudo, como também a estrutura do texto. Na primeira seção delineamos a trajetória histórica do Curso de Ciências Contábeis, mostrando o surgimento da profissão no

contexto da sociedade capitalista brasileira, o seu desenvolvimento e o exercício da docência na área contábil em uma realidade histórica que não requer formação pedagógica.

Na seção seguinte buscamos apresentar aspectos históricos da formação de professores no Brasil, descrevendo como ela se desenvolveu tendo como lócus as escolas normais, embora no ensino superior houvesse predominância dos profissionais liberais que não possuíam formação pedagógica para atuar na docência. Em continuidade, a seção imediata trata da construção da profissionalidade docente no ensino universitário, partindo da compreensão do conceito para colocar a necessidade da superação da racionalidade da tradição acadêmica que se apoia no pressuposto de que ensinar se aprende na prática, demonstrando a necessidade de saberes que fundamentem a ação docente.

Por último, trazemos a seção conclusiva em que, com base na discussão estabelecida, enfatizamos que não há a exigência legal de formação pedagógica para atuação no magistério superior, entretanto este fato não torna os conhecimentos específicos da docência menos necessários ou importantes, gerando a sua ausência dilemas na configuração do currículo no ensino superior e na prática pedagógica do profissional docente.

O bacharel em Ciências Contábeis e o exercício da docência

A Contabilidade, no Brasil, tem pouco mais de um século. Segundo Sacramento (1998), a primeira escola especializada em Contabilidade, no país, data de 1902, portanto, do início do Século XX, pensada a partir de uma necessidade utilitarista das instituições, do comércio, dos banqueiros, entre outros segmentos econômicos, de profissionais de escrituração contábil no contexto da sociedade capitalista.

De acordo com Iudícibus, Martins e Carvalho (2005), desde o seu surgimento, com *status* de simples método de escrituração,

até a sua maturação como ciência genuinamente social aplicada, de forte cunho econômico, a ênfase da Contabilidade sempre foi nas questões práticas. Entretanto, na compreensão dos autores essa função utilitarista potencializa as especulações teóricas como ciência.

Antes de 1950, conforme Nossa (1999), eram escassos os cursos de Contabilidade no país, mas a expansão do Ensino Superior vem sendo considerável desde essa década, com maior ênfase nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Esse crescimento, segundo o teórico, aconteceu na forma quantitativa, sem preocupação com os aspectos qualitativos. Assim, aumentaram-se apenas as instituições, os cursos e as vagas, sem preocupação com a formação dos formadores dos cursos de graduação.

Com o crescimento quantitativo do ensino superior, acentuado nas últimas décadas, o descaso com a questão pedagógica evidenciou-se de forma assustadora. Além dos profissionais mais experientes e estabelecidos na profissão, jovens profissionais passaram a exercer a docência na educação superior sem nenhum preparo para o exercício do magistério e sem a experiência no exercício da profissão (NOSSA, 1999).

De acordo com Nossa (1999), historicamente, no ensino da Contabilidade, os professores são recrutados entre profissionais de sucesso na profissão que, em sua maioria, estão despreparados para o magistério, não tendo domínio das questões pedagógicas, ou seja, há ausência dos conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência na Educação Superior. Entretanto, esses profissionais com larga experiência no exercício da sua profissão, possuíam o conhecimento da área e do fazer contábil.

Verificamos, portanto, que desde a implantação, os currículos dos cursos superiores de bacharelado são voltados para o exercício de determinada profissão, em que o interesse era instruir e formar profissionais com competência e conhecimento em determinada área, sendo que a escolha dos profissionais formadores dessas

áreas estava condicionada ao sucesso obtido na profissão, como se o êxito profissional pudesse ser transferido aos seus alunos. Hoje, porém, além de profissionais não habilitados para o magistério, estão ingressando os que não possuem sequer experiência profissional na área do curso, restringindo os conhecimentos ao currículo do curso de formação.

Essa realidade histórica é promotora de uma depreciação quanto à importância da habilitação pedagógica para o exercício da docência. Esse aspecto foi ressaltado por Pimenta e Almeida (2011), quando enfatizam que há uma compreensão de que, para a atuação no contexto da docência, os profissionais necessitam reproduzir o que realizam na atuação profissional na área específica, rememorar suas experiências como aluno e recorrer aos saberes sedimentados ao longo do exercício da própria docência.

A palavra docência tem sua origem no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Para Veiga e Viana (2009), refere-se ao trabalho dos professores. Estes na Educação Superior são responsáveis pela formação de profissionais nas diversas áreas de atuação profissional e, neste contexto, mais especificamente na área contábil. Para isso, é necessário haver profissionais não só com conhecimentos, aptidões e atitudes éticas relativas a cada profissão, mas também com os conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência.

Ao concluir o curso de graduação na área contábil, o bacharel que se aventura no magistério superior não compreende a profissão docente como uma carreira que possui as suas especificidades que, assim como a sua formação básica, requer fundamentação teórica, estratégias de ensino e competência pedagógica. Ensinar, portanto, é uma atividade complexa e mobiliza conhecimentos gerais e específicos.

Dessa forma, segundo Pimenta e Anastasiou (2014), muito embora os professores universitários bacharéis possuam experiências importantes e fundamentação teórica profunda na área base

de formação, há um despreparo predominante e um desconhecimento do processo de ensinar e aprender.

As autoras apontam várias dimensões da formação docente: profissional, pessoal e organizacional. Na primeira dimensão, a profissional insere os elementos definidores da ação docente, ou seja, os requisitos profissionais; a segunda dimensão se refere aos requisitos pessoais relativos ao comprometimento com a docência e as experiências; e, a organizacional, estabelece as condições de viabilização do trabalho e os objetivos a alcançar com a atuação individual.

Para Masetto (2015), o domínio na área pedagógica envolve sete eixos: conceito de processo ensino-aprendizagem, em que o professor precisa ter claro o que significa ensinar e aprender; professor como produtor e gestor do currículo, tornando essencial o conhecimento a fim de orientar as atividades propostas de forma a tornar a sua prática pedagógica competente; integração das disciplinas como componentes curriculares que em conjunto contribuem para a formação profissional; relações estabelecidas entre professor-aluno e aluno-aluno no processo educativo; teoria e prática da tecnologia educacional, tornando o processo ensino-aprendizagem mais eficaz e eficiente; processo avaliativo na perspectiva formativa, fornecendo informações relevantes para a tomada de decisão de forma a garantir a aprendizagem; e, por último, o planejamento como atividade educacional e política. Os eixos propostos pelo autor permitem que o professor aprofunde seus conhecimentos sobre o processo educativo e possa agir com maior segurança, fazendo as escolhas necessárias para a garantia de uma educação com qualidade.

De acordo com Vasconcelos (2000), o exercício da docência na educação superior exige do bacharel contábil: o conhecimento, em profundidade, do campo do saber que pretende ensinar; que seja crítico; que tenha conhecimento da realidade que o cerca a fim de selecionar os conteúdos (conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais) necessários para formação de profissionais coerentes

com o contexto social; e, ainda, que seja capaz de produzir novos conhecimentos.

Sabemos que o desenvolvimento profissional dos professores é considerado um processo contínuo, ordenado e reflexivo, envolvendo a formação inicial. Os bacharelados não se formam para a docência, mas fornecem os conhecimentos da área base de formação, a formação continuada e a formação advinda da própria atividade docente em que os professores aprendem pela própria experiência vivida.

Dessa forma, ao se considerar a articulação teoria-prática, é importante considerar que o processo de desenvolvimento profissional do docente, de acordo com Garcia (1999), é um fenômeno complexo e diversificado. A formação pedagógica tem atribuição fundamental no processo de tornar-se professor na Educação superior a fim evitar que, sem a formação específica para atuação na docência, o professor seja apenas reprodutor de modelos presentes em sua formação, mas que possam ser capazes de introduzir mudanças necessárias, a fim de atender às necessidades formativas da sociedade em constante transformação.

Sem dúvida, a formação inicial é requisito importante por consolidar as bases necessárias para a profissão em destaque, embora para o exercício da docência, a formação inicial seja marcada por lacunas em relação aos saberes da profissionalização docente (pedagógicos). Diante da ausência da formação pedagógica, os professores da área contábil enfrentam situações conflituosas – pelo fato de o ato de ensinar ser atividade complexa e laboriosa – quando no desenvolvimento de sua atividade profissional há a exigência de tomada de decisão racional, o que significa compreender as razões de determinadas ações geradas pela singularidade do ato de ensinar.

Embora a atividade docente seja complexa e laboriosa como enfatizamos, na seção seguinte, descrevemos os aspectos históricos da formação de professores no Brasil, revelando como historicamente, para o ingresso na profissão docente dos professores

bacharéis no ensino superior, a exigência se resume ao domínio dos saberes na área específica de atuação profissional.

Aspectos históricos da formação de professores no Brasil

Segundo Gatti e Barretto (2009), para refletir acerca da formação de professores no Brasil, os interessados não podem desconsiderar o fato de que a expansão do ensino teve início nos fins dos anos 1970, de forma a alcançar as camadas da população menos favorecidas social e economicamente.

A escolarização no Brasil foi durante séculos apanágio das elites, em que pese a existência de propostas educacionais em documentos e estudos, em debates entre teóricos, filósofos, políticos e religiosos, e em algumas poucas escolas, porém sem um correspondente em política inclusiva da população como um todo na escola (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 11).

A ampliação da oferta de Educação Básica no País e o advento da expansão industrial e do capital refletem, conseqüentemente, na Educação Superior provocando a abertura de novas salas de aula para formação dos profissionais de forma a atender a Escola Básica e aos setores econômicos que demandam por profissionais qualificados das mais diversas áreas, por conseguinte, fazendo crescer a demanda por professores para a formação desses profissionais, tanto nas licenciaturas como nos bacharelados. Dessa feita, segundo as autoras, a formação de professores é impactada com o crescimento das redes (pública e privada) de ensino:

[...] Crescimento recente em face da história da escolarização em outros países, e crescimento vertiginoso em pouco mais de 40 anos, a considerar os dados da demografia educacional no Brasil. Esse crescimento do sistema escolar foi sem dúvida um mérito, provindo de grande esforço social, político e de administração, porém é chegado o momento de se conseguir que esse sistema

tenha melhor qualidade em seus processos de gestão, nas atuações dos profissionais e nas aprendizagens pelas quais responde. Um dos aspectos a se considerar nessa direção, entre outros, é a formação dos professores, sua carreira e perspectivas profissionais (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 12).

Segundo as autoras, a ampliação das redes de ensino foi uma conquista importante, tomando a luta pela educação a partir de então outra direção, ou seja, deixa de ser relativa ao quantitativo e passa a ser referente à qualidade do ensino, incidindo, nesta perspectiva, na formação de professores em todos os níveis de ensino. Mas, como são formados os profissionais da educação superior? Como suprir as demandas pelos profissionais docentes para atuar no ensino superior? Para atuar nos cursos de licenciatura, esses profissionais são oriundos dos cursos dessa modalidade, que lhes oferecem a fundamentação para o exercício da docência, embora reconheçamos que há especificidades na docência nesse nível de ensino que abrange as dimensões ensino, pesquisa e extensão. Podemos inferir que a sua formação inicial e os cursos de formação continuada exigidos na atuação docente na educação superior – mestrado e doutorado – fornecem os saberes essenciais para o exercício da docência nesse nível de ensino.

Mas o que dizer dos professores bacharéis, caso do curso de Ciências Contábeis? Apenas os saberes da profissão são necessários ao exercício da docência na educação superior? A sua vivência enquanto aluno no mesmo curso capacita para o exercício da profissão docente? Sabemos que: “ensinar é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser professor [...]” (FLODEN; BUCHMANN apud GARCIA, 1999, p. 24, grifos do autor).

Ser professor requer saberes para a gestão do ensino, pois, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 143), “[...] as questões de sala de aula, de aprendizagem e de ensino, de metodologia e de avaliação são de sua responsabilidade”. Para que as escolhas

sejam realizadas racionalmente, o professor, além de saber ensinar, deve saber justificar as suas opções e ações, ou seja, o porquê faz e da forma como faz.

Ademais, na academia, o processo de organização do ensino ainda se dá de forma individualizada. Constituindo-se, assim

[...] um processo de trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas em seu desempenho (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 143).

Historicamente, o ingresso na profissão docente para os professores bacharéis ocorria em decorrência da “[...] reconhecida competência profissional do convidado na área de atuação específica, relacionada à disciplina que irá atuar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 142).

O pressuposto é de que, por dominar a área profissional relacionada ao curso, “[...] o profissional já possui em si condições suficientes para ser ele um transmissor e que, nesse contexto, ensinar é dizer um conteúdo a um grupo de alunos reunidos em sala de aula” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 142).

Portanto, segundo Garcia (1999, p. 72), “[...] a institucionalização da formação de professores é um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e de ensino [...]”, que demandou por profissionais para atuação no magistério. Assim, a formação de professores ocorreu a partir de uma demanda estabelecida no contexto social.

No Brasil, de acordo com Aranha (1996), o ofício de professor teve início com a chegada dos jesuítas e permaneceu sob o comando da Companhia de Jesus até a sua expulsão de Portugal e de seus domínios no século XVIII. Nóvoa (1995, p. 15), analisando a história da profissão docente, ressalta que essa “[...] desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma educação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens [...]”,

fato que aconteceu no Brasil, com os religiosos assumindo a função de professores.

Com a expulsão da Companhia de Jesus, o ensino no Brasil Colônia, segundo Aranha (1996), ficou a cargo dos profissionais leigos, sem nenhuma organização e de caráter fragmentado, não havendo preocupação com a formação do profissional docente. Esse quadro se modificou com a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil, em 1808, pois, segundo o autor, esse fato provocou a criação de várias instituições e foram implantadas as primeiras ações com vistas à educação superior de caráter pragmático, visto que havia a necessidade de formação de militares, engenheiros, médicos, destinados à aristocracia brasileira.

Não houve, entretanto, investimento nos ensinos primário e secundário. Aranha (1996) revela que os profissionais que atuavam no ensino eram improvisados e geralmente desempenhavam outra atividade paralela para sobreviver. O ensino formal básico só ganhou alguma atenção do Estado após a Independência do Brasil, em 1889. Mesmo assim, o estabelecimento de um sistema educacional nacional só ocorreu por meio do Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834.

Segundo Brzezinski (1996), no Brasil, até a década de 1930, a formação de profissionais para o magistério estava restrita às escolas normais, formando o professor primário. Essas escolas apresentavam sérios problemas que comprometiam o seu funcionamento e perpassavam também pela questão da formação dos formadores.

Nóvoa (1995, p. 15) afirma que, embora diante de todas as fragilidades existentes nas escolas normais, elas constituíram um espaço de excelência na formação de professores, pois

[...] mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (em nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional.

Entendemos que a constituição da profissão professor começou a ser delineada no contexto das escolas normais, embora, paradoxalmente, muitos dos professores que ali atuavam na formação de outros profissionais do ensino fossem profissionais liberais, não possuíssem formação pedagógica adequada para o exercício da docência.

Secundo Monlevade (1997), no Brasil, foi apenas no final da Primeira República (1889 – 1930) que começaram a surgir as faculdades que agregavam as áreas de Filosofia, Ciências e Letras, a fim de formar profissionais licenciados para atuar nos cursos secundários, reflexo da Reforma Francisco Campos (Decreto n. 21.241/1932) e da Reforma proposta por Capanema, em 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), no Governo de Getúlio Vargas, em decorrência da necessidade das escolas secundárias comporem os seus quadros de pessoal com profissionais qualificados a fim de ser formalmente reconhecidas.

Azevedo (1976) reconhece o avanço em relação à formação de professores imputado pelas reformas de 1932 e 1942. Essas reformas surgiram em decorrência do Movimento da Escola Nova no Brasil, a partir da qual, segundo Aranha (1996), educadores introduziram o pensamento liberal democrático com o ideal de escola pública para todos, na busca da construção de uma sociedade igualitária.

Em decorrência desses movimentos em favor da educação no País, segundo Aranha (1996), a Universidade de São Paulo (USP) foi organizada em 1934, como resultado da aglutinação de diversas faculdades isoladas, tais como a de Filosofia, de Ciências e de Letras.

Esses movimentos tiveram reflexos ainda na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 21 de dezembro de 1961) que marcou a década de 1960 no país. Essa lei trouxe mudanças para os diversos níveis e para as várias modalidades de ensino, especialmente para a Educação Superior. Precisa a Lei, no seu artigo 52, que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível

superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano e, ainda, requerendo que “[...] um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado”.

Em sequência, temos a Lei da Reforma Universitária, de 1968, Lei n. 5540/1968, período do Regime Militar no Brasil. Segundo Antunes, Bandeira e Silva (2011, p. 1), essa lei teve dois princípios norteadores: o controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para atender às demandas do sistema econômico.

Quanto à formação de professores, a Lei da Reforma Universitária “[...] obrigava, também, a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em questões pedagógicas – a Faculdade (ou centro ou departamento) de Educação” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA apud ANTUNES; BANDEIRA; SILVA, 2011, p. 2).

Dando sequência, a Lei do Ensino de 1º e 2º graus de 1971, Lei n. 5.692/1971, estabeleceu a formação docente para atuação nesses níveis. Portanto, na educação básica, a formação em licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, a ser ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena, podendo também ser ministrados em comunidades menores, em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da lei. Como não era seu objetivo, a referida lei não trata da carreira para o Magistério Superior.

Gatti e Barretto (2009, p. 38-39), fazendo um resumo da formação de professores no contexto da Lei n. 5.692/1971, destacam:

O suprimento de professores para uma rede de ensino que crescia não estava garantido à época, e essa lei, na previsão de que não haveria docentes suficientes para o atendimento das demandas dos sistemas educacionais em virtude da ampliação do ensino obrigatório para oito

anos e, sobretudo, da necessidade de expansão da oferta de classes de 5ª a 8ª séries, criava, em caráter suplementar, várias possibilidades de se suprir a falta de docentes formados em cursos de licenciaturas (arts. 77 e 78). Além disso, seu texto mantinha em vigor os esquemas emergenciais de habilitação ao magistério, os chamados Esquemas I e II, respectivamente para 1ª a 4ª séries e para 5ª a 8ª séries.

Conforme apontam as autoras, esta Lei garantia que, não havendo oferta de professores habilitados para atender às necessidades do 1º e 2º graus, era permitido em caráter suplementar e a título precário professores sem a devida habilitação. Ainda que, não havendo licenciados, os profissionais bacharéis das diversas áreas puderam ser registrados no Ministério da Educação e Cultura mediante complementação de estudos que incluía a formação pedagógica, segundo critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Na sequência, a Lei n. 7.044/82, que alterou o artigo 30 da Lei 5.692/71, manteve “[...] a formação na habilitação magistério, mas [introduziu] outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do Ensino fundamental” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 39).

Por sua vez, de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pós-redemocratização do País, Lei n. 9.394/1996, a formação do professor para o Magistério Superior, conforme dispõe o Artigo 66, deve ocorrer em cursos de pós-graduação *Stricto sensu*, prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado, haja vista a necessidade de formação de profissionais pesquisadores, fomentando o desenvolvimento científico e o fundamento metodológico que rege o ensino neste nível: a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Mas a formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* embora proporcione a formação de pesquisadores, não garante a

formação pedagógica do professor do magistério superior e, assim, o desenvolvimento da profissionalidade docente, o que trataremos na seção a seguir.

A profissionalidade docente no ensino universitário

Compreendemos profissionalidade como “[...] conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2005, p. 108). Com base nesse entendimento, podemos afirmar que a profissão docente no ensino superior exige, para o seu exercício, capacidades e saberes. Dentre os saberes, aqueles vinculados às práticas pedagógicas em tempo e espaço determinados.

Segundo Leite e Ramos (2010, p. 30), em busca da profissionalidade docente, é preciso “[...] superar a ideia pré-concebida de que para ensinar basta conhecer o conteúdo da área curricular a que o docente se encontra vinculado, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura [...]”, para compreender a complexidade e a especificidade da profissão, visto que:

Toda ação educativa é estruturada e sustentada por uma racionalidade; os saberes diversos que sustentam uma decisão prática e que servem para justificar uma intervenção educativa são articulados pelo professor. Este de alguma forma sabe justificar o que faz e apresentar argumentos que expressam sua compreensão de um determinado fenômeno ou modo de agir. [...] O rumo da ação que o docente desencadeia corresponde a uma articulação de saberes e de conhecimentos que dão sustentação à sua tomada de decisão de intervenção no contexto de ensino (THERRIEN, 2012, p. 119).

O autor enfatiza que toda prática pedagógica é fundamentada por uma teoria que permite ao professor planejar a sua ação, tomando decisões para o desenvolvimento do currículo, de forma

a alcançar os objetivos propostos. Para isso, o professor toma decisões conscientes sustentadas por uma racionalidade, mobilizando os saberes para uma prática pedagógica competente.

Dessa feita, é preciso superar a racionalidade da tradição acadêmica da docência no ensino superior que se limita ao domínio do conteúdo da área específica – saber disciplinar (GUATHIER et al., 1998) – e/ou a experiência prática na área da formação – saberes experienciais (GUATHIER et al., 1998) – com base no pressuposto de que ensinar se aprende na prática (ação docente). Não estamos negando, com essa afirmação, a importância da experiência profissional, ou seja, no exercício da profissão docente, como em qualquer outra profissão, há a construção dos saberes experienciais, mas ressaltando a importância dos saberes pedagógicos que possam fundamentar a reflexão na e sobre a ação, como orienta Schön (1992), possibilitando a fundamentação e o redimensionamento da ação docente, visto que a prática sem uma fundamentação teórica que a sustente, resulta em ofício, como alertamos anteriormente.

Ademais, a docência é uma atividade complexa que abrange várias dimensões: humana, técnica, política e ética, que não podem ser compreendidas de forma isolada, mas como parte de um todo. Barbosa e Oliveira (2009, p. 1744), em relação à dimensão humana da docência, compreendem que essa “[...] se expressa nos aspectos afetivos/ emocionais, de valor/respeito e de relações pessoais/ interpessoais e sociais, articulados de maneira complexa e não conectados apenas entre si [...]”.

Portanto, a dimensão humana não pode ser considerada de forma isolada das outras dimensões, ao tempo em que não deve ser subestimada, mas a sua interferência

[...] nas relações pedagógicas em sala de aula, visto que a interação e as relações interpessoais, pessoais e sociais carregam em si intencionalidade que levará ou não, dependendo da qualidade desta relação, ao comprometimento com a educação de boa qualidade deve ser compreendida (BARBOSA; OLIVEIRA, 2009, p. 1745).

Superando a concepção prescritiva da atividade docente, a dimensão técnica possibilita a organização e a gestão do trabalho pedagógico pela “[...] compreensão do caráter mediador do conhecimento pedagógico-didático, que, por ser estruturante, não oferece soluções, mas possibilita encontrar meios de agir na ação pedagógica docente” (LEITE; RAMOS, 2010, p. 32).

Quanto à dimensão política da docência, pode ser compreendida na perspectiva da sua intencionalidade, pois, como enfatiza Freire (2004), toda ação educativa é uma forma de intervenção no mundo. Como experiência humana, portanto, não é neutra, mas traz subjacente sua ideologia na perspectiva da conservação, reprodução ou transformação social, sendo, ao mesmo tempo, determinada e determinante do contexto social e cultural em que se insere.

A dimensão ética tem relação com a autonomia docente que pressupõe opções e compromissos assumidos no desenvolvimento da sua prática pedagógica, pois, segundo Sacristán (1999, p.45), “[...] “ainda que atuemos em contextos predeterminados que nos condicionam, cada ação é sempre radicalmente única e incorpora a necessidade de orientar-se por critérios [...]” sempre na perspectiva da qualidade da educação.

A construção dos fundamentos da profissão docente, em relação à dimensão humana, técnica, política e ética, ocorre no desenvolvimento da profissionalidade a partir do reconhecimento da sua natureza teórico-prática, pressupondo “[...] a existência de um corpo de conhecimentos em função dos quais se questione a ação docente e as interações que no seu quadro vão ocorrendo” (LEITE; RAMOS, 2010, p. 32).

É importante ressaltar que o desenvolvimento da profissionalidade diz respeito a “[...] um processo sistemático que se orienta pelo desenvolvimento pessoal, profissional, individual e coletivo dos docentes cujo objetivo último é melhorar a aprendizagem do aluno e a renovação e melhoria contínua da escola” (MOYA, 2006, p. 17).

O desenvolvimento da profissionalidade docente pressupõe “[...] consciência, compreensão e conhecimento” (CUNHA apud LEITE; RAMOS, 2010, p. 32), requerendo investimento pessoal relativo às trajetórias individuais, coletivas vinculadas às construções do grupo de trabalho desenvolvidas no ambiente laboral e institucional, que diz respeito ao investimento das instituições na formação do seu quadro docente.

A docência é profissão e como profissão é aprendida “[...] a partir de declarações públicas e não por simples aprendizagem imitativa” (BOURDONCLE apud LEITE; RAMOS, 2010, p. 33), como acontece com os ofícios. Nesse sentido, as autoras estabelecem a diferença entre profissão e ofício: a primeira requer uma certificação pública da capacidade teórico-prática para o seu exercício e a segunda resulta da aprendizagem prática, sem fundamento teórico que respalde a ação.

Além da consciência, a questão da profissionalidade docente implica perceber o caráter mediador do conhecimento pedagógico-didático, estruturante da ação docente, oferecendo subsídios ao professor a fim de eleger metodologias adequadas a cada situação de aprendizagem, considerando, entre outros elementos, o público, o conteúdo, os objetivos, de forma que as abordagens sejam epistemologicamente circunscritas (LEITE; RAMOS, 2010).

Ademais, os saberes são mobilizados para atendimento das demandas requeridas pela prática pedagógica, e “[...] a docência universitária reclama requisitos que vão além dos relativos aos campos disciplinares a que cada docente se encontra vinculado.” (LEITE; RAMOS, 2010, p. 35).

Entretanto, é preciso considerar também que as instituições de ensino superior são “[...] espaços de formação singular [...]”, e que a mediação pedagógica não pode ser dissociada dos projetos formativos de cada “[...] área de formação em que os indivíduos se situam e das especificidades epistemológicas que os delimitam” (TRINDADE, 2010, p. 75).

O conhecimento pedagógico-didático é

[...] possibilitador de uma leitura presente e decorrente da acção docente, que corresponde tanto a um conhecimento que o norteia, como o que se produz na acção, enquanto campo que trata do fenómeno educativo. [...] vem assumindo o papel mediador no processo de (re) construção e (re) significação do conhecimento profissional docente universitário, nomeadamente sendo propositivo e referente, e não apenas prescritivo e normativo (LEITE; RAMOS, 2010, p. 35).

Está relacionado, portanto, segundo as autoras, aos fazeres docentes, porém, diferente de uma receita, o conhecimento teórico que sustenta as reflexões sobre a acção pedagógica, nessa perspectiva, possibilita o planeamento da prática pedagógica que envolve a dimensão política e organizacional, sua análise com base nos pressupostos e nas concepções teórico-metodológicas adotadas e o redimensionamento a partir dos resultados obtidos, desenvolvendo investigações na e da prática pedagógica como meio de ressignificação teórico-metodológica, incorporando inovações e construindo novos conhecimentos a partir de uma prática concreta, ainda, considerando que “[...] os modos de trabalho pedagógico configuram-se de acordo com as diversas esfericidades dos campos disciplinares” (LEITE; RAMOS, 2010, p. 39), sendo responsabilidade do professor os procedimentos de planificação, a transposição didática e a avaliação da aprendizagem, na mediação entre o objeto do conhecimento e o aluno.

Nessa ordem, de acordo com Trindade (2010), supera a função prescritiva da acção docente, de carácter universal, independente das propriedades do objeto do saber e dos sujeitos envolvidos, considerando as características cognitivas, afetivas, emocionais e valorizando as experiências e os saberes dos alunos, propondo a formação do sujeito autônomo, consciente do seu projeto de formação, conforme os saberes especializados da área.

Segundo Leite e Ramos (2010), para pensar a profissionalidade docente é preciso compreender os papéis requeridos para os professores na configuração e no desenvolvimento do currículo na academia e reconhecimento da natureza teórico-prática da profissão docente que pressupõe a existência de um corpo de conhecimentos em função dos quais se questione a ação docente quanto às interações entre sujeito/conhecimento e sujeito/sujeito.

Por fim, buscamos, na última seção deste texto, trazer as conclusões acerca da reflexão proposta sobre a importância da formação específica para o magistério e da profissionalidade docente, legitimando a importância e a pertinência do conhecimento pedagógico-didático em seu caráter mediador para a prática pedagógica.

E para concluir...

A partir da reconstrução histórica do percurso de formação docente por meio das leis brasileiras, retomamos o nosso objeto de estudo: a formação do professor bacharel em Ciências Contábeis, para concluir que não há na legislação regras específicas quanto à formação pedagógica para atuação no magistério superior.

A obrigatoriedade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB vigente para atuar no Ensino Superior é a formação em cursos *Stricto sensu*, ou seja, mestrado e doutorado, o que não assegura a formação da dimensão pedagógica docente, embora importante para a formação de pesquisadores, no atendimento às dimensões que devem abranger a educação superior: ensino, pesquisa e extensão.

Há, portanto, necessidade de formação de mestres e de doutores para o ensino superior. Entretanto, esse fato não torna os conhecimentos específicos da profissionalização docente menos importantes, pois, a docência no magistério superior exige um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (SACRISTAN, 1995).

Com base na realidade da formação de professores delineada e nos referenciais teóricos que a fundamentam, nossa pesquisa de mestrado em educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, objetiva analisar os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em Ciências Contábeis na educação superior acerca do desenvolvimento da prática pedagógica. Compreendemos, portanto, que a ausência de formação pedagógica para fundamentar teoricamente a ação docente no exercício do magistério no âmbito da educação superior faz esses profissionais vivenciarem dilemas na sua prática pedagógica.

Pressupomos a necessidade do desenvolvimento da profissionalidade docente a partir da compreensão dos papéis requeridos para os professores na configuração e no desenvolvimento do currículo no ensino superior e do reconhecimento da natureza teórico-prática da profissão docente, que requer conhecimentos em função dos quais se fundamenta a ação docente.

Ao apresentar a trajetória histórica da docência no ensino superior, especificamente relacionada ao curso de Ciências Contábeis, e os aspectos históricos da formação de professores no Brasil, verificamos como vem sendo negada a importância da formação específica para o magistério superior e do desenvolvimento da profissionalidade docente. Revela, o debate aqui proposto, a partir dos vários teóricos que foram chamados a dialogar, que o bacharel, ao se aventurar na docência no ensino superior, deve compreender a complexidade da profissão, o que exige uma formação que possa subsidiar a tomada de decisão racional, compreendendo os seus fundamentos e se apropriando dos saberes necessários a sua ação educativa, dada a pertinência do conhecimento pedagógico-didático em seu caráter mediador para a prática pedagógica competente.

Referências

ANTUNES, I. C. B.; BANDEIRA, T. S.; SILVA, R. O. A Reforma Universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior. In: XIX SEMANA DE HUMANIDADES, 19, 2011, Natal/RN. **Anais da XIX Semana de Humanidades**. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. p. 01-10.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura**. Brasília: Melhoramentos, 1976.

BARBOSA, A. M.; OLIVEIRA, C. C. Dimensão humana da formação docente. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9, 2009, Curitiba/PR. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009.p. 1739-1753.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 4. jun. 2015.

_____. Lei n. 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: <<http://www.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 4. jun. 2015.

_____. Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 4. jun. 2015.

_____. Lei n. 7.044/82, de 18 de outubro de 1982. **Altera dispositivo da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referente à profissionalização do ensino de 2º grau**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 4. jun. 2015.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 4. jun. 2015.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, PT: Porto, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GUATHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

IUDÍCIBUS, S. de; MARTINS, E.; CARVALHO, N. Contabilidade: aspectos relevantes da epopeia de sua evolução. **Revista Contabilidade Financeira**, São Paulo, n. 38, p. 7-19, maio/ago. 2005.

LEITE, C.; RAMOS, K. Questões da formação pedagógico-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária. In: LEITE, C. **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: Legis, 2010. p. 29-43.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2015.

MONLEVADE, J. **Educação pública no Brasil: contos e descontos**. Ceilândia: Ideia, 1997.

MOYA, J. L. M. **La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional**. Buenos Aires: Magistério del Rio de la Plata, 2006.

NOSSA, V. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Caderno de Estudos**, São Paulo, FIECAFI, n. 21, p. 1-20, maio/ago. 1999.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto, PT: Porto, 1995.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

ROLDÃO, M. do C. N. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, PT: Porto, 1995. p. 63-92.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRAMENTO, C. O. de J. O ensino de teoria da contabilidade no Brasil. **Caderno de Estudos**, São Paulo, n. 18, p. 1-10, maio/ago. 1998.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 77 – 91.

THERRIEN, J. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática e docência na educação superior**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 109- 132.

TRINDADE, R. O ensino Superior como espaço de formação. In: LEITE, C. **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: Legis, 2010. p. 75-98.

VASCONCELOS, M. I. C. **A formação do professor do ensino superior**. São Paulo: Pionera, 2000.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2009.

Recebido em: 15/02/2016

Aceito em: 27/06/2016

Percurso de vida e escolarização: análise de experiências formadoras

ALINE DE CÁSSIA DAMASCENO LAGOEIRO

Mestre em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Pedagoga da Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: alineclagoeiro@gmail.com

FLÁVIA CRISTINA FIGUEIREDO COURA

Mestre em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Federal de São João del Rei. E-mail: flaviacoura@ufsj.edu.br

ROSA MARIA MORAES ANUNCIATO DE OLIVEIRA

Doutora em Educação, Professora Associada do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. E-mail: rosa@ufscar.br

RESUMO

Nesse artigo, buscamos compreender os desdobramentos das experiências rememoradas por uma doutoranda por meio da análise do seu memorial de formação. Para tanto, apresentamos o contexto de produção do memorial, bem como os aspectos gerais do relato, tendo em vista caracterizar seu percurso de vida e de formação. As análises permitiram identificar o memorial como uma narrativa com potencialidades para revelar as experiências formadoras na história de vida relatada. Essas experiências foram analisadas à luz do referencial teórico de Josso (2004), sobre a construção das experiências a partir de três modalidades de elaboração – ter, fazer e pensar sobre experiências. Com base nestes elementos, identificamos, no processo de leitura do memorial, situações em que o “pensar sobre experiências” ganhou destaque e possibilitou à doutoranda construir novas aprendizagens a partir de sua própria história. O referencial adotado nos possibilitou identificar a condição socioeconômica como fio condutor que entrelaça passado e presente e confere significado ao percurso formativo.

Palavras-chave: memorial de formação. Narrativas. História de vida. Experiência formadora.

Life journey and schooling: formative experiences analysis

ABSTRACT

This article is about trying to understand the unfolding of a doctoral student recalled experiences through the analysis of her education memorial. Therefore, a production context of the memorial is presented, as well as the general aspects of the report, in order to determine her life journey and schooling. The analysis allowed considering the memorial as a high potential narrative that demonstrate the formative experiences in the described life story. The theoretical background of Josso (2004) was used to analyze those experiences given three development modes – having, doing and thinking about experiences. Through the reading of the memorial, those elements were used to identify that “thinking about experiences” stood out and allowed the doctoral student to build new learnings from her own story. The theoretical background helped to identify the socioeconomic status as a common thread that intertwines past and present, and gives meaning to the formative path.

Keywords: education memorial; narratives; life story; formative experience.

Introdução

Este artigo tem a finalidade de analisar as experiências relatadas por uma doutoranda em seu memorial de formação, identificando situações que proporcionaram reflexões e aprendizagens ao longo de sua trajetória de vida e escolarização.

Para a realização da análise ora apresentada, partimos da compreensão de que o memorial pode ser classificado como uma narrativa, inserindo-se na categoria história de vida e formação. As narrativas têm se configurado como um importante instrumento de formação e de pesquisa na área educacional, notadamente para o campo de formação de professores, uma vez que evidenciam o processo de constituição identitária do indivíduo, possibilitando

compreender as aprendizagens experienciadas ao longo de seu percurso formativo e que repercutem diretamente em sua ação profissional, enquanto elementos norteadores de sua prática.

As análises aqui desenvolvidas fundamentam-se nos estudos de Josso (1999; 2004), que traz à discussão sobre o uso das narrativas na pesquisa em educação o conceito de experiência, desdobrando-o em três modalidades – ter experiências, fazer experiências e pensar sobre experiências. Com base nestes elementos, identificamos, no processo de leitura do memorial, situações em que o “pensar sobre experiências” ganhou destaque e possibilitou à doutoranda construir novas aprendizagens a partir de sua própria história.

A opção pela realização deste trabalho revelou o potencial investigativo do uso de narrativas na pesquisa em educação, uma vez que resgata aspectos que, em outra perspectiva, não seriam evidenciados, embora se apresentem como essenciais para a compreensão da trajetória da doutoranda. O referencial adotado nos possibilitou compreender o processo de construção das experiências relatadas e identificar a condição socioeconômica como fio condutor que entrelaça passado e presente e confere significado ao percurso formativo.

Formação de Professores: a importância das narrativas

A compreensão acerca da formação docente, sobre como os professores pensam e a partir de quais elementos desenvolvem sua ação pedagógica passou por intensas transformações nas últimas décadas. Isso é reflexo de uma sociedade em mudança, na qual o conhecimento e, conseqüentemente, os processos de ensinar e aprender adquiriram novos significados.

Marcelo Garcia (2002) faz uma análise sobre o trabalho docente a partir da complexidade da sociedade atual, permeada por intensas mudanças, que se refletem diretamente no espaço escolar.

Destaca que o conhecimento, neste contexto, tem um prazo de validade e que é preciso garantir a todos os cidadãos e profissionais a possibilidade de atualização constante:

Una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos, y de la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia (MARCELO GARCIA, 2002, p. 28).

Diante desse cenário, André (2010) considera que a ênfase das pesquisas sobre formação de professores volta-se para os processos de construção da identidade e profissionalização docente e a figura do professor ganha destaque:

Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Em relação ao processo formativo, a autora ressalta que este deve ser concebido como um processo contínuo e permanente, que não se inicia com a licenciatura, muito menos a ela se resume:

Acrescente-se a isso, a constatação de que, nos anos mais recentes, os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, pois mostra uma concepção da formação docente como um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que

condiz com a literatura recente da área (ANDRÉ, 2010, p. 179).

A respeito da constituição da identidade profissional, Flores (2014) ressalta que a constituição identitária é um fenômeno de integração entre os aspectos pessoais e profissionais, influenciado por vários fatores:

A influência do contexto, político e social, mas também da escola; a importância das relações no ensino e em particular com os alunos e os colegas; a emergência de tensões internas que resultam da discrepância entre crenças fortes sobre ser professor e a realidade e, finalmente, o papel das emoções na (re)definição da prática do ensino e no desenvolvimento da identidade profissional (FLORES, 2014, p. 220).

Ao conceber a formação de professores enquanto espaço também de construção de identidades, a autora aponta para a necessidade de se constituir uma nova pedagogia da formação, pautada na resolução de problemas reais, na reflexão do professor sobre sua ação e na interação entre alunos, supervisores e formadores. Considerando que esse processo de formação se dá de forma contínua ao longo da vida, é importante ressaltar que seu início ocorre antes do ingresso em um curso de formação de professores. As próprias experiências do futuro docente enquanto aluno da educação básica também exercem influência sobre suas concepções acerca de ensinar e aprender. Os modelos construídos a partir das observações que fazem sobre a atuação de seus professores permanecem arraigados e são, muitas vezes, acionados no momento em que vivenciam situações em sala de aula, já como professores (FLORES, 2014).

Nesta perspectiva, o uso das narrativas enquanto instrumento formativo ganha destaque, uma vez que estas possibilitam ao futuro docente o desenvolvimento de processos reflexivos sobre suas concepções, a partir da análise de sua própria trajetória. Galvão

(2005) analisa as potencialidades da narrativa enquanto método de investigação, processo de reflexão pedagógica e processo formativo, o que evidencia sua relevância na constituição da identidade docente. A autora explicita também os instrumentos que podem ser considerados em uma investigação narrativa:

Sob o termo de investigação narrativa incluem-se várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto (GALVÃO, 2005, p. 329).

Larrosa (2002, p. 21) acrescenta às discussões sobre o uso das narrativas o conceito de experiência, que fundamenta o processo de lembrar, afirmando que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não é o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Dessa forma, refletir a partir das próprias experiências não se constitui em uma tarefa simples, uma vez que resgatar a própria trajetória e traduzi-la em forma de texto desperta naquele que narra muitos questionamentos e inúmeras possibilidades:

Ao nos propormos reconstruir nosso passado (distante ou próximo) temos a oportunidade de repensarmos e ponderarmos a respeito de que somos e de quem temos sido. Podemos dizer também que o processo de lembrar abre diversas vias, entre as quais a de nos surpreendermos conosco ao longo dessa retomada e ao longo desse recontar e a de nos darmos conta de elaborações e reflexões que nem sabíamos habitar. Neste sentido, o trabalho é “formativo”, ou seja, proporciona transformações e redirecionamentos no seu caminhar (GUEDES-PINTO, 2002, p. 3).

No âmbito da formação continuada, as narrativas podem contribuir para a compreensão acerca da própria prática e dos aspectos

tos que influenciaram a trajetória profissional, como afirma Oliveira (2011, p. 290):

Assim, a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão.

Para Josso (2004), o material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como experiências significativas de suas aprendizagens representa uma via de acesso e permite uma análise da experiência como processo de formação. Ela defende que falar das próprias experiências formadoras é, de certo modo, “contar a si mesmo a própria história” (JOSSO, 2004, p. 48), em uma continuidade temporal da qual destacamos vivências que têm uma intensidade particular. As experiências são formadoras quando implicam uma articulação consciente e elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, que se objetiva em uma representação e numa competência e “constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo” (JOSSO, 2004, p. 49). O conceito de experiência apresenta-se então como um elemento nuclear dos projetos de conhecimento da formação ao longo da vida (JOSSO, 1999, p. 17).

A fim de compreender a construção da experiência, Josso propõe três modalidades de elaboração:

- a) “ter experiências” é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado.
- b) “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências.

c) “pensar sobre as experiências”, tanto aqueles que tivemos sem procura-las (modalidade a), quanto aquelas que nós mesmos criamos (modalidade b) (2004, p. 51).

A autora defende que nas experiências construídas *a posteriori* (modalidade a) somos surpreendidos por uma vivência que não nos permite integrar o que aconteceu ao que já é conhecido, o que nos leva a fazer um trabalho interior para começar uma análise do que foi experimentado. Quando a impressão do desconhecido se atenua, com a perspectiva de se tornar conhecido ou conhecível, interpretamos a experiência a fim de comunicá-la a outras pessoas. Chegamos então ao ponto de novos questionamentos a respeito do que será feito com a experiência construída, trata-se de uma variante do que já se sabia ou de uma experiência nova, que Josso (2004) chama de experiência fundadora.

É fundamental esclarecer que as experiências feitas *a posteriori* (modalidade a) são distintas das feitas *a priori* (modalidades b e c), uma vez que estas começam pelo que anteriormente foi formalizado, nomeado ou simbolizado nas experiências construídas *a posteriori*, ou seja, é preciso “ter experiências” para “fazer experiências” e para “pensar sobre as experiências”.

Os processos de elaboração das vivências em experiências (modalidades a e b) implicam em alargamento do campo de consciência, criatividade, autonomização, responsabilização. O “*pensar as suas experiências*” (modalidade c) diz respeito não a uma experiência, a uma vivência particular, mas a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências.

Neste artigo, utilizamos o referencial teórico de Josso (2004), para compreender a construção das experiências da doutoranda a partir das três modalidades de elaboração – ter, fazer e pensar sobre experiências – e, assim, lançar luzes sobre o seu processo formativo. Para tanto, analisamos as experiências relatadas no memorial de formação escrito pela doutoranda como atividade inte-

grante de uma disciplina do programa de pós-graduação no qual realiza seu doutorado. Antes da análise, caracterizamos o memorial de formação como um texto narrativo, condição para que tenhamos acesso às experiências formadoras.

Um ponto de partida: o enfoque biográfico-narrativo

Tivemos a oportunidade de ler o memorial de formação na íntegra, páginas em que a doutoranda escreve com riqueza de detalhes sua trajetória de filha estimulada pelos pais, aluna-bolsista em uma escola confessional, estudante encantada pelo curso de Pedagogia, professora em classes de alfabetização e Pedagoga. Ela nos conta sua trajetória de vida, em um texto marcado por sua própria voz e permeado por reflexões que destacam as consequências do vivido em sua formação pessoal e profissional.

A trama registrada em seu memorial de formação é apresentada em ordem cronológica e é organizada segundo as etapas da escolarização que vivenciou. Em cada parte, ela destaca acontecimentos vividos e, em alguns desses, os respectivos desdobramentos em sua prática como professora. Foram aos tempos de escolarização anteriores à licenciatura que a doutoranda dedicou a maior parte do memorial e neles foi possível ver mais sobre ela como professora do que nos trechos relativos à formação inicial e ao exercício da docência.

Ao longo do texto, fazem-se presentes várias referências sensoriais em relação à escola – cheiro do produto de limpeza, gosto da merenda, textura da massa de modelar, visão do parquinho da escola iluminado pelo sol – o que não se observa quando o relato se refere às etapas de escolarização posteriores ao Ensino Médio. Importantes também são os agentes que estiveram em seu caminho e que contribuíram para sua formação na Escola Básica – professores, diretores, bibliotecária – e no Ensino Superior – os

professores da Pedagogia, os integrantes do grupo de pesquisa, as professoras com as quais realizou o estágio.

Guardadas as ressalvas de que memória e vivido podem ser distintos e de que as lembranças do passado são apresentadas com o olhar de hoje, a doutoranda nos adverte que seu memorial não é uma descrição exata de todos os fatos acontecidos e lembrados. Trata-se de uma apresentação simbólica de uma sequência de acontecimentos relacionados às suas vivências escolares – como aluna e como professora –, que guarda as impressões pessoais a respeito de suas recordações, manifestando a indissociável relação entre pensamento e ação no ato de contar. Mais do que uma lista de fatos, é composto por começo-meio-fim ou situação-transformação-situação, que pode ser sintetizado pela tríade “condição socioeconômica da família-escolarização-conquista profissional” e traça um percurso de superação das dificuldades enfrentadas, que permite ou encoraja a projeção de valores humanos. Nessa perspectiva, segundo Galvão (2005), o memorial em tela pode ser caracterizado como uma narrativa.

O texto também pode ser qualificado como narrativa segundo a concepção de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), à medida que as experiências vividas pela doutoranda foram expressas em um relato que busca construir sentido sobre sua trajetória de vida e de formação profissional a partir das ações pessoais ao longo do tempo, por meio da descrição e análise dos dados biográficos. Segundo esses autores, a narrativa é uma reconstrução particular da experiência pela qual se dá significado, por meio da reflexão, ao que foi vivido, o que se pode verificar no excerto a seguir.

Em outro dia, estava chovendo muito e, como no bairro em que eu morava as ruas não eram asfaltadas, a sola do tênis ficava suja. Como as solas dos tênis não são lisas, mas trabalhadas, a lama entrava naquelas ranhuras e endurecia. Naquele dia, sem que eu percebesse, a lama que havia endurecido se soltou da sola do tênis e sujou o chão sob a minha carteira. Alguns alunos viram aquilo e

chamaram a professora, que ficou muito brava, parou a aula e me mandou varrer a sala, no meio de todos. Foi muito difícil... Anos depois, já professora, deparei-me exatamente com a mesma situação: o tênis de um de meus alunos sujou o chão e outro aluno me chamou. Foi como se um filme passasse, agora com outro desfecho. Disse que não havia problema nenhum nisso, pois estava chovendo muito e a terra sujava mesmo nossos sapatos. (Memorial de formação, p. 19)

Esse trecho ilustra as características da trama pela qual se constrói o argumento da narrativa, a saber: (a) delimitar o espaço de tempo que marca o começo e o fim, (b) provém de critérios para selecionar os acontecimentos a incluir no relato, (c) ordena temporalmente os fatos para que culminem em alguma conclusão final e (d) torna explícito o significado de acontecimentos isolados dentro do contexto da narração (DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 24-25).

Diante do caráter subjetivo e parcial da narrativa e da possível confusão entre os gêneros narrativos e a biografia, esses autores sublinham que, no segundo tipo, a escrita é feita por outra pessoa. Eles apresentam algumas formas sob as quais as narrativas podem ser utilizadas: (Auto)biografia, história/retrato de vida, história de vida e formação, narrativas biográficas: ciclos e trajetórias e as narrativas no ensino e na aprendizagem.

A autobiografia é o relato em que coincidem a identidade do autor, do narrador e do personagem. Trata-se de um texto, normalmente escrito em prosa, que uma pessoa real faz de sua existência. Quando um investigador intervém no processo de autobiografia, ela passa a ser uma história de vida, que permite “a investigação e construção de sentido a partir de fatos temporais e pessoais vividos” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 36).

A história de vida supõe um processo reflexivo sobre a própria vida e, normalmente, se faz por meio de um relato oral, sempre a pedido de alguém (um pesquisador, por exemplo), que inte-

rage com o autor e que, por sucessivas reconstruções junto a ele, compõe essa história sobre a vida em sua totalidade ou em alguma de suas dimensões. Um dos usos da história de vida se faz quando o foco é a trajetória profissional do autor, configurando-se assim em histórias de vida e formação. Nelas, o relato do processo de formação, por exemplo, de tornar-se professor, permite ter acesso às experiências vividas desde o tempo de aluno. É nessa dimensão que se insere o memorial em análise, ou seja, trata-se de uma narrativa, do tipo história de vida e formação.

Por permitir ter de cada participante o significado pessoal de sua evolução, Galvão (2005) destaca três potencialidades da narrativa para a formação de professores, que são muito similares aos sentidos que Bolívar, Domingo e Fernández (2001) lhe atribuem. A primeira, como processo de investigação, permite aderir ao pensamento experiencial do professor, aos significados que atribui à vivência e, assim, as narrativas podem fornecer indícios sobre seu desenvolvimento profissional. Como processo de reflexão pedagógica, possibilita ao professor, à medida que narra, compreender causas e consequências de sua ação e criar novas estratégias por meio de um processo de reflexão-investigação-nova reflexão. A título de processo de formação, a narrativa mostra sua potencialidade por evidenciar a relação investigação/formação que, a partir do intercâmbio entre as aprendizagens da formação inicial e o conhecimento prático, constitui uma base sólida de conhecimentos para o professor.

Esses sentidos ou potencialidades das narrativas aplicam-se à educação e representam uma forma de garantir que se escute a voz do professor proferida por ele próprio, o que é diferente de usá-la como um dos dados ou como resultado da interpretação do pesquisador. Assim, a “investigação biográfico-narrativa altera os modos habituais do que se entende por conhecimento e do que é importante conhecer, o sujeito [por exemplo, o professor] se

converte em objeto do saber” (BOLÍVAR, DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 9-10).

Nas narrações autobiográficas, a vida é reconstruída em um relato que lhe dá sentido por meio de um fio condutor que estabelece as relações necessárias entre o passado, presente e futuro, entre as experiências acontecidas e o significado que agora tenham adquirido para o narrador em relação a projetos futuros (BOLÍVAR, DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). O relato é, então, uma forma de autointerpretação, de compreensão e de expressão em que está presente a voz do autor. Os relatos permitem compreender como os indivíduos dão sentido ao que fazem.

Assim, a narrativa se constitui como método investigativo que gera conhecimento das experiências humanas. Segundo os autores mencionados, o conhecimento narrativo se preocupa mais com as intenções humanas e seus significados, do que com os acontecimentos ou fatos objetivamente descritos, mais pela coerência do que pela lógica, com a compreensão no lugar da previsão e do controle. Nesse sentido, os relatos dos professores são focos de análise por meio dos quais a investigação narrativa deve indicar possíveis explicações de por que eles dizem o que dizem, o que vai além da análise da veracidade do que foi dito. Assim, os autores destacam que a investigação narrativa permite representar um conjunto de dimensões da experiência que a investigação formal deixa de fora, sem poder dar conta de aspectos relevantes como sentimentos, propósitos e desejos.

Nesse sentido, entendemos que nossa tarefa é configurar os elementos dos dados presentes no memorial de formação em uma história que unifica e lhes dá significado, com o fim de expressar de modo autêntico a vida individual sem manipular a voz da doutoranda. O objetivo é revelar o caráter único dessa trajetória de formação e proporcionar uma compreensão de sua complexidade particular.

Ter experiências, fazer experiências e pensar sobre experiências

Para a análise do memorial de formação da doutoranda, caracterizado como *narrativa*, do tipo *história de vida e formação*, utilizamos as modalidades de elaboração de Josso (2004) do seguinte modo:

- a) ter experiências: aqui se enquadram as vivências mencionadas no memorial e que se tornaram significativas, mas sem que a doutoranda os tenha provocado;
- b) fazer experiência: referimo-nos às vivências de situações e acontecimentos que a doutoranda criou, para fazer experiências;
- c) pensar sobre as experiências: experiências compartilhadas no memorial que evidenciam que a doutoranda as colocou “em relação com outras experiências de sua vida, em que aparecem outras significações que estabelecem novas relações e novos significados” (JOSSO, 2004, p. 51).

Com esse fundamento, procuramos identificar excertos do memorial de formação em que a doutoranda mostra “pensar sobre as experiências” a partir das experiências que teve e que fez. Assinalamos então dois eventos narrados em que podemos ver as três modalidades de elaboração de Josso (2004) e inferir sobre as novas relações que a doutoranda estabeleceu nesse processo. Cada um desses eventos reúne relatos de diferentes momentos da vida da doutoranda relacionados à sua vivência como criança estimulada pelos pais e como aluna-bolsista de uma escola confessional. Ressaltamos que as análises aqui apresentadas não esgotam a riqueza do memorial em foco.

Na família, as primeiras aprendizagens

A doutoranda inicia o memorial afirmando que sua formação começou em casa, onde, segundo ela, cresceu cercada de estímulos. Vejamos o que ela nos diz sobre seus pais.

Meu pai trabalhou a maior parte de sua vida como operário em uma fábrica têxtil [...]. Seu nível de escolarização é o Ensino Primário completo. Começou a trabalhar desde adolescente e é o mais velho de um grupo de 10 irmãos. Como perdeu seu pai muito cedo, foi o responsável pela criação de todos os irmãos, auxiliando minha avó na manutenção da casa e no sustento de todos.

[...]

Minha mãe fez um pouco de cada coisa na vida: trabalhou em linha de produção de fábrica, fez pintura em guardanapos, fez salgados para festa e, na maior parte do tempo, trabalhou como empregada doméstica. Sua família é menor que a de meu pai – ela tem 4 irmãos – e até se casar, morou em uma fazenda no município de São Carlos, onde meu avô trabalhava. Cursou até a quarta série, na própria fazenda onde morava e, desde criança, trabalhava como empregada – digo criança, pois começou a trabalhar por volta dos 10 anos (Memorial de formação, p. 06-08).

Ao longo de todo o relato, fica manifesta a convicção de que a condição socioeconômica pouco favorável da família marcou sua trajetória, mas não a impediu de ter as vivências escolares que gostaria. No trecho em que relembra sua infância, mostra-nos uma vivência de criança estimulada pelos pais, como nos mostra o excerto a seguir.

Lembro-me que, quando eu tinha 3-4 anos, ela [a mãe] comprou, de um vendedor de porta, uma coleção de quatro livros infantis que tocavam música e me deu de presente. Tenho os livros até hoje, tínhamos o maior cuidado com eles em casa, pois eram muito caros e preciosos, tocavam até música! Hoje minhas filhas é que pegam para ler, foi um presente de família! Outra lembrança que tenho é dos cadernos de receitas que ela escrevia, dos quais as páginas que sobraram estão ainda guardadas e utilizamos de vez em quando. Havia também um livro de receitas de batidas, todo ilustrado, com as fotos, e ao final havia um calendário de frutas, que indicava em quais meses cada fruta podia ser encontrada. Foi nesse livro que conheci frutas como sapoti, uvaia, graviola. Meus pais me ensinaram a ler a tabela e eu me divertia com isso, por volta dos 4 anos! Segundo meus pais, eles utilizavam também tampinhas de garrafa para que eu

aprendesse a ler, desde meus dois anos de idade, bem como rótulos de embalagens. Antes mesmo de eu aprender a escrever, compravam cadernos, livros de colorir, lápis de cor, giz de cera, alguns tenho guardados até hoje. À noite, costumavam contar histórias, inventadas por eles mesmos, algumas até assustadoras, como a do homem que não se cobriu e morreu congelado!!! Eu adorava! (Memorial de formação, p. 08)

Ela nos conta ainda os desdobramentos dessa vivência em sua trajetória de formação, que podem ser vistos nos excertos a seguir.

Minha trajetória formativa, sem dúvida, tem início muito antes do processo de escolarização. Minhas primeiras aprendizagens ocorreram em casa, em família e são o ponto de partida para minhas reflexões.

[...]

Assim eu cresci, cercada por diversos estímulos, que fizeram muita diferença em meu processo de aprendizagem escolar. A cada lembrança, vou me descobrindo enquanto pessoa e me sentindo grata pela formação que recebi. Refletir sobre isso me faz lembrar afirmações que ouvi de colegas por diversas vezes, em meu exercício profissional, como docente, de que famílias pobres não dão estímulos adequados a seus filhos. Acho isso uma grande besteira, carregada de preconceitos, fruto da reflexão de quem não teve oportunidades de vida em família como eu tive, mesmo sem grandes possibilidades financeiras. Oferecer estímulos e situações de aprendizado a uma criança independe de classe econômica. Por isso, na escola, como professora, sempre procurei valorizar ao máximo tudo o que os pais de meus alunos faziam, tudo o que me diziam, cada contribuição que eu notava da parte deles. É aí que o aprendizado adquire real sentido na vida de uma criança. (Memorial de formação, p. 06-09)

Nesse contexto, destacamos que o “*ter experiências*”, ou seja, a situação significativa que não foi provocada pela doutoranda é a divergência entre essa sua vivência e a opinião dos colegas de que “famílias pobres não dão estímulos adequados aos filhos”. Diante disso, ela busca o que foi anteriormente formalizado, vivido – sua

família era pobre, mas ela cresceu cercada de estímulos – a fim de “fazer experiência”, pois, como professora, criou situações nas quais, segundo suas palavras, procurou “valorizar ao máximo tudo o que os pais de meus alunos faziam, tudo o que me diziam, cada contribuição que eu notava da parte deles”.

Ao “pensar sobre a experiência”, pondera que essas afirmações dos colegas são “uma grande besteira, carregada de preconceitos, fruto da reflexão de quem não teve oportunidades de vida em família como eu tive, mesmo sem grandes possibilidades financeiras”. Nesse processo, ela nos mostra ter colocado as afirmações de seus colegas em relação com outras experiências de sua vida, como criança estimulada pelos pais e como professora que valoriza os estímulos das famílias de seus alunos.

Diante disso, mostra uma nova compreensão quando afirma que “oferecer estímulos e situações de aprendizado a uma criança independe de classe econômica”. Nova compreensão que colocou em uso quando assumiu turmas de alfabetização compostas por alunos com uma origem semelhante, como podemos ver no próximo trecho.

Quanto à relação estabelecida com os pais de meus alunos, fazia de tudo para aproximá-los e eles na maioria das vezes correspondiam positivamente. Nas reuniões, minha sala era sempre a mais completa, eles vinham, falavam, perguntavam. Uma vez expliquei aos pais sobre as hipóteses de escrita, usando slides com as próprias atividades das crianças, eles adoraram, por poderem compreender como os filhos aprendiam. Na verdade, houve uma identificação total com a comunidade, que atribuo à semelhança com minha origem. Gostava do bairro, que muitos temiam, lembrava-me da infância e compreendia o preconceito que eles vivenciavam, por morarem lá. Também havia passado por isso, pois o bairro no qual vivi, embora não fosse o mesmo, também era visto de forma preconceituosa à época de minha infância. Hoje a situação se inverteu e ele é muito valorizado, porém não era assim há décadas atrás. Assim, foi muito fácil estabelecer uma sintonia. (Memorial de formação, p. 33-34)

Como aluna-bolsista, desafios e enfrentamentos

Outra vivência marcante no memorial é sua condição de aluna-bolsista em uma escola confessional durante os anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Ela nos conta que,

No final da quarta série, no ano de 1992, as condições financeiras de minha família estavam ainda mais difíceis. Além disso, a alteração no valor da mensalidade para o Ginásio (atualmente chamado de Anos Finais do Ensino Fundamental) era maior e, mesmo pagando apenas 20%, seria inviável permanecer na escola. Assim, minha mãe reservou uma vaga em uma escola da rede estadual, próxima à minha casa e foi comigo até a escola solicitar a transferência.

Quando chegamos à escola para buscar os documentos, eles não haviam sido providenciados e fomos avisadas que o diretor queria conversar conosco. Lembro que sentamos na sala dele, minha mãe e eu, [o diretor] estava muito bravo e perguntou o motivo da transferência. Então minha mãe contou que não tinha condições de continuar pagando a mensalidade, mesmo com todo aquele desconto. Ele, então, disse que eu era uma excelente aluna e que não permitiria que eu saísse da escola por esse motivo, que se fosse preciso, ele pagaria. A partir de então, a escola me deu bolsa de 100% e passei a estudar gratuitamente na escola. Lembro que minha mãe chorou muito e me disse o quanto estudar era importante para a vida da gente. (Memorial de formação, p. 16)

Em seu relato, a doutoranda pondera sobre as oportunidades que teve como aluna-bolsista, mas nos mostra também os obstáculos que encarou durante esse período e as estratégias para esse enfrentamento. Apresentamos alguns trechos que permitem distinguir essa vivência e as marcas decorrentes em sua formação.

Éramos a turma do período da tarde e havia muita semelhança entre nós: muitos vinham de ônibus, quase todos tinham bolsa parcial ou integral.

Aqui faço uma observação em relação à bolsa de estudos: nesse período ainda havia muitos alunos de várias denominações religiosas, embora a escola fosse confessional. As bolsas eram concedidas, ge-

ralmente, a alunos de famílias adventistas. Fui percebendo que eu era uma exceção à regra – apesar de ser católica, possuía a bolsa integral. Confesso que tentava esconder que era pobre, pois nessa fase já havia muito preconceito. Mas, como conversei recentemente com uma colega, ao discutirmos sobre nossa trajetória, isso não pode ser escondido. Quem não é pobre reconhece, à distância, aquele que é. Então foi uma fase bem complicada. Para piorar, era uma das melhores alunas da escola. Digo que isso era pior, pois era muito querida pelo diretor que, de vez em quando, passava na sala e me elogiava em público, falando que “deviam me ter como exemplo, pois mesmo com tantas dificuldades era uma excelente aluna”. Entendo que ele tinha uma boa intenção, mas isso acabava comigo, pois os colegas de sala, além de zombar de mim, ficavam com raiva!

[...]

Sem dúvida, a simples aproximação não assegura a igualdade social; trata-se de uma questão muito mais profunda (Memorial de formação, p. 17-18).

Observamos que a doutoranda foi confrontada por algumas situações que decorreram de sua condição de aluna-bolsista e que exigiram um trabalho interior, uma análise do que foi experimentado, sentido, observado – “Éramos a turma do período da tarde e havia muita semelhança entre nós: muitos vinham de ônibus, quase todos tinham bolsa parcial ou integral”; “Confesso que tentava esconder que era pobre, pois nessa fase já havia muito preconceito. Então foi uma fase bem complicada. Para piorar, era uma das melhores alunas da escola”. Esse processo de “explicitação para si mesmo do que se passou, começa progressivamente na procura de uma formalização, de uma simbolização” (JOSSO, 2004, p. 53) que, nesse caso, resultou no entendimento de que, “a simples aproximação não assegura a igualdade social; trata-se de uma questão muito mais profunda”.

A vivência como aluna-bolsista se estabelece como um “*ter experiências*” na medida em que acontece *a posteriori*, ou seja, representa uma resposta da doutoranda ao que foi provocado pelo

contexto no qual estava inserida. Diante dessa condição, ela se coloca em uma série de situações que confirmavam o seu valor como estudante, independentemente de sua condição socioeconômica e da diferença social em relação a seus colegas. É fundamentada nessa convicção que ela provocou algumas vivências, como dar aulas de reforço para a colega de sala, conforme ela relata no fragmento a seguir.

Entre a sétima e oitava série também realizei alguns “trabalhos” na escola: fui ajudante em uma sala de educação infantil e dei aulas de reforço a uma colega de sala que tinha deficiência. Ela conseguiu concluir a oitava série, para minha alegria!!! Hoje vejo que isso foi uma forma de “retribuir” a bolsa que eu tinha na escola. Ao mesmo tempo, a pressão por parte de alguns professores para que eu participasse dos eventos religiosos ao final de semana aumentava bastante. No entanto, o diretor nunca interferiu neste aspecto de minha vida, ele era muito respeitoso e não condicionava as oportunidades à religião. (Memorial de formação, p. 21)

Em outros trechos do memorial, relativos ao período do final do Ensino Médio, é possível ver que a doutoranda se fundamenta no que foi vivido na experiência como aluna-bolsista para “fazer experiências”. Vejamos isso por suas palavras.

[...] por escolher Pedagogia, era diariamente alvo de comentários de alguns colegas, que zombavam da escolha. Havia duas alunas, especificamente, que mais incomodavam. Em uma dessas conversas, durante a aula de matemática, uma delas falou novamente sobre isso. O professor, que participava da conversa, prontamente virou-se para minha amiga e eu e disse: “Mas vocês vão prestar vestibular para quê? É óbvio que vocês não passam! Elas (disse, apontando para as outras, que criticavam), elas passam, com certeza! Mas vocês, não vão conseguir!

Essa fala do professor me deixou indignada! Revoltada! Como assim? Por que eu não teria condições de competir? Por ser bolsista ou por ser pobre? Isso me desqualifica? Não era a melhor aluna em matemática, mas não ia mal, era uma aluna nota 8, em média. Mas era pobre! Isso mudava tudo. Fiquei realmente muito indignada, fui falar com

a diretora. Não me lembro ao certo o que ela me disse, mas foi algo semelhante a não ligar para ele, pois a opinião dele não importava. Mas ela nada fez a respeito da atitude do professor. Pode ser que concordasse com ele...

[...]

Naquele dia, saí da escola pensando sobre o ocorrido e cheguei àquele momento que relatei na introdução deste memorial, como uma primeira reflexão sobre minha trajetória. Enquanto ia para casa, pensava sobre tudo o que havia vivido até então, sobre a concepção que eu tinha sobre mim e da clareza dos meus direitos em seguir em frente. Lembro-me que caminhava e dizia a mim mesma: “Preciso passar agora! Tem que ser agora ou não terei mais chance!” (Memorial de formação, p. 24-25)

Sabendo que era uma boa aluna, mesmo sendo bolsista – “Por que eu não teria condições de competir? Por ser bolsista ou por ser pobre? Isso me desqualifica? Não era a melhor aluna em matemática, mas não ia mal, era uma aluna nota 8, em média. Mas era pobre! Isso mudava tudo.” – ela provoca uma situação para “*fazer experiências*”, colocar-se à prova no vestibular e trabalha sobre essa nova vivência que vem perturbar o cenário envolvido (JOSSO, 2004) – “pensava sobre tudo o que havia vivido até então, sobre a concepção que eu tinha sobre mim e da clareza dos meus direitos em seguir em frente. Lembro-me que caminhava e dizia a mim mesma: ‘Preciso passar agora! Tem que ser agora ou não terei mais chance!’”. Ao ser aprovada, ela confirma a convicção que tinha em si própria, ratificando a confiança que tinha em sua competência como estudante.

Em seu memorial de formação, a doutoranda retoma essas vivências como aluna-bolsista, as que teve sem procurar e as que ela mesma criou. Esse “*pensar sobre as experiências*” pode ser visto no excerto a seguir.

Afinal, minha grande conquista era ingressar no Ensino Superior! Essa pergunta me fez lembrar esse período, há quinze anos, quando me

preparava para o vestibular. Lembro-me claramente de tudo o que passava pela minha cabeça. Acredito que foi a primeira vez que analisei minha trajetória, ainda com as limitações de idade – era apenas uma adolescente! Lembro-me até de onde eu estava: caminhando em uma rua que ligava um ponto de ônibus a outro, havia descido de um ônibus e ia ao outro ponto esperar pelo próximo. Era por volta de meio-dia e estava muito quente. Enquanto caminhava, eu pensava sobre minha trajetória até aquele momento e projetava o que era preciso fazer para continuar. Hoje tenho plena consciência que as reflexões feitas naquele momento de minha vida foram determinantes para me tornar quem sou hoje e para me trazer até aqui.

[...]

Observei aí uma característica que identifiquei ao longo de minha trajetória: esse impulso em lutar por tudo o que quero, em correr atrás para alcançar uma meta (Memorial de formação, p. 04-05).

O pensar sobre suas vivências, como podemos ver no trecho anterior, resultou em uma compreensão de si própria, de uma característica pessoal que marcou sua trajetória, “esse impulso em lutar por tudo o que quero, em correr atrás para alcançar uma meta”. Podemos ver que essa nova compreensão é colocada em uso quando descreve algumas situações vivenciadas quando era professora, como no excerto a seguir.

A outra situação refere-se a um fato que ocorria no bairro e foi abordado em sala de aula. Naquela época, um grande terreno estava sendo utilizado irregularmente como depósito de lixo. Esse lixão, como era chamado, ficava ao lado de casas e próximo à escola. Cotidianamente, estava sendo incendiado e a fumaça tomava conta das casas e da escola. Os alunos disseram que não havia nada a fazer, que lá era assim mesmo. Eu discordei e disse que todos tinham direito a viver em um lugar limpo. Fomos então, até a biblioteca e ligamos para a imprensa local, pois já havíamos solicitado intervenção da Prefeitura por várias vezes, sem sucesso. Para minha surpresa, à noite foi exibida uma reportagem no jornal, na qual o repórter entrevistava alguns moradores que viviam ao lado desse terreno. Um deles era meu aluno! Ele deu entrevista, reclamou e no dia seguinte, esse foi o assunto

da aula! Eles ficaram surpresos, quase todos haviam visto o jornal, pois havíamos combinado de assistir, para ver se falavam sobre nossa reclamação. A surpresa maior foi a descoberta de que podiam lutar pelos seus direitos. A situação foi posteriormente resolvida. Este episódio ilustra, para mim, a importância do ensino enquanto ato político, que deve ultrapassar os limites da sala de aula e possibilitar aos alunos a reflexão sobre sua participação na sociedade. (Memorial de formação, p. 35-36)

A doutoranda põe em uso o impulso de lutar pelo que quer, nesse caso, pelo “direito a viver em um lugar limpo”. Observamos que ela transfere a experiência elaborada quando aluna, em relação à luta pelos seus próprios direitos, para outro contexto, dos direitos de seus alunos, levando-os a descobrir que podiam lutar por seus direitos.

Algumas considerações

Neste artigo, utilizamos o referencial teórico de Josso (2004), para compreender a construção das experiências de uma doutoranda a partir das três modalidades de elaboração – ter, fazer e pensar sobre experiências – e, assim, lançar luzes sobre o seu processo formativo. Para tanto, caracterizamos o memorial de formação como um texto narrativo, condição para que tivéssemos acesso às experiências formadoras. Em seguida, analisamos as experiências relatadas que se referiam às vivências da doutoranda como criança estimulada pelos pais e como aluna bolsista em uma escola confessional.

Ao interpretarmos o memorial de formação da doutoranda, foi possível identificar que a condição socioeconômica da família foi o fio condutor das vivências relatadas, determinante para que ela relacionasse as experiências acontecidas e o significado que adquiriram em sua trajetória. Desse modo, ratificamos as considerações de Bolívar, Domingo e Fernandez (2001) que destacam

que a investigação narrativa permite representar um conjunto de dimensões da experiência que a investigação formal deixa de fora, sem poder dar conta de aspectos relevantes como sentimentos, propósitos e desejos.

A análise que empreendemos nos mostrou o potencial do referente teórico proposto por Josso (2004) para produzir conhecimento a partir do material narrativo. Se o relato da doutoranda nos foi apresentado como uma forma de auto interpretação, uma *narrativa* do tipo *história de vida*, foi a teoria proposta por essa autora que nos permitiu gerar conhecimento sobre as experiências relatadas, a partir dos marcos sobre o que são as experiências formadoras e sobre as três modalidades de elaboração.

Referências

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús.; FERNANDÉZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa e educación: enfoque y metodología**. Madri: Editorial La Muralla, 2001.

FLORES, M. A. **Formação e Desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra, PT: Almedina, 2014.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MARCELO GARCIA, C. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educación**, n. 30, p. 27-56, 2002.

OLIVEIRA, R. M. M. A.de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, maio/agos. 2011.

Recebido em: 22/12/2015

Aceito em: 13/03/2016

Tecendo fios sobre a formação pedagógica de professores universitários

EVÓDIO MAURÍCIO OLIVEIRA RAMOS

Mestre em Educação, Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana/Bahia. E-mail: mauricioraoli@hotmail.com

ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS

Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual do Ceará/Ceará. E-mail: isabelinhasabino@yahoo.com.br

MARINALVA LOPES RIBEIRO

Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana/Bahia. E-mail: marinalva_biodanza@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo é um recorte de um trabalho de dissertação de mestrado defendido em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde a maioria dos professores pesquisados apresentou lacunas na formação pedagógica para o exercício da docência universitária, aspecto que desencadeou motivação para nossos estudos nesse campo de conhecimento. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é compreender o contexto e os cenários da formação pedagógica necessária ao professor universitário. O debate sobre a temática foi realizado com base no exame teórico que recorre às formulações e discussões em torno das características da docência universitária tendo como referencial teórico de apoio os estudos de Selma Garrido Pimenta; Maurice Tardif; Isabel Cunha, Isabel Almeida, Ilma Passos, entre outros, autores de referência que propõe a reflexão sobre a profissionalização docente. A metodologia adotada compreende um estudo bibliográfico e documental de caráter exploratório numa perspectiva qualitativa. O artigo é organizado a partir de quatro eixos: 1. A caracterização da docência no contexto universitário; 2. O marco legal da inserção de profissionais nesse segmento de ensino; 3. A formação pedagógica em algumas experiências institucionais e; 4. A abordagem da temática nas produções de dissertações e teses nos últimos cinco anos. Concluímos que, apesar dos avanços identificados nas experiências institucionais e nas produções acadêmicas, ainda se constata entre os professores uma formação pedagógica deficitária necessária ao exercício da docência universitária, carecendo de maior investimento em pesquisas e

iniciativas institucionais que visem consolidação de políticas de profissionalização docente.

Palavras-chave: Docência Universitária, Formação pedagógica, Ensino Superior.

Tying the knots of professors' pedagogical training

ABSTRACT

This article is an excerpt of a master's dissertation defended in 2014 in the Graduate Program in Education at the State University of Feira de Santana (UEFS), where most of the teachers surveyed showed gaps in teacher training for the exercise of university teaching, aspect that triggered motivation for our studies in this field of knowledge. In this sense, the objective of this study is to understand the context and scenarios of pedagogical training to university professor. The debate on the issue was based on a theoretical exam that uses the formulations and discussions around the characteristics of university teaching having as theoretical support the studies of Selma Garrido Pimenta; Maurice Tardif; Isabel Cunha, Isabel Almeida, Ilma Passos, among others, reference authors who proposes a reflection on the teacher professionalization. The methodology comprises a bibliographical and documentary study of exploratory a qualitative perspective. The paper is organized from four axes: 1. Characterization of teaching in the university context; 2. The legal framework of inclusion of professionals in this educational segment; 3. The teacher training in some institutional experiences and; 4. The thematic approach to the production of dissertations and theses in the last five years. We conclude that, despite the progress identified in the institutional experiences and academic productions, still finds among teachers pedagogical training deficit needed to pursue university teaching, lacking greater investment in research and institutional initiatives aimed at consolidation of professionalization policies.

Keywords: University teaching, pedagogical training, Higher Education.

Teares, fios e a tessitura da profissão

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.
(COLASANTI, 2004)

O presente artigo tem como proposta fecundar o debate em torno da formação pedagógica necessária ao professor universitário, considerando a realidade das práticas em que se inserem e as demandas oriundas desse exercício profissional. Nesse sentido, seu objetivo é compreender o contexto e os cenários da formação pedagógica necessária ao professor universitário. Parte de um trabalho de dissertação de mestrado defendido em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), localizada no estado da Bahia, em que investigamos a experiência de formação pedagógica dos professores, constatando que na maioria dos professores pesquisados persiste uma formação pedagógica específica deficitária para o exercício da docência universitária, lacuna que causa muitos prejuízos ao desenvolvimento das atividades pedagógicas na universidade, principalmente à formação profissional. Essa problemática é hoje apontada como grande desafio quando se discute a docência na universidade, aspecto que tem nos motivado no aprofundamento da temática.

A partir dessa perspectiva, a formação pedagógica necessária ao professor universitário é aqui discutida com base no exame teórico que recorre às formulações e discussões em torno das características da docência universitária com base nos estudos de Pimenta (1999); Tardif (2010); Cunha (2005); Almeida (2012); Veiga (2012) entre outros, autores referência que vem debatendo esse tema. A metodologia adotada compreende um estudo bibliográfico e documental de caráter exploratório numa perspectiva qualitativa.

Partimos da caracterização da docência universitária e do marco legal que normatiza a inserção de profissionais no magistério superior, para compreender as lacunas que essa normatização

apresenta ao regulamentar esse exercício, pressupondo a complexidade e a especificidade de ser professor no contexto universitário. Dessa forma, esse artigo debate a docência universitária e as necessidades de formação pedagógica tendo como pano de fundo o campo prático da atuação docente, as normatizações legais sobre o ato de ensinar na Educação Superior, as experiências institucionais que tentam superar as lacunas de formação continuada decorrentes da formação inicial e das demandas apresentadas no exercício da docência, bem como as discussões teóricas no campo das produções acadêmicas entre 2005 a 2011.

Para início de conversa, trazemos à tona a imagem poética da Colasanti (2014), onde cada indivíduo é autor de sua história, cada um constrói as suas próprias tessituras. Essa perspectiva de tecer e destecer os fios da própria existência humana ilumina nosso tear, o qual está circunscrito ao debate sobre a formação pedagógica do professor universitário, delimitado pelos espaços, pelas formas e os contextos que legitimam esse campo profissional.

Nos últimos tempos, temos observado a intensificação do debate em torno da complexa tessitura que é a docência no ensino superior. A crescente expansão da Educação Superior, o aumento substancial de oferta de vagas, a maior procura pela qualificação profissional, as novas configurações do mundo do trabalho e do emprego, dentre outros aspectos, desafiam a universidade a oferecer uma formação profissional adequada, que possa atender às expectativas de formação humana, de instrumentalização para o exercício do trabalho, de organização política, produção de conhecimento e gerências de novas tecnologias, mediante a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão.

Tal perspectiva tem gerado alguns desdobramentos, entre eles, a necessidade de formação de docentes com saberes específicos do campo pedagógico para atuarem nesse segmento de ensino. No tópico seguinte abordaremos de forma breve como esse professor vai construindo seus saberes para a docência com vistas à sua profissionalização, considerando as demandas apresentadas anteriormente.

Os primeiros fios... Contextualizando o ser professor

Para puxar os primeiros fios dessa tessitura, é necessário historicizar brevemente os percursos da profissionalização docente e o permanente imperativo de formação continuada ante as demandas da prática desse sujeito, o que nos dias atuais, é posto como um dos elementos fundamentais para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes no ato educativo.

Compreender o contexto delicado da prática docente diante dos novos paradigmas sociais, econômicos e políticos se apresenta como grande desafio para a atuação docente. As diferentes adversidades enfrentadas no cotidiano da prática de sala de aula, os aspectos multiculturais presentes na formação docente, as novas formas de acesso ao conhecimento, os novos conteúdos midiáticos, a relação com o mundo do trabalho, as perspectivas de inserção social, a precariedade das condições de trabalho, entre outros aspectos, tem gerado nos docentes certo estado de instabilidade e medo ante as questões levantadas.

Em contrapartida, observamos o desejo e a necessidade dos docentes de se apropriarem de saberes que os ajudem a se movimentar nesse novo cenário. Autores como Cunha (2005), Pimenta e Anastasiou (2010), Masetto (2003), Tardif (2010) e Rodrigues (2006), entre outros, apontam a urgência de formação pedagógica para atender a essas e tantas outras lacunas existentes no cotidiano da vivência educativa que compõem a diversidade desse exercício profissional docente, como: a cultura dos estudantes que chegam a esse contexto educacional, as novas maneiras de se relacionar com o conhecimento de forma rasa e, por vezes, superficial, esvaziado do debate político e filosófico, dentre outros aspectos.

Na trajetória de constituição da docência, por muito tempo, prevaleceu a ideia de vocação e de ofício em detrimento da noção de profissão, o que favoreceu sua compreensão como atividade que poderia ser adquirida na experiência, pressupondo uma

relação simplificada dos afazeres, em nada parecidos com os dias atuais, quando a complexidade dos saberes e do exercício da profissão demarcam um novo tempo, implicando um jeito diferente de manusear o tear.

Por certo, os saberes da profissão docente se constituem na contemporaneidade como um campo de estudo em expansão, haja vista o aumento das publicações e escritos que tratam sobre a profissionalidade dos professores. Esse campo de estudo ganhou força a partir da década de 1990, impulsionado, sobretudo pelos movimentos de profissionalização do ensino o que, de certa forma, trouxe implicações para o repertório de conhecimentos que legitimam a profissão (TARDIF, 2010), entendendo-a não mais como ofício inato, mas, como categoria de trabalho que exige saberes próprios, incluindo os saberes do campo pedagógico, os quais demandam certo tempo de experiência para serem constituídos.

Destarte, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os docentes necessitam de diversos saberes: os profissionais, transmitidos pelas instituições; os disciplinares que se reportam a diferentes áreas do conhecimento; os curriculares que representam os saberes organizados pelos programas escolares inerentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais a escola organiza seu trabalho pedagógico e, por fim, o saber oriundo da experiência, construído em todo o percurso profissional. Para Gauthier (1998), os saberes se organizam em disciplinares, curriculares, da ciência da educação, da tradição pedagógica, os experienciais e os saberes da ação pedagógica. De acordo com Shulman (1986), os saberes são organizados a partir do conhecimento da matéria ensinada, do conhecimento pedagógico da matéria e do conhecimento curricular. Saviani (1996) aponta como categorias do exercício docente o saber atitudinal, o crítico-contextual, o específico, o pedagógico e o saber didático-curricular. Para Pimenta (1999), nessa formação é fundamental o aporte do conhecimento específico, do pedagógico e o da experiência. Embora haja diferentes categorizações sobre o

assunto, é certo que elas apresentam confluências e, principalmente, partem do reconhecimento da docência como profissão.

Ao dialogar com estes autores e os saberes docentes por eles destacados, percebemos que, embora partam de uma dada classificação, reconhecem esses saberes como dinâmicos, em movimento permanente de ampliação e de relações, devido a característica da realidade social de renovação, o que reforça os argumentos em torno da centralidade da formação continuada de professores, especificamente a formação pedagógica dos professores universitários tratada neste artigo.

Neste sentido, a formação continuada deve possibilitar aos docentes universitários a apropriação e atualização constante desses saberes, principalmente os pedagógicos, pois dizem respeito à sua própria atuação profissional e pessoal, visto que estão relacionados com a pessoa e a sua identidade, com a sua experiência de vida e história profissional, com suas relações com os estudantes em sala de aula e com os outros atores do processo educativo. Por esta razão, como bem assegura Tardif (2010), faz-se necessário abordá-la relacionando-a com os demais elementos constitutivos do trabalho docente.

Cunha (2005) chama-nos a atenção para o fato de que a ação de formação e aperfeiçoamento não afeta só o professor, mas, todos aqueles envolvidos no processo educativo ou mais diretamente na qualidade dos serviços prestados pela instituição de ensino, visto que a ampliação dos saberes pedagógicos, dos conhecimentos específicos, da compreensão de si mesmo como sujeito histórico, contribui para a qualidade do fazer docente. Isso nos remete a pensar a importância da formação pedagógica dos professores no contexto da universidade, ante as demandas sociais dessa instituição.

Estudos de Cunha *et al.* (2010) sugerem a necessidade da formação de professores universitários em serviço, mas reconhecem que, mediante o avanço das políticas neoliberais de responsabilização individual dos sujeitos sobre suas competências e empre-

gabilidade, houve retraimento de políticas de formação docente, tanto em nível institucional quanto nas diretrizes do Estado. Para as autoras, essa formação se dilui em diferentes espaços: em ambiente ligado ao mundo do trabalho, em programas de formação continuada ou nos cursos acadêmicos em nível de Pós-graduação *lato e stricto sensu*.

É pertinente considerar que a formação pedagógica é extremamente necessária ao desenvolvimento da prática do professor universitário, devendo a mesma ser formulada e construída no contexto de sua atuação, em pertinência aos sujeitos com quem ele interage, em consonância com as práticas e exigências em torno dessa atuação. Tais elementos da prática e da atuação vão dar especificidade e vão dizer da necessidade dessa formação específica de caráter pedagógico para o exercício da docência universitária, estabelecendo um perfil e uma determinada identidade de ser professor nesse contexto.

No tópico seguinte, veremos como essa formação pedagógica são estabelecidas no marco legal e quais as implicações dessa regulamentação na inserção desses professores na docência universitária.

Entre o ser e o tecer da docência universitária - Marco legal da profissão

O cenário social e político-educacional que ora se configura evidencia uma necessidade especial de investimento no ensino universitário, visto que a pressão dos organismos internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial tem direcionado e cobrado políticas de governo que priorizem a formação docente no espaço acadêmico. Contraditoriamente, a reconfiguração do modo de produção capitalista, a financeirização e a globalização mundial têm influenciado essa condução dos rumos da Educação Superior nos países em desenvolvimento, especificamente o Brasil, aonde a cada ano esse segmento de ensino no setor

público vem sofrendo diminuição dos investimentos e uma precarização de suas ações estabelecendo uma dicotomia dada à necessidade contemporânea de profissionais com qualificação adequada.

O contexto atual das políticas neoliberais tem relegado aos indivíduos a centralidade e a responsabilidade na formação profissional, cabendo aos governos apenas os estímulos fiscais e incentivos financeiros às entidades privadas para assumirem o papel na formação, em linhas gerais, delinham esse percurso formativo para atender ao mercado de trabalho. Dentro dessa lógica, o ensino superior tem sido identificado como instituição que subsidia a construção de uma sociedade do conhecimento, a melhoria dos serviços e da produção através do pilar do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, o aumento do capital (WERTHEIN; CUNHA, 2000). Esse reducionismo restringe o papel da universidade e traz implicações na formação e na atuação do professor.

Em tempos de mercadorização da educação, é enfatizado o papel empreendedorista do professor universitário, cabendo-lhe para sobreviver, acúmulo de carga horária de trabalho, gerência de editais de pesquisa, atendimento aos critérios de produtividade da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), avaliação de progressão por méritos técnicos, coordenação de grupos de pesquisa, orientação de trabalhos de conclusão de curso, banca de seleção e progressão na carreira, elaboração de pareceres técnicos, reuniões de departamentos, participações em comissões, banca de concursos, aulas, dentre outros encargos.

Cabe esclarecer que esse protagonismo pretendido por essas políticas é nefasto e desfoca o papel do professor, colocando-o em uma condição de fragilidade e de vitimização quando a ele é dada toda essa responsabilidade. Defendemos aqui um papel de autoria, de sujeito de sua história, seja ela pessoal ou profissional, sem centralizarmos as ações educativas e todo o complexo educacional em suas mãos, processo que deve ser compartilhado entre os pares, órgãos e instituições ligadas à educação. Por causa dessas e de

tantas outras demandas, o exercício da docência tem se esvaziado. Os espaços de formação e de reflexão político-pedagógica do professor universitário, em muitos casos, vêm perdendo o sentido e a força como fios embaraçados no tear.

Do ponto de vista legal, a profissionalização docente universitária é contemplada no Plano Nacional de Graduação¹ (PNG, 1999) mediante a formação científica em nível de graduação na área de conhecimento e, conclusão de pós-graduação *stricto sensu*, preferencialmente no nível de doutorado. Quanto aos saberes pedagógicos, estão disponíveis para serem acessados nos cursos de graduação, no caso das licenciaturas e, nos programas de pós-graduação, podendo, por certo, serem ampliados nos espaços de atuação coletiva dos pares em torno do projeto pedagógico da instituição (AQUINO; PUENTES, 2009). A questão é saber se, dentro da realidade concreta da docência universitária, existem condições objetivas e subjetivas para que esse percurso formativo se efetive.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/14, apresenta, como uma de suas metas, a elevação da qualidade da Educação Superior e a garantia da institucionalização de uma política nacional de formação e valorização dos/das profissionais da educação mediante a ampliação do número de doutores e mestres. Vale destacar que além de definir o financiamento da formação inicial pelo Poder Público, o PNE prevê o incentivo à participação em programas de mestrado e de doutorado mediante a licença remunerada e o incentivo para a qualificação profissional dos docentes (PNE, 2014). Entretanto, o PNE (2014) não prevê a institucionalização de políticas de formação docente que contemplem todos os profissionais em suas necessidades formativas, como é o caso de experiências institucionais com programas de formação continua-

¹ Texto apreciado e aprovado no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, realizado na cidade de Ilhéus/BA, em maio de 1999, a partir das reflexões, críticas e sugestões previamente encaminhadas pelos Encontros Regionais do ForGrad realizados nos meses de outubro e novembro de 1998. Disponível em: <http://prograd.ufpr.br/forgrad/>. Acesso em 15/01/2014.

da centrados na ação pedagógica. Há um incentivo à qualificação via pós-graduação, mas a falta de normatização desses programas talvez tenha inviabilizado a formação pedagógica nesses espaços, o que é contraditório porque, como veremos a seguir, é nesse cenário que se dará a legitimidade de sua inserção no magistério superior.

O ordenamento legal no Brasil para atuação no ensino superior se dá mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, que define as diretrizes para a educação nacional, e o Decreto n. 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino. Esses documentos deixam uma lacuna quando não explicitam, de forma clara, as orientações para a formação de professores que atuam nesse nível de ensino. O Art. 66 da LDBEN/96 por sua vez, vincula a legitimidade desse exercício docente à titulação acadêmica ao afirmar que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Cabe uma importante indagação: como estão organizados os programas de pós-graduação para suprirem essas lacunas de formação pedagógica?

Nesse sentido, a organização do currículo dos cursos de Pós-Graduação deveria ser construída em torno de um projeto de educação, uma vez que os Programas têm como objetivo a formação de professores e pesquisadores. Não há perspectivas que possam adequar o currículo a uma proposta de formação para a docência, como também não se percebe um diálogo entre as disciplinas e o estágio ao longo do curso de Pós-Graduação (FORSTER *et al.*, 2010).

Segundo Forster et al (2010), uma parte dos estudantes que entram nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* é proveniente de cursos de bacharelado e, portanto, não apresentam formação para a docência, e sim para pesquisador nas áreas de seus saberes específicos. Dessa forma, os cursos de pós-graduação acabam se tornando espaço acadêmico de formação para a docência superior com ênfase na pesquisa, aspecto que dificulta

o aprofundamento na aquisição e reflexão dos saberes pedagógicos (FORSTER *et al.*, 2010).

Tardif (2010) reforça a importância da apropriação e revisão dos saberes pedagógicos e aponta a formação em serviço como possibilidade de atualização e de aprofundamento dos conhecimentos profissionais exigidos na ação educativa. Rodrigues (2006) também reconhece a formação em serviço como fundamental para suprir possíveis lacunas na atuação profissional, colaborando para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Seria então, o investimento das instituições de Ensino Superior em formação continuada e, mais especificamente em formação pedagógica, o caminho ideal? Haveria como mobilizar recursos, tempos e espaços para esses programas de formação?

Nessa perspectiva, cabe indagarmos sobre o papel da universidade na formação dos professores universitários. Ao mesmo tempo, pensarmos na articulação de espaços político-pedagógicos que dêem conta das necessidades formativas no cotidiano das práticas da docência na universidade. Eis que temos um longo caminho a percorrer em função dos desafios aqui identificados.

Essa jornada começa a ser percorrida ao conhecermos as realidades das instituições mundo a fora, visto que, embora o Brasil tenha uma regulamentação em torno da profissão tem sofrido de algum modo as influências do próprio modo europeu de reorganização do ensino superior. Essas mudanças no cenário internacional têm implicações e ressonâncias importantíssimas no contexto brasileiro como abordaremos no tópico seguinte.

Tecendo mundo a fora: experiências institucionais como ponto de partida

Dado o cenário em que estamos tecendo a profissão de professor, se faz necessário visitarmos, mesmo de forma breve, as “casas de teares” em alguns cantos do mundo para conhecermos os

rumos que os tecelões professores estão tomando em relação à sua formação profissional e o trato com seu exercício de tecer os fios. Para Almeida (2012, p. 113), citando Cunha (S.R.), esse mapeamento permite:

Reconhecer motivações, formatos e significados das diferentes modalidades de formação, estabelecer relações entre as experiências desconhecidas e as conjecturas políticas e institucionais que as produzem, bem como as bases epistemológicas que as sustentam.

Inicialmente, é importante frisar que essa lacuna na formação tem gerado no mundo todo até chegar à Bahia uma tentativa de se criar espaços para a formação pedagógica dos professores universitários. Mas, efetivamente, o que as universidades vêm fazendo pra enfrentar essa carência na formação de seus professores decorrente da formação inicial deficitária e da formação continuada em nível de pós-graduação que não traz em seu bojo a preocupação com a formação pedagógica. É a partir dessa questão que optamos em examinar algumas ações institucionais focadas na formação pedagógica do professor, as quais poderão, através de suas experiências, sinalizar avanços e possibilidades de superação desse grande desafio posto nos dias atuais.

Na Europa, fruto das macromudanças no campo econômico (também observadas no Brasil e em outros cantos do mundo), a necessidade de adaptação aos novos paradigmas nas relações do mercado globalizado e de financeirização impôs à formação profissional uma integração aos interesses de desenvolvimento político-econômico. Já não mais tecemos os fios simplesmente pelo ato de tecer e de prover o sustento básico, agora nossa profissão está à disposição das escalas de produção e serviço. A declaração de Sorbonne, em 1998, e a declaração de Bolonha, em 1999, são exemplos desse pacto com o “desenvolvimento humano” e das forças produtivas quando firmaram compromisso com a construção da “Europa do Conhecimento”, a constituição do Espaço Europeu

de Ensino Superior (EEES) e o incremento da competitividade do ensino superior europeu.

O EEES foi projetado para unificar a Educação Superior na Europa, buscando mecanismo de regulação para desenvolver e reter o “capital humano”, de acordo com os ditames da economia neoliberal (ALMEIDA, 2012). Diante dessa perspectiva, coube à universidade a renovação do contexto de sala de aula e das metodologias no ensino, conferindo ao professor um papel de protagonista dentro do papel da universidade: prover qualificação profissional que atendesse ao mercado através de uma prática inovadora. Para a autora, essa resposta às novas demandas requereu mais do que mudanças em algumas metodologias de ensino, implicou a própria reflexão dos modelos de formação utilizados pela instituição nas políticas de desenvolvimento ou mesmo a inexistência de tais políticas.

Na Espanha, a Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), a Universidade de Alicante (UA) e a Universidade Politécnica da Catalunha (UPC) estruturaram seus programas de formação de professores tendo como referência as diretrizes de Bolonha. Em 2003, a UAB deu início a um projeto de formação de docentes com a criação de unidades de IDES (Inovação Docente em Educação Superior), buscando ampla formação de seus professores no âmbito pedagógico.

Da mesma forma, a UB (Universidade de Barcelona) designou, desde 1984, o ICE – Instituto de Ciências da Educação, para atender às demandas individuais e institucionais, oferecendo um programa de formação inicial, em nível de pós-graduação, denominado Iniciação à Docência Universitária. Com a duração de 200 horas, trata de temas como o planejamento da docência, metodologia de ensino, avaliação da aprendizagem, desenvolvimento do portfólio, competências éticas e cidadania no trabalho docente. O ICE através de seminários, cursos, oficinas, fóruns de docência universitária, entre outros, organizou ações a fim de contribuir nesse processo formativo (ALMEIDA, 2012).

Em Portugal, estudos de Rodrigues (2006), demonstram que a melhoria das práticas dos professores se dá através de atividades que correspondam às suas necessidades no desempenho de suas funções e no seu contexto real de trabalho, apontam ainda que projetos que visam formação continuada de professores devem ser centrados na investigação, na reflexão e na ação. Tais iniciativas devem formar pela investigação e a partir das situações de trabalho.

Na Argentina, Lucarelli (2012) traz as experiências de formação continuada de professores universitários e de inovação do trabalho docente a partir da assessoria pedagógica. Segundo a autora, nas últimas décadas, o desenvolvimento de assessoria pedagógica universitária tem sido um importante recurso nas universidades argentinas e de outros países latino-americanos, no que diz respeito à busca de ações significativas para o melhoramento da qualidade da educação superior. Uma observação relevante é que desde a Europa a América Latina há um esforço em sistematizar e focar a formação pedagógica como elemento central da qualidade na Educação Superior mediante a implantação de programas institucionais de formação continuada no contexto do campo de atuação. Essa tendência vai ficando evidente também nas ações de formação no Brasil como veremos a seguir.

Um projeto de intercâmbio desenvolvido desde 2011 entre Argentina e Brasil dedicado à didática universitária, tem buscado estratégias institucionais para o melhoramento da qualidade da educação superior e de desenvolvimento profissional docente. Com sede na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – Brasil e na Universidade de Buenos Aires (UBA) – Argentina, sob a coordenação de Maria Isabel da Cunha e Elisa Lucarelli, respectivamente, são desenvolvidas ações de reflexões sistemáticas e formação em nível de Pós-graduação que visam o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores universitários. Esse intercâmbio denota essa unificação de ações dos diferentes continentes em torno dessa formação pedagógica.

No Brasil outras experiências de formação pedagógica de professores universitários também são registradas. Na USP (Universidade de São Paulo) foi criado, em 2004, o GAP (Grupo de Apoio Pedagógico). Esse programa tinha como objetivo contribuir para a valorização do ensino de graduação e oferecer apoio pedagógico às atividades docentes. A USP desenvolve seminários e cursos permanentes de Pedagogia Universitária com duração anual, tendo como metas a interação, a troca de experiências, diálogos sobre o ensinar e aprender na universidade e a organização dos espaços e dos conteúdos, sempre com foco na atuação pedagógica pessoal, organização do ensino e no trabalho coletivo (ALMEIDA, 2012).

No Sul, são várias as experiências de formação continuada de professores da educação superior: a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), localizada no litoral norte de Santa Catarina, a UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região Chapecó distribuída nos campus de Chapecó, São Lourenço e Xaxim, localizadas na zona Oeste de Santa Catarina, e a Universidade de Caxias do Sul (UCS) – Rio Grande do Sul têm desenvolvido programas de formação de professores com a intenção de valorizar o desenvolvimento profissional de seus docentes.

Na UNIVALI, desde 2000, é desenvolvido um programa de formação continuada com o objetivo de fornecer suporte à formação pedagógica de seus professores, composto de uma matriz curricular que contempla, através de uma carga horária de 120 horas, os seguintes eixos: política institucional e organizacional da universidade, projeto pedagógico, plano e estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem e pesquisa-ação no contexto da prática pedagógica.

A UNOCHAPECÓ, por sua vez, preocupada com o compromisso da formação de seus profissionais e numa perspectiva de busca de superação de programas de formação e complementação pedagógica propôs, através do DAD – Divisão de Apoio ao Docen-

te, formação por ciclos de estudos que são espaços de reflexão e aprofundamento sobre a prática (VEIGA, 2012).

Na Universidade Caxias do Sul (UCS), através do Núcleo de Pedagogia Universitária – NPU busca-se investir no desenvolvimento profissional dos docentes como instrumento para a melhoria do currículo e das práticas pedagógicas, fortalecendo a qualidade no ensino superior. O programa de formação de professores da UCS é desenvolvido a partir de seminários de formação para a docência, formação pedagógica para atuação na educação a distância, tecnologias de formação, tecnologias da comunicação e informação (TIC), minicursos de processos cognitivos aplicados em sala de aula e cursos de capacitação pedagógica para docentes (VEIGA, 2012).

No Nordeste, embora as experiências formativas estejam ainda em desenvolvimento, registramos em Pernambuco, através do Programa de Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a busca de formação continuada dos professores. A partir do Projeto de Atualização Didático-Pedagógica para professores dessa universidade, em 2000, foi criado o NUFOPE (Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE), que desenvolve sua proposta de formação fundamentada na profissionalização docente e na epistemologia da prática, buscando superar o caráter meramente instrumental de aplicação de técnicas de ensino, tomando como referência a reflexão por parte dos docentes de suas realidades concretas numa perspectiva crítico-emancipadora (VEIGA, 2012).

No Piauí temos a Proposta de Formação Continuada da UFPI. Desenvolvida pela Coordenadoria de Apoio e Assessoramento Pedagógico (CAAP) que é responsável pela execução da política pedagógica, visando o desempenho acadêmico e o desenvolvimento da formação profissional do corpo docente e discente. Realizado inicialmente em módulos de formação e mais recentemente por meio de seminários, o Programa de Formação à Docência Superior tem como meta, “proporcionar as necessárias condições para que

os docentes da universidade possam refletir sobre suas teorias e práticas a partir da conscientização sobre a sua função de educador”. Os seminários além de qualificar as práticas educacionais e melhorar do efetivo exercício da docência, possibilitam um conhecimento do cotidiano Institucional (Fonte: <http://www.ufpi.br/caap/> acesso em 16/12/2015).

Na Bahia, a realização de vários colóquios intitulados “Práticas Pedagógicas Inovadoras” na Universidade do Estado da Bahia, resultaram na organização da série “Práxis e Docência universitária”. Tais experiências têm oportunizado aos docentes a investigação sobre suas próprias práticas e a reflexão sobre suas necessidades formativas, além da sensibilização sobre a busca de seu desenvolvimento profissional. Essas ações têm crescido, desaguando, inclusive, com um projeto de Mestrado Profissional em Rede – docência universitária e inovação pedagógica.

Ainda na Bahia, a Universidade Estadual de Feira de Santana vem tentando implantar o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais – ProFACE, um Programa regular de apoio à formação continuada do corpo docente e à formação de gestores acadêmicos. De acordo com o PDI/UEFS (2013), esse Programa visa à qualificação das atividades pedagógicas, o envolvimento do corpo docente em ações críticas e formativas no âmbito da prática pedagógica, com espaços para socialização e integração de experiências acadêmicas.

As experiências expostas aqui, dentre muitas outras que acontecem em todo o mundo e em outras regiões do Brasil têm em comum o reconhecimento da universidade como importante instituição social na produção de conhecimento e de formação profissional e humana, sinalizam para a valorização da função do professor, reconhecendo a formação pedagógica como fundamental e necessária ao bom exercício da docência universitária. Indicam a necessidade de organização de programas institucionais de formação pedagógica que partam das necessidades professores, subsidiando-os na reflexão e na transformação inovadora de suas práticas.

Essas experiências partem de iniciativas públicas de valorização da docência universitária ante a crise de formação profissional decorrente das intensas demandas surgidas na contemporaneidade. Geralmente são ações realizadas por iniciativa de grupos de pesquisa e de estudo que debatem a temática com apoio de suas respectivas instituições de ensino. Com metodologias diversificadas como assessorias, cursos, seminários, painéis, dentre outros, promovem uma aproximação crítico-reflexiva com o arcabouço teórico que subsidia a atuação pedagógica desses professores, fundamentação teórica que é construída e alimentada através das produções acadêmicas e das experiências científicas elaboradas nos programas de pós-graduação. Referenciando a importância das produções no campo teórico apresentamos a seguir uma breve síntese do estado da arte das publicações em nível de dissertações e teses sobre a temática.

O tear das produções acadêmicas sobre a temática

Diante das discussões sobre o contexto legal da inserção de profissionais na docência na Educação Superior e os relatos das experiências institucionais de formação pedagógica de professores universitários cabe a indagação do lugar das publicações científicas como campo teórico nesta realidade. Esse tópico visa compreender como a questão da formação pedagógica de professores universitários é tematizada nas dissertações e Teses.

De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) esse exercício é extremamente necessário e deve ser elaborado a partir de fontes de consultas disponíveis na forma de resumos ou catálogos de fontes, se caracterizando por “uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”, com a finalidade de mapear os estudos publicados e suas temáticas, seus autores, objetivos e conteúdos em relação a um determinado tema ou área de conhecimento.

Para esse mapeamento, consultamos o Banco de Dissertações e Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a base nacional de teses e dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), bases de dados com relevância científica que segue um padrão aceitável de rigurosidade, de confiabilidade, de credibilidade e de especificidade no campo de estudo, além da disponibilidade das produções através dos meios digitais.

O levantamento realizado, empreendido entre os meses de novembro e dezembro de 2015, consideraram as publicações dos últimos cinco anos devido à contemporaneidade e a atualidade do debate, sendo encontrado um total de 553 (quinhentos e cinquenta e três) produções utilizando os seguintes descritores: Docência Universitária no Portal da CAPES; Docência Universitária; Formação Pedagógica e Ensino Universitário; Formação Pedagógica e Educação Superior no Portal da BDTD. Esses descritores foram combinados entre si a fim de delimitar a procura e aperfeiçoar os resultados (QUADRO 1).

Quadro 1 – Dados quantitativos dos trabalhos selecionados nos Bancos de dados.

Banco de Dados	Período	Descritores	Teses e Dissertações Encontradas	Teses e Dissertações sobre a temática
BDTD	2010 a 2015	Formação Pedagógica e Educação Superior	322	09
BDTD	2010 a 2015	Formação Pedagógica e Professor Universitário	117	09 (08 trabalhos se repetem em relação ao descritor anterior)
BDTD	2010 a 2015	Docência Universitária	83	04 (03 trabalhos se repetem em relação aos descritores anteriores)
CAPES	2010 a 2015	Docência Universitária	31	07 (02 trabalhos se repetem em relação aos descritores anteriores)
		TOTAL	553	16 (05 Teses e 11 Dissertações)

Fonte: Banco de Dados da CAPES e BDTD/ 2015.

Do total dos trabalhos identificamos 16 (dezesesseis) relacionadas ao debate sobre formação pedagógica de professores universitários, sendo 05 (cinco) no Portal da CAPES e 11 (onze) na BDTD, quando retirados as produções que se repetiam em mais de um descritor. Nesse quantitativo temos 05 (cinco) teses e 11 (onze) dissertações, o que corresponde a um percentual ainda pequeno considerando o total de publicações encontradas.

Os estudos dissertativos estão espalhados por quatro regiões do Brasil (Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul) com uma concentração maior nas regiões Sul e Sudeste, tendo maior incidência no ano de 2012. As 16 produções relacionadas com a temática estão distribuídas 37,5% na região Sudeste (05 em São Paulo e 01 em Minas Gerais), 37,5% na região Sul (03 no Paraná e 03 no Rio Grande do Sul), 12,5% na região Nordeste (01 no Piauí e 01 no Rio Grande do Norte) e 12,5% na região Centro-Oeste (02 no Distrito Federal). Esses dados sugerem, a partir dos parâmetros de busca estabelecidos neste trabalho, necessidade de maior descentralização do debate nos demais estados, apesar das publicações expressarem o foco atual das pesquisas na área (QUADRO 2).

Quadro 2 – Relação das Teses e Dissertações relacionadas à temática de estudo identificadas no Banco de Dados da CAPES e do BDTD.

IES/UF	Ano	Natureza	Título	Autor
UFPI/PI	2010	Dissertação	Docência superior em foco: articulações entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas.	CUNHA, Aldina Figueiredo
UNB/DF	2010	Tese	Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica	SOUZA, Maria Emília Gonzaga
PUC/SP	2010	Tese	Da prática à teoria. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica.	PONCE, Rosiane Fátima
UFV/MG	2011	Dissertação	“Ações formativas” desenvolvidas em Universidades Federais Mineiras: estratégias de aprendizagem e(re)laboração dos saberes docentes?	SILVA, Claudete Freitas

UFSM/RS	2011	Dissertação	Pedagogia universitária: o programa CICLUS e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários	VASCONCELLOS, Vanessa Alves Silveira
UFPEL/RS	2011	Dissertação	Professor do ensino superior: discutindo as necessidades de formação pedagógica	CARREÑO, Leidne Sylse S. de Mello
UFRN/RN	2012	Dissertação	O programa bolsa REUNI de assistência ao ensino como estratégia de formação para a docência universitária: perspectivas dos bolsistas da pós-graduação na UFRN.	AZEVEDO, Alcio Farias de.
UEL/PR	2012	Dissertação	Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina	CAMARGO, Marcela Pedroso de
UNB/DF	2012	Dissertação	Formação continuada de professores da UFPA: um programa institucional em debate.	SANTOS, Marcos Henrique Almeida dos
UFRS/RS	2012	Tese	Formação continuada do professor da educação superior promovida por ações institucionais	MARASCHIN, Maria Lucia Marocco
UM/SP	2012	Dissertação	Discursos sobre a prática: o processo de formação do professor do ensino superior sem a formação pedagógica	VANDERLEI, Márcia de Oliveira Torres
USP/SP	2013	Dissertação	Possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino para a formação pedagógica do professor universitário	ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves de
USP/ SP	2013	Tese	Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo	CONTE, Karina de Melo
USP/SP	2014	Tese	A formação de professores para o ensino de Administração baseado em competências: possibilidades e desafios.	VIEIRA, Amanda Ribeiro
UEL/PR	2014	Dissertação	Formação pedagógica no âmbito da Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Educação Física	CHAVES, Amanda Pires
UEL/PR	2014	Dissertação	Formação pedagógica docente: movimentos e iniciativas de instituições de ensino superior privadas	ARAUJO, Adriana de

Fonte: Banco de Dados da CAPES e BDTD/ 2015.

O primeiro identificado, o trabalho de Cunha (CUNHA, 2010), discute a profissão docente e o processo de crescimento pessoal e formativo do docente universitário. O estudo foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), na

Universidade Federal do Piauí (UFPI), buscando identificar como os professores compreendem e como solucionam os problemas que enfrentam no dia a dia, com vistas a descobrir, apreender e compreender os sentidos e vivências no seu trabalho docente, como possibilidade de formação e autoformação.

O segundo trabalho analisado, de Souza (2010), refletiu sobre o processo formativo do docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica das Instituições de Educação Superior pesquisadas. Para isso, a autora contextualizou a docência no cenário atual da Educação Superior, conhecendo o processo de formação do docente universitário no âmbito dos núcleos de formação pedagógica universitária.

Ao focar a pedagogia universitária no país em sua tese de doutoramento Ponce (2010) propôs investigar professores do ensino superior das ciências médicas sem formação pedagógica para o exercício docente. O estudo destaca que muitos professores universitários apresentam necessidade de compreender o processo de ensino e aprendizagem e que, não encontrando respaldo em suas instituições, tentam lidar sozinhos com essas questões. O estudo destaca que por falta de condições materiais objetivas, os professores se dedicam muito mais ao campo da pesquisa e da produção acadêmica (artigos, livros, etc.) do que à sala de aula, ao processo de ensino.

O quarto trabalho, desenvolvido por Silva (2011), procurou compreender o processo de aprendizagem profissional de docentes universitários, mais especificamente, quanto aos saberes que esses docentes vão elaborando e/ou reelaborando em programas de desenvolvimento profissional. Quanto aos docentes entrevistados, a autora constatou que, ao reconhecerem alguns de seus limites referentes à aquisição do saber pedagógico, encontraram por meio da adesão às ações de formação, assim como em sua formação autônoma, algumas estratégias capazes de fomentar a reflexão sobre a prática docente e apontar caminhos para o enfrentamento dos desafios inerentes à docência universitária.

No quinto trabalho, Vasconcellos (2011), analisou a trajetória profissional e os processos formativos dos docentes que participaram do Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores – CICLUS da Universidade Federal de Santa Maria. O estudo destaca a importância do movimento formativo, qualificando os processos de ensino aprendizagem no interior das instituições universitárias, o que depende da responsabilidade institucional e das políticas públicas para que seja concretizado.

O estudo de Carreño (2011), sexto trabalho analisado, discutiu a necessidade de formação pedagógica de docentes universitários a partir das expressões de um grupo de professores que atuam na Universidade Federal de Pelotas. Os resultados indicam que mesmo os profissionais atuantes no ensino superior tendo formação em Cursos de Mestrado e/ou Doutorado, estão pouco preparados para enfrentarem a complexidade da docência.

Ao analisar os dispositivos formativos adotadas pelo Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN como estratégia eficaz de formação para a docência universitária, Azevedo (2012), traz as possíveis contribuições da Pós-Graduação quanto ao fomento da formação docente para o Ensino Superior.

No oitavo trabalho avaliado, Camargo (2012) analisou criticamente as questões relativas à perspectiva institucional da docência universitária e a formação pedagógica na Universidade Estadual de Londrina, constatando que não existem ações efetivas no que diz respeito à formação pedagógica dos docentes universitários, apenas algumas iniciativas isoladas de movimentos em direção a esta questão.

O estudo de Santos (2012) investigou como o Programa de Formação Continuada da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) da Universidade Federal do Pará (UFPA) tem sido planejado, operacionalizado e organizado na instituição, diante da problemática de ausência e/ou insuficiência de/na formação pedagógica

de professores universitários. O autor destaca o reconhecimento dos professores participantes sobre as contribuições das ações do Programa para sua formação e para seu trabalho, sobretudo pelas reflexões e trocas de experiências que foram proporcionadas.

O décimo trabalho observado foi o de Maraschin (2012). Sua tese analisa os programas e políticas de formação continuada para professores da educação superior, promovidos por duas universidades comunitárias do estado de Santa Catarina: Unochapecó e UNESC. As instituições pesquisadas, ao reconhecer a pluralidade e a heterogeneidade dos conhecimentos implicados na docência, assumem politicamente a formação continuada de seus docentes, concebendo-a e promovendo-a a partir de uma perspectiva plural.

O estudo de Vanderlei (2012) cujo título “Discursos sobre a prática: o processo de formação do professor do ensino superior sem a formação pedagógica”, analisou como os professores universitários formados bacharéis e não possuidores da formação pedagógica interpretam suas práticas docentes em seu percurso formador. O objetivo foi identificar as representações das práticas destes professores e o impacto do *habitus* e do *campo* (de Pierre Bourdieu) no seu processo formativo.

Semelhante aos trabalhos de Souza (2010); Vasconcellos (2011); Azevedo (2012) e Santos (2012), a pesquisa de Assunção (2013) identificou as contribuições de um Programa institucional de formação. Desta forma, se debruçou sobre o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE/FEUSP) a fim de compreender o processo formativo de futuros professores da educação superior.

O décimo terceiro trabalho, a tese de Conte (2013), investigou se esse mesmo Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) tem-se constituído em espaço formativo para a docência superior. As análises apontaram que grande parte dos pós-graduandos, participantes do Programa PAE, reconhecem a ausência da formação pedagógica do professor universitário nos programas de pós-graduação e identificam importantes contribuições

do PAE para o aprimoramento e aprofundamento do exercício da docência universitária.

O estudo de Vieira (2014) descreve as possibilidades e os desafios da formação pedagógica para a docência universitária em programas de mestrado e doutorado em Administração no Brasil considerando o modelo de ensino baseado em competências adotado no Espaço Europeu de Educação Superior e em conformidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O trabalho se destaca por apresentar as relações estabelecidas anteriormente neste artigo sobre a influência das experiências européias à realidade brasileira.

O penúltimo trabalho, de autoria de Chaves (2014) investigou as ações e propostas relacionadas ao desenvolvimento da formação pedagógica dos estudantes da pós-graduação. Os achados permitem concluir que, na realidade em que o estudo está inserido, existe a preocupação com a formação pedagógica dos futuros docentes universitários, contudo, a formação para a pesquisa, tem sido privilegiada, assim como nos demais cursos de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil, uma vez que a cobrança quanto às publicações dos órgãos e agências de fomentos, obrigam os Programas, docentes e alunos a darem mais importância para a pesquisa do que para a docência.

No último trabalho analisado, Araújo (2014) identificou os elementos e/ou aspectos envolvidos nas ações desenvolvidas nas IES privadas participantes em relação à formação pedagógica de seus docentes com a finalidade de contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas e ações formativas contínuas. Concluiu-se que as instituições pesquisadas desenvolvem algumas ações isoladas com o anseio de contribuir para formação pedagógica de seus docentes, porém, essas ações são vagas, pouco planejadas e pontuais, não existindo acompanhamento permanente para consolidação dessa formação pedagógica dentro das reais necessidades pedagógicas dos professores universitários.

De um modo geral, os trabalhos encontrados reafirmam as dificuldades, fragilidades e lacunas na formação pedagógica dos professores universitários. O mapeamento das produções sinaliza uma tendência para o surgimento e/ou consolidação de núcleos, grupos e programas de apoio pedagógico que tentam superar essas lacunas de formação pedagógica. Reconhecendo essa perspectiva, os professores reconhecem a formação pedagógica como uma possibilidade de reflexão da prática e cooperação nas questões pedagógicas vivenciadas em sala de aula. Os estudos também identificam a necessidade de mecanismos de acompanhamento contínuo dos professores e a implantação de um núcleo permanente de assessoramento pedagógico.

Os trabalhos, em sua maioria envolvendo experiências formativas oriundas de produções de programas de Pós-Graduação em Educação (apenas 01 trabalho da área de Economia, Administração e Contabilidade), tematizam a formação pedagógica do professor universitário evidenciando a importância de espaços onde os professores possam expor as dificuldades vivenciadas em seu cotidiano, refletindo junto aos pares, permitindo-lhes aprofundar os referenciais teóricos que embasam a sua prática pedagógica, a fim de transformá-la em benefício para as aprendizagens significativas dos estudantes.

Considerações provisórias

O presente artigo, apesar de sucinto, trouxe elementos que denotam um avanço nas discussões sobre a docência universitária, principalmente na questão da formação pedagógica. O constituir-se professor na universidade, os marcos legais apresentados, as experiências de formação pedagógica nos diferentes contextos e lugares, além do mapeamento das produções em nível de dissertações e teses, permitiram identificar movimentos de formação pedagógica que tentam superar as lacunas na formação inicial em

nível de graduação ou continuada ofertadas nos cursos de pós-graduação dos professores que atuam no Ensino Superior que, mesmo se caracterizando como ações pontuais abrem espaço para a reflexão sobre a docência universitária e a produção de conhecimento sobre formação docente, essencial ao debate acadêmico.

Tais elementos nos ajudam a pensar a formação pedagógica de professores universitários como importante elo para efetivação de boas práticas educativas no contexto da universidade. Evidenciando, dessa forma, há necessidade de políticas específicas de desenvolvimento profissional sob a co-responsabilidade das instituições de Ensino Superior, como as identificadas nas experiências da Europa e América do Sul.

Os dados encontrados sugerem um possível avanço no que diz respeito à formação pedagógica do docente universitário. Mas ainda é necessária uma permanente mobilização de investimentos e políticas educacionais que contribuam para a criação e ampliação de Programas institucionais de formação docente, preenchendo as lacunas observadas na ausência de discussão sobre o exercício específico para a docência universitária, considerando a complexidade e especificidades dessa atuação apontadas neste artigo.

Partindo desse reconhecimento de que a docência universitária tem especificidades, reforçamos o pressuposto de que se faz necessário ao professor universitário uma formação pedagógica específica, mesmo compreendendo que o tornar-se professor é construído ao longo de toda trajetória de vida e das experiências profissionais, não sendo algo pontual, mas com necessidade do fortalecimento do arcabouço teórico que dá sustentação à sua prática, entendendo que a formação pedagógica o capacita para a reflexão permanente de sua prática, promovendo melhoria em sua atuação e, conseqüentemente ações educativas mais eficazes.

É importante destacar que essa ação docente requer uma perspectiva de trabalho reflexivo, permanente atualização, colaborativo e de autoformação, considerando a dinâmica cotidiana e

as transformações do contexto sócioeducativo. Nesse movimento de continuo processo de aprendizagem e de “desentrelaçar dos fios” os sujeitos vão se constituindo autores de suas práticas. Não sob a ótica do protagonismo individualizante e culpabilizador das políticas neoliberais e da sociedade do Capital que deliberam a formação de docentes para uma mera habilidade técnica, esvaziada do contexto político e de formação humana. Mas, professores com formação pedagógica que oportunizem a emancipação dos sujeitos pela competência técnica e compromisso ético-político. Por certo, estarão esses professores, como a moça tecelã, a desenhar na claridade do horizonte, com linhas vivas e quentes, o longo tapete dessa construção complexa, imperfeita e inacabada, que é o exercício desta tão importante profissão.

Apesar de avanços identificados nas experiências institucionais e nas produções acadêmicas, ainda é recorrente a constatação de formação pedagógica deficitária necessária ao exercício da docência universitária, carecendo de maior investimento em pesquisas, estudos e iniciativas institucionais que visem aprofundamento e a ampliação de políticas de profissionalização docente.

Referências

- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Cortez, 2012.
- AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Desenvolvimento profissional docente universitário: uma proposta de formação pela via do trabalho metodológico. In: NETO, A. Q.; ORRÚ, S. E. (Org.). **Docência e formação de professores na educação superior: múltiplos olhares e múltiplas perspectivas.** Curitiba: CRV, 2009. p. 109-127.
- ARAUJO, A. de. **Formação pedagógica docente: movimentos e iniciativas de instituições de ensino superior privadas.** 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2014.

ASSUNÇÃO, C. G. de. **Possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino para a formação pedagógica do professor universitário**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

AZEVEDO, A. F. de. **O programa bolsa REUNI de assistência ao ensino como estratégia de formação para a docência universitária: perspectivas dos bolsistas da pós-graduação na UFRN**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

BRASIL. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

CAMARGO, M. P. de. **Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012.

CARREÑO, L. S. S. de M. **Professor do ensino superior: discutindo as necessidades de formação pedagógica**. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

CHAVES, A. P. **Formação pedagógica no âmbito da Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2014.

COLASANTI, M. **A moça tecelã**. Ed. Global, 2004.

CONTE, K. de M. **Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Univer-**

sidade de São Paulo. 2013. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CUNHA, A. F. **Docência superior em foco: articulações entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas**. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2010.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

CUNHA, M. I. et al. O espaço da Pós-Graduação em Educação: Uma possibilidade de formação do docente da educação superior: Culturas e compreensões dos programas de Pós-Graduações em Educação. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin; CAPES/CNPQ, 2010.

FORSTER, M. *et al.* Um lugar na formação de professores do ensino superior: estágio docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin; CAPES/CNPQ, 2010. p. 105-123.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisa contemporânea sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

LUCARELLI, E. Asesorías pedagógicas universitarias en contexto: investigadores asociados más allá de las fronteras. **III Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias**. La Matanza, 6 y 7 de setiembre, 2012.

MARASCHIN, M. L. M. **Formação continuada do professor da educação superior promovida por ações institucionais**. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, Fundação Carlos Chagas, v. 15, n. 30, p.5-16, jul/dez., 2004.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: 2011-2015/ Universidade Estadual de Feira de Santana. – Feira de Santana: UEFS, 2013.

PONCE, R. F. **Da prática à teoria. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica**. 2010. 138 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Monte Alegre. 2010.

RODRIGUES, M. A. P. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa, PT: Ciências da Educação, 2006.

SANTOS, M. H. A. dos. **Formação continuada de professores da UFPA: um programa institucional em debate**. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996, p.145-155.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p.4-14, 1986.

SILVA, C. F. **“Ações formativas” desenvolvidas em Universidades Federais Mineiras: estratégias de aprendizagem e (re)laboração dos saberes docentes?**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG. 2011.

SOUZA, M. E. G. **Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica**. 2010. 267 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os Professores face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

VANDERLEI, M. de O. T. **Discursos sobre a prática: o processo de formação do professor do ensino superior sem a formação pedagógica**. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2012.

VASCONCELLOS, V. A. S. **Pedagogia universitária: o programa CILCLUS e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários**. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2011.

VEIGA, I. P. A. **Universidade e desenvolvimento profissional docente: proposta em debate**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

VIEIRA, A. R. **A formação de professores para o ensino de Administração baseado em competências: possibilidades e desafios**. 2014. 362 f. Tese (Doutorado em Administração de Organizações) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000.

Recebido em: 22.12.2015

Aceito em: 13.05.2016

Instruções para o envio de trabalhos Normas para colaborações

- 1 **Linguagens, Educação e Sociedade** -ISSN –1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
- 2 Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
- 3 Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas ad hoc) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
- 4 A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
- 5 O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
- 6 Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – revistales.ppged@ufpi.edu.br, em versão Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento

1,5 e em versão PDF. O texto deve conter entre 18 e 25 páginas, incluindo as referências, resumo e abstract. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas. Deve ser encaminhada para o para o endereço eletrônico – revistales.ppged@ufpi.edu.br, em arquivo Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 e em versão PDF. As citações, referências devem seguir as normas da ABNT, em vigor.

- 7 A identificação do(s) autor(es) deve ser enviada em arquivo à parte, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail e, quando for o caso, apoio e colaborações.
- 8 Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.
- 9 Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

- a) Livro (um só autor):
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

- b) Livro (até três autores):
ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- c) Livros (mais de três autores):
RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- d) Capítulo de livro:
CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA. S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.
- e) Artigo de periódico:
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.
- f) Artigo de jornais:
GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.
- g) Artigo de periódico (eletrônico):
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.
- h) Decreto e Leis:
BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- i) Dissertações e teses:
BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais

Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

10 A responsabilidade por erros gramaticais é exclusivamente do(s) autor(es), constituindo-se em critério básico para a publicação.

11 O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).

12 Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

13 O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.

14 A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

ENDEREÇO

Linguagens, Educação e Sociedade

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

revistales.ppged@ufpi.edu.br

Campus da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

Formulário de Permuta

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número _____, da Revista “Linguagens, Educação, Sociedade” e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____

Fax: _____

Home-page: _____

E-mail: _____

Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd) – Sala 416
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” – Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
64.049-550



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Ficha de Assinatura

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____

Complemento: _____

Cidade: _____ CEP: _____ UF: _____

Telefone: _____ Fax: _____

E-mail: _____

Professor: () Educação Básica () Educação Superior () Outros:

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 60,00 – Brasil Número
avulso – R\$ 20,00 – Brasil

Forma de Pagamento – manter contato por E-mail: ppged@ufpi.edu.br

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049.550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
web: <<http://www.ufpi.br/>>mesteduc/Revista.htm