



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE SERGIPE

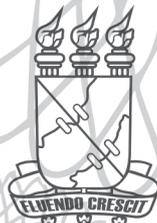
revista
tempos e espaços
em educação

JULHO | DEZEMBRO - 2012

ISSN 1983-6597



Editora UFS



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE SERGIPE

revista
tempos e espaços
em educação

JULHO | DEZEMBRO - 2012

ISSN 1983-6597



Editora UFS

São Cristóvão | 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Angelo Roberto Antonioli

REITOR

André Maurício Conceição de Souza

VICE-REITOR

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Péricles Morais de Andrade Júnior

COORDENADOR DO PROGRAMA EDITORIAL

Germana Gonçalves de Araujo

COORDENADORA GRÁFICA DA EDITORA UFS

O CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA UFS

Adriana Andrade Carvalho

Albérico Nogueira de Queiroz

Arioaldo Antônio Tadeu Lucas

Dilton Candido Santos Maynard

Eduardo Oliveira Freire

José Raimundo Galvão

Leda Pires Correa

Maria Batista Lima

Maria da Conceição V. Gonçalves

Maria José Nascimento Soares

Péricles Morais de Andrade Júnior

Vera Lúcia Correia Feitosa

Débora Santos Santana

CAPA, PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA



Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos"
CEP 49.100-000 – São Cristóvão – SE.
Telefone: 2105 – 6922/6923. e-mail: editora@ufs.br
www.ufs.br/editora editoraufs.wordpress.com

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita da Editora.

Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009.

REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO

Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Volume 09 – julho/dezembro 2012 | ISSN: 1983-6597

A REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO é uma publicação destinada ao público acadêmico da área de Educação.

Os conteúdos dos artigos são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, desde que devidamente citada a fonte.

Editora

Eva Maria Siqueira Alves

Editor Assistente

Fábio Alves

Conselho Editorial

Ana Maria Freitas Teixeira – Universidade Federal de Sergipe
Bruno Bontempi Júnior – Universidade de São Paulo
Écio Antônio Portes – Universidade Federal de São João Del Rei
Edmilson Menezes – Universidade Federal de Sergipe
Henrique Nou Schneider – Universidade Federal de Sergipe
Iran Abreu Mendes – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Jorge Carvalho do Nascimento – Universidade Federal de Sergipe
Luiz Eduardo Oliveira – Universidade Federal de Sergipe
Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal
Maria Helena Santana Cruz – Universidade Federal de Sergipe
Maria Inêz Oliveira Araujo – Universidade Federal de Sergipe
Ronalda Barreto Silva – Universidade do Estado da Bahia
Paulo Sérgio da Costa Neves - Universidade Federal de Sergipe
Sônia Meire Azevedo de Jesus - Universidade Federal de Sergipe

Pareceristas *ad hoc* deste número

Hamilcar Silveira Dantas Júnior
José Mário Aleluia Oliveira
Maria Neide Sobral
Solange Lacks

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Angelo Roberto Antonioli

REITOR

André Maurício Conceição de Souza

VICE-REITOR

Marcus Eugênio Oliveira Lima

PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Profª Drª Eva Maria Siqueira Alves

COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos

VICE-COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Correspondências e assinaturas:

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

Editor: Profª Drª Eva Maria Siqueira Alves

Cidade Universitária José Aloísio de Campos

Avenida Marechal Cândido Rondon

CEP: 49000-000 – São Cristóvão – SE

Tel: (79) 2105 6856

E-mail: npped@ufs.br

Homepage: <http://www.posgraduacao.ufs.br/npped>

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Revista Tempos e Espaços em Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe.
– n.9 (jul./dez. 2012)- . – São Cristóvão : Editora UFS, 2011-

Semestral

ISSN 1983-6597

1. Educação. 2. Educação - História. 3. Tecnologia educacional. I. Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU 37

Esta Revista é integrante da Plataforma dos Periódicos Eletrônicos/UFS (www.posgrap.ufs.br/periodicos) e conta com o apoio institucional da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe.

Política Editorial

A Revista Tempos e Espaços em Educação é uma Revista semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos em educação e ciências humanas sob a forma de artigo, relato de pesquisa e resenha de livro.

Pede-se permuta

Se pide canje

We ask for exchange

On demande l'échange

Man bittet um Austausch

Si richiede lo scambio

Apoio:

Programa de Estímulo ao Aumento da Efetividade dos Programas de Pós-Graduação em Sergipe – PROEF

Acordo Capes - FAPITEC

EDITORIAL	07	
REPRESENTACIONES CONCEPTUALES ACERCA DE LA NORMALIDAD: UNA PRODUCCIÓN SOCIAL	09	<i>Rita de Cácia Santos Souza</i>
FAMÍLIA E ESCOLA NO PROJETO PEDAGÓGICO DO MONSENHOR ÁLVARO NEGROMONTE	21	<i>Evelyn de Almeida Orlando</i>
PELO BRASIL AFORA: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO NAS NOTAS DE VIAGEM DE ROCHA POMBO	37	<i>Alexandra Lima da Silva</i>
UM ESTUDO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E ENSINO MORAL E CÍVICO EM SERGIPE NOS PRIMEIROS ANOS DO SÉCULO XX	51	<i>Daniela Sousa Santos</i>
A EDUCAÇÃO DA ANTIGUIDADE AOS NOSSOS DIAS – EM BUSCA DE INDÍCIOS DA ORIGEM DAS AVALIAÇÕES	61	<i>Márcia Regina Curado Pereira Mariano</i>
REFLEXOS DA DROMOCRACIA CIBERCULTURAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	77	<i>Henrique Nou Schneider</i> <i>Ártemis Barreto de Carvalho</i> <i>Daniele Santana de Melo</i> <i>Elissandra Silva Santos</i> <i>Max Augusto Franco Pereira</i>
UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO DE PORTUGUÊS: O OLHAR REVELADOR DOS PROFESSORES	89	<i>Joaquim Cardoso da Silveira Neto</i>
DIFERENÇA, INTERCULTURALIDADE E AUTOSUSTENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PATAXÓ	101	<i>Paulo de Tássio Borges da Silva</i>
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO	113	

Editorial

A REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe apresenta nesse número um conjunto de oito artigos produzidos por autores vinculados as instituições: Faculdade Atlântico, Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, Secretaria Municipal de Educação de Aracaju, Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Sergipe.

Boa leitura!

Representaciones conceptuales acerca de la normalidad: una producción social

Rita de Cácia Santos Souza¹

Este estudio tiene como objetivo analizar las representaciones y apropiaciones sociales acerca del concepto de normalidad, en el periodo que abarca el siglo XIX y el inicio del siglo XX en Sergipe. Somos sujetos de una historia señalada por una vida en sociedad, muchas veces con roles, funciones y *status* preestablecidos, en la cual la valoración del ser humano pasa constantemente por factores relacionados con la capacidad intelectual y las condiciones de productividad. Según Oliveira (2005), el proceso de construcción de representaciones excluyentes, sobre las personas que tienen cualquier tipo de discapacidad, se presenta a lo largo de los siglos como una problemática que ha involucrado conflictos, contradicciones y relaciones de poder.

Para profundizar en este estudio, la presente investigación se caracteriza como histórica; en este proceso se están analizando algunas de las aportaciones teóricas, históricas y filosóficas vinculadas al principio de la normalización. El análisis ha sido realizado a partir de los soportes de la Historia de la Educación y de la Historia Cultural. Las categorías de Roger Chartier, “representación” y “apropiación”, han sido fundamentales para captar el proceso de construcción del concepto de normalidad en el periodo contemplado.

Palabras clave: Normalidad. Representaciones conceptuales. Historia de la Educación Especial.

Representações conceituais sobre normalidade: uma produção social

Este estudo tem como objetivo analisar as representações e apropriações sociais sobre o conceito de normalidade do século XIX ao início do século XX em Sergipe. Somos sujeitos de uma história marcada por uma vida em sociedade, muitas vezes, com papéis, funções e *status* pré-estabelecidos, na qual a valorização do ser humano passa constantemente por fatores relacionados à capacidade intelectual e às condições de produtividade. Segundo Oliveira (2005) o processo de construção de representações excludentes sobre as pessoas, que apresentam qualquer tipo de deficiência, apresenta-se ao longo dos séculos como uma problemática que vem envolvendo conflitos, contradições e relações de poder. Para aprofundar este estudo a pesquisa caracteriza-se como histórica, onde estão sendo analisadas algumas das contribuições teórico, histórico e filosóficas vinculadas ao princípio de normalização. A análise está sendo realizada a partir dos suportes da História da Educação e da História Cultural. As categorias construídas por Roger Chartier, representação e apropriação, estão sendo fundamentais para apreender o processo de construção do conceito de normalidade no período estudado.

Palavras-chave: Normalidade. Representações conceituais. História da Educação Especial

¹ Doutora em Educação (UFBA-BA), mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia (UFS), Especialização em Libras (FA), Psicopedagogia Institucional e Clínica (UCSal-BA), professora da SEED/SE e Faculdade Atlântico, membro do Nupieped (UFS), Nupeld (FA) e Geine (UFBA).

E-mail: ritacssouzaa@yahoo.com.br

Somos sujetos de una historia señalada por una vida en sociedad, muchas veces con roles, funciones y *status* preestablecidos, en que la valoración del ser humano pasa constantemente por factores relacionados con la capacidad intelectual y las condiciones de productividad. Según Olivera (2005), el proceso de construcción de representaciones excluyentes sobre las personas que presentan cualquier tipo de discapacidad se presenta – a lo largo de los siglos – como una problemática ético-política que ha involucrado conflictos, contradicciones y relaciones de poder.

El concepto de representación adoptado en ese estudio se fundamenta en los aportes de Chartier (1990). Según este autor, las representaciones sociales de las personas son exhibiciones de una presencia, es decir, exposiciones públicas de alguien o de algo. En conformidad con Bourdieu (1982), la condición social de las personas involucradas en la acción de exclusión requiere toda una conformación de los modos de actuar y pensar, interiorizados en el juego de las relaciones sociales, organizados por circunstancias estructurales económicas, sociales, culturales y simbólicas. Es decir, la condición social condiciona las disposiciones para actuar, predispone o no a proyectar expectativas hacia el futuro, en el sentido de mantener o de mejorar su condición social, por contar o no con las condiciones de apropiarse de las posibilidades puestas a su disposición, lo que no significa decir que la estructura determina mecánicamente a las personas, sino que significa comprender las limitaciones en el acceso a las posibilidades dadas y a las probables dificultades de las personas excluidas para romper o superar las condiciones sociales de origen que muchas veces se encuentran traspasadas por conceptos de improductividad e incapacidad hacia el sujeto con algún tipo de discapacidad.

Según Ceccim,

hacia el fin del siglo XVIII, las personas con discapacidad mental eran denominadas cretinos, idiotas o imbéciles, señaladas por un mal irreversible, incurable e inapelable; se pasa de la condena divina a la condena médica, con el inicio de la teoría eugenésica (1999, p.31)

La gran influencia de dicha teoría, de acuerdo con Domingues (1942) – elaborada por el inglés Francis Galton, en 1833 – estableció principios y reglas para la formación de proles sanas de cuerpo y espíritu. En el ámbito de las relaciones humanas y sociales, generó en la sociedad una dificultad de respeto a la diversidad, con significativas consecuencias para la historia de la humanidad y de la educación. En ese sentido, se presenta como un problema complejo y significativo el estudio sobre la constitución del campo² científico³ de la hoy denominada Educación Especial.

Al trabajar los conceptos para la conducción de las ideas que van a ser desarrolladas posteriormente, pretendo utilizarlos como instrumentos para ampliar el debate sobre la manera en que las terminologías han sido apropiadas⁴ y representadas⁵ en los aspectos que involucran el tema de la Educación Especial, pues el trato con la persona discapacitada surge en diferentes discursos. “La formación del concepto no es un acto arbitrario del pensamiento, sino algo que acompaña el movimiento mismo de la realidad” (Marcuse, 1984, p.125).

Históricamente, las representaciones acerca de la discapacidad han determinado las formas de mirar la diferencia significativa, y el concepto de discapacidad ha estado siempre vinculado a la incapacidad. La definición de discapacidad hasta el siglo XIX, principalmente, era dada por el área médica, pero la preocupación de los profesionales de la salud en establecer una clasificación de las enfermedades se remonta al siglo XVIII.

De acuerdo con los estudios de Oliveira (2005), uno de los principios de la teoría eugenésica, en el siglo XVIII, declaraba que

(...) todos aquellos que son portadores de enfermedades o deformidades raras, como ciertas formas de ceguera y de sordera, aflicciones que provocan grandes sufrimientos y que pueden aparecer en la misma familia durante generaciones: todos no deben tener progenitores (...). En cuanto a los verdaderos idiotas, después de haber visitado un instituto donde muchas de esas criaturas insisten en una existencia vana y sin fin, todos deberían desear que se puedan

tomar medidas suplementares para impedir que tales seres vengan al mundo (p. 162).

Siguiendo la tendencia mundial, a fines del siglo XIX e inicio del siglo XX, la mayoría de las tesis de doctorado, en Bahía y Río de Janeiro – donde también estudiaron los médicos sergipanos – tiene como enfoque la planificación urbana y la salud del trabajador, debido al gran número de fábricas que surgieron en este periodo.

Los discursos que abordan esta etapa, ya sean inspirados por la tendencia marxista, de la historia cultural, u otras, traen significativas aportaciones y, si puedo decir, se complementan, tal vez con lenguajes diferentes, pero consistentes, al afirmar que anormalidad, incapacidad o discapacidad son términos creados por la sociedad. Ésta impone parámetros de normalidad según su conveniencia, sea en lo que se refiere al aspecto social, cultural, económico o de la misma producción; empezó creando estándares seguidos de obstáculos para señalar un ser humano como anormal, incapaz o insuficiente para una determinada función, por ejemplo. Este pensamiento se refleja en una otra cuestión, la discapacidad era vista con un enfoque médico, cuando el individuo estaba más dirigido hacia el hombre ideal, capacitado para el trabajo, en el periodo de fines del siglo XIX e inicio del siglo XX.

Stainback y Stainback (1999) explican que

al inicio del siglo XX, el movimiento eugenésico ayudó a aumentar la deshumanización de las personas con discapacidad. En 1900, se diseminó de modo generalizado la idea de que las personas portadoras de discapacidad tenían tendencias criminales y eran la más grave amenaza a la civilización, debido a su composición genética (p. 38).

En el contexto mencionado, la medicina tenía la responsabilidad de tratar de las cuestiones comprobatorias. Como consecuencia, la escuela de medicina toma, como problema general, cuestiones vinculadas a la salud del trabajador, debido a la revolución industrial que llegaba a todo el mundo y también a Brasil.

El diario *Correio de Aracaju* (1907) reportó en su primera página una encuesta que se refería al fenómeno de

la locura en las grandes ciudades, cuyo encabezado era precisamente *A loucura nas grandes cidades*⁶, dando como referencia la ciudad de París: allí la proporción era de 01 enajenado para 1.000 habitantes, en el resto de Francia era de un enajenado por 1.700 habitantes y en Sena llegó a ser 01 enajenado por 690 habitantes.

En la misma noticia, el escritor establece que esos enajenados son inmigrantes y no pertenecen a la población nacida en las grandes ciudades como, por ejemplo, París. “Los enajenados de las grandes ciudades, como París, suelen ser inmigrantes” (p.01).

En conformidad con esa noticia, se puede observar que la representación de la locura estaba íntimamente relacionada al trabajo desempeñado y al estilo de vida de la población.

Los centros muy poblados fijan los anormales, entre innumerables cerebrales y ambiciosos, es allí donde la locura descarga sus golpes más certeros...La vida de trabajo intenso y los excesos de todo tipo hacen nacer las enfermedades nerviosas y cerebrales. Esta enfermedad de las ciudades, añade el doctor mencionado, no depende ni de la angostura de las calles ni de la contaminación del aire; está vinculada a nuestros hábitos viciosos (p.01).

Como sugerencia para lidiar con la locura, o mejor dicho, para no volverse loco, el escritor del diario *Correio de Aracaju* menciona, todavía en la primera página, la armonía con el trabajo. “Aprendamos a vivir en grandes reuniones, sin adquirir los vicios de los peores y hagamos el esfuerzo de soportar con serenidad la competencia que nos enloquece. Sean sabios en todo, de modo especial en el trabajo”.

a mirar el trabajador como un objeto que necesita estar en perfecta condición. La mentalidad de la época transmite un juicio de búsqueda de perfección del hombre, es decir, es el capitalismo – junto a la coyuntura social y los elementos culturales entonces en boga – que define los estándares de normalidad.

En ese sentido, comprendo que se inserta la idea de norma y normalidad del proceso de industrialización y transformación capitalista, donde el cuerpo pasó a ser visto como una realidad biopolítica. La sociedad pasó a tener

un enorme interés por una población saludable, perfecta, normal, porque por detrás de esa idea estaba una ideología mercantilista de producción. Se trata de lo que algunos marxistas denominaron biopoder⁷, al estudiar la historia de la medicina.

Según Bueno (1993), aunque los autores que se dedican al estudio de la Educación Especial establezcan relaciones entre el uso de determinada terminología y la sociedad, “mantienen dicotomizados el desarrollo del pensamiento y el de las relaciones sociales históricamente construidas” (p.30).

Lo que me lleva a analizar y estar de acuerdo con el autor en que la sustitución terminológica puede ser y muchas veces lo es vista como el reflejo de posiciones más democráticas o de creencia en los valores humanitarios, o que correspondan únicamente al desarrollo científico sin tomar en cuenta, probablemente, que el conocimiento del hombre sobre si mismo se construye en fenómenos en que el propio hombre también es productor.

Entre los teóricos que han estudiado el principio de la normalización, opté por resaltar a George Canguilhem y Michel Foucault pues sus aportaciones representan de forma más cercana los lentes que utilizamos para estudiar el principio de la normalización. Hemos buscado presentar sus concepciones respecto a ese tema y analizar sus posibilidades de apropiaciones y representaciones de forma más incisiva en el siglo XIX e inicio del siglo XX. En ese sentido, busco realizar un diálogo con los autores antes mencionados y otros teóricos que, en diversos momentos, iluminaron el tema en estudio en la constitución de la historia de la educación especial, a partir – principalmente – de los enfoques legal y médico.

George Canguilhem, preocupado por las variaciones entre normal y patológico en la salud y la enfermedad, propuso en 1943 una especulación histórico-filosófica para las adquisiciones de la medicina, cuestionando una tesis en boga en el siglo XIX: la enfermedad difiere de la salud, así como lo patológico difiere de lo normal debido a una variación cuantitativa.

Esta idea pudo haber venido de un principio de la patología que trata el estado mórbido en el ser vivo como una simple variación de cantidad de fenómenos fisiológicos que definen el estado normal de la función correspondiente.

Este autor recorrerá una idea dogmática del siglo XIX: atribuir valores opuestos a los fenómenos normales y patológicos; además de que las nociones de exceso y falta tienen implícitamente un carácter normativo. Canguilhem afirma que:

Hay exceso o falta con relación a una medida considerada válida y deseable y, por lo tanto, con relación a una norma. Definir lo anormal a través de lo que es de más o de menos es reconocer el carácter normativo del estado considerado normal. Ese estado normal o fisiológico deja de ser apenas una disposición detectable y explicable como un hecho, para ser la manifestación de apego a algún valor. (Canguilhem, 2002, p.36).

Lo que me lleva a creer que el autor apuntó para una interesante confusión etimológica que hubiera contribuido para la colisión entre anomalía y anormal, favoreciendo la toma de valores normativos con relación a la enfermedad. Canguilhem afirma que o *Vocabulaire philosophique de Lalande* define “anomalía” como un sustantivo que viene del griego *an-omalos* y significa desigual, rugoso o irregular, con referencia a un terreno. Sin embargo, frecuentemente hubo equivocaciones al derivar la etimología del término anomalía de *a-nomos*, en vez del correcto *omalos*. *Nomos* significa ley. Así, anomalía que significaría un hecho descriptivo, un sustantivo, sería confundido con anormal, que implica una referencia a un valor, a una norma, a una ley. Este cambio gramatical hubiera contribuido para un choque de sentido entre las dos palabras. “Anormal se volvió un concepto descriptivo y anomalía un concepto normativo” (op.cit: 101).

La consecuencia fue hacer de anormal el adjetivo de anomalía, acercando las nociones de exceso o falta (por lo tanto una medida cualitativa) a otro valor, el valor normativo. Entonces ya se había agregado una idea de apego a algún valor que atendiera a un ideal de perfección, pues sólo con relación a una norma se podría hablar de más o de menos.

La intención del autor fue cuestionar la polaridad entre el binomio salud y enfermedad, uno interpretado como la ausencia del otro y asociados a una idea de valores de exceso y falta, que por su vez estaban correlacionados a los valores normal y patológico/anormal.

Según Canguilhem (2002), la diversidad no es enfermedad, lo anormal no debe ser confundido con lo patológico, pues esta actitud hace de anormal el adjetivo de anomalía. En medicina, la terapéutica buscaba el restablecimiento de un estado habitual de los órganos considerado como ideal, confundiendo la salud con un estado de valor.

Esta idea de salud como lo normal y lo patológico como anormal se benefició de un significado equivocado del término normal definido como

lo que no se inclina hacia la derecha ni hacia la izquierda, por lo tanto lo que se mantiene en un justo término medio (dado que norma significa escuadra); de eso resultarían dos sentidos: es normal lo que es como se debe ser; y es normal, en el sentido más común de la palabra, lo que se encuentra en la mayor parte de los casos de una especie determinada o lo que constituye el promedio o el módulo de una característica mensurable (Canguilhem, op.cit., p.95)

Canguilhem defendió una *polaridad dinámica de la vida* y mencionó que no existe un hecho que sea normal o patológico en si mismo, pues la medida depende del medio. "Un ser vivo es normal en un determinado medio, a medida en que es la solución morfológica y funcional que la vida encuentra para responder a todas las exigencias de este medio" (op.cit., p.113).

La relación entre los miembros de una especie y el medio establece la normalización. Esta definición expresa la unidad de las diferencias de esos miembros agrupados, siendo siempre momentánea y relacional. "No hay un hecho que sea normal o patológico en si mismo. La anomalía y la mutación no son en si mismas patológicas, sino expresan otras formas de vida posibles" (op.cit., p.113).

El concepto de norma se presenta entonces como dinámico y polémico, derivado de la palabra latina que significa escuadra. Mientras normal deriva de *norma-*

lis, es decir, perpendicular. Así la norma servirá para rectificar, para enderezar. Normalizar sería lo mismo que imponer una exigencia a una existencia cuya variedad y disparidad se presentan como algo raro.

Estando así las cosas, este concepto calificaba negativamente la parte que no se encuadraba en su extensión, atribuyéndole un valor de "torcido, tortuoso o chambón" a todo lo que resistiera a su aplicación.

Concluye afirmando que el mismo concepto de normal es normativo, a medida en que impone reglas al universo. Reglas que tienen una función de corrección de una infracción y obedecen a una experiencia antropológica y cultural. Como consecuencia, pasa a existir entre lo normal y lo anormal una relación de exclusión delimitada por la regla, con un apelo correctivo.

Canguilhem pasa a usar la expresión "intención normativa" para demostrar la utilización por las sociedades de una producción ideológica científica, ubicando entre 1759 (fecha del surgimiento de la palabra normal) y 1834 (fecha del surgimiento de la palabra normalizado) el periodo en que "una clase normativa conquistó el poder de identificar la función de las normas sociales con el uso que esta misma clase daba a las normas cuyo contenido determinaba" (op.cit., p.218).

Michael Foucault definió norma como el elemento que circula entre lo disciplinario y lo regulador, por lo tanto, que tiene la capacidad de controlar al mismo tiempo el orden disciplinario del cuerpo y los acontecimientos aleatorios de la población.

En su obra realizada entre 1975 y 1976, Foucault definió lo que llama de "sociedad de normalización" como la sociedad en que se cruzan la norma de la disciplina y de la regulación, a través de tecnologías de poder que cubren toda la vida, desde el cuerpo humano al colectivo.

Reflexionando sobre el surgimiento de la "sociedad de normalización", Foucault retrocede a los siglos

XVII e XVIII y demuestra en diversas facetas del tejido social el apareamiento de un discurso disciplinario de control social sobre los cuerpos individuales, a través de la vigilancia y disciplina, resultando en un poder disciplinario.

Este autor nos cuenta que, para controlar las epidemias que asolaban toda una población, la solución adoptada por el estado, que era el responsable por hacer vivir, era la disciplina y la vigilancia. Al estudiar las medidas que eran decretadas a través de reglamentos, a fines del siglo XVII, cuando había la peste en una ciudad, Foucault dice que estas medidas obedecían primeramente a un riguroso control policial del territorio: cada cual en su lugar fijo, sin la posibilidad de salir, so pena de muerte. Por el temor del contagio, todos los espacios eran delimitados para posibilitar un control efectivo de que cada uno permaneciera en su lugar. La vigilancia permanente controlaba todos los movimientos y todos los acontecimientos eran apuntados en un sistema de registro sin interrupción, bajo la forma de informes.

Foucault afirma que la peste suscitó esquemas disciplinarios, así como la lepra había suscitado modelos de exclusión. "La lepra y su división; la peste y sus recortes" (1987, p.164). El escritor resaltó el hecho de que las dos enfermedades no traían el mismo sueño político, haya visto que el control de la lepra traía el sueño de la comunidad pura y el de la peste traía el sueño de la sociedad disciplinaria.

Sin embargo, a pesar de suscitar esquemas disciplinarios distintos, Foucault menciona que éstos no son incompatibles y que se han acercado en el siguiente siglo. Se aplican esquemas disciplinarios, a través de espacios limitados y de vigilancia a los lugares de exclusión. "Se *pestilentan* los leprosos", proclama Foucault (op.cit, p.165). Así, todos los lugares de exclusión (donde estaban no sólo los leprosos, sino también los mendigos, locos y vagabundos) son asimilados por las ideas de control unitario de los cuerpos y de la disciplina que los regulaba. Los excluidos son individualizados y señaladas sus diferencias, con esto se cumple una doble función: la división binaria y el señalamiento (loco-no loco; normal-anormal) y el sentido de la repartición diferencial que

dejaba claro quién era el individuo, dónde debía estar, cómo reconocerlo y como controlarlo constantemente.

La división constante entre normal y anormal, a que todo individuo se somete, lleva hasta nosotros y los aplica a objetos totalmente diversos, el señalamiento binario y el exilio de los leprosos; la existencia de todo un conjunto de técnicas y de instituciones que asumen como tarea medir, controlar y corregir los anormales hace con que funcionen los dispositivos disciplinarios que el miedo de la peste invocaba. Todos los mecanismos de poder que aún en nuestros días son dispuestos alrededor de lo anormal, tanto para señalarlo como para modificarlo, componen esas dos formas lejanamente derivadas (Foucault, op.cit., p.165).

Por lo tanto, comprendo que en la obra foucaultiana el surgimiento de la norma tenía el objetivo de propiciar la continuidad de la vida, garantizada por el estado. Resultaba de esta intención la doble función (división binaria y señalamiento) que sirvió para un uso político, al ejercicio de un poder. En la visión de Foucault, sirvió al ejercicio del racismo intrínseco a la sociedad moderna.

Para el filósofo Michel Foucault (2000), la concepción de norma, normalidad y anormalidad, estudiada en el siglo XIX, creó la concepción de que los individuos incapaces para el trabajo estaban en el mismo nivel de quienes tenían algún tipo de deficiencia, pues eran considerados como excluidos, así como los prisioneros. Foucault consideraba la exclusión como una cuestión cultural y no sólo social. Partiendo de ese presupuesto, se refirió a la antigüedad, cuando se creía que el hombre – por ser imagen y semejanza de Dios – debería ser perfecto. Ese concepto apoyado nada más en la religiosidad, no asociado a la razón, perduró por toda la Edad Media, cuando las familias escondían sus parientes con incapacidad en una mala interpretación de los textos religiosos que describían al hombre en analogía con su creador. Entonces, las familias no querían estar al margen de la sociedad y optaban por ocultar la presencia de la persona no considerada como normal.

Telford e Sawrey (1975) defienden que esas concepciones son reflejos de nuestro énfasis cultural sobre la creencia democrática de que los hombres fueron creados

iguales y de nuestro intento de evitar las connotaciones de inferioridad inherente, que eventualmente se suman a los términos aplicados a grupos de personas percibidas como discapacitados o diferentes.

Aún frente a esta perspectiva exclusiva, he podido constatar aportaciones como la de Castel (1978) que reporta una experiencia diferenciada de representación social del discapacitado vivida por una aldea belga de Gheel. El autor, Jules Falret, encargado de la Sociedad Médico-Sicológica de Paris, constata que enajenados trabajaban y habitaban en armonioso convivió con los campesinos. De acuerdo con su declaración, en la reunión de 30 de diciembre de 1861:

Uno queda sorprendido y asustado cuando ve que los campesinos dejan que los enajenados circulen libremente en el seno de sus familias, de sus hijas y de los niños, les confían armas y herramientas (...) el sentimiento que predomina en Gheel (...) es la confianza, en realidad exagerada, en los enajenados y en su carácter inofensivo (Castel, 1978, p.254).

Sin embargo, la postura no era inherente sólo a la Edad Media, en el *Diario da tarde* (1896)⁸, ubicado en el Instituto Histórico y Geográfico de Sergipe, encontré una noticia de un crítico de esa época, no firmada, en que criticaba el siglo XIX. Se trata de un discurso en la perspectiva del pensamiento espiritista y hace referencia a los términos ciegos, paralíticos y lisiados todavía como consecuencias de los errores conscientemente practicados por la humanidad. Influencias que rebasan siglos en la forma de intentar comprender la causa, conceptos y perspectivas con relación a la persona con discapacidad no sólo en Sergipe, sino también en Brasil y varios países del mundo.

La tierra, incontestablemente, es un planeta ..., donde la humanidad no tiene otro fin sino expurgar los errores conscientemente practicados... la probabilidad de todo... está en la encarnación del espíritu, desde allí nacen los ciegos, paralíticos, lisiados, etc,pocas horas de existencia, de donde concluye que los espíritus durante otra existencia en este planeta, hicieron mal uso del libre arbitrio: los malos, perversos, asesinos y ladrones, estos infelices muchas ve-

ces piden a Dios, arrepentidos de sus hediondos crímenes, y sólo son atendidas sufriendo pena del talió, imagínese que el malvado quitara la visión a su semejante, o se sirvió de su vista para practicar el mal, asegurando haber visto la consumación de un hecho criminal, cuando es falso, llevando así a la cárcel y al cadalso hombres inocentes y víctimas indefensas (p. 02).⁹

En ese sentido, la cuestión cultural mencionada por Foucault (2000) puede ser considerada a medida que la historia del siglo XIX trae la herencia de épocas anteriores y del modo como esos conceptos fueron apropiados, siendo imposible desvincular abruptamente los hechos de un siglo hacia otro. Sin embargo, a partir de la Edad Moderna, más precisamente en el Renacimiento, la perspectiva religiosa dio más espacio a la razón, cuando empezó a analizar las deficiencias con una mirada médico-científica, aunque para los que tenían una situación favorable se contaba con hospitales, mientras los que no la tenían eran dirigidos a asilos.

El mundo vivía en la perspectiva del reconocimiento del valor de la humanidad, y entonces se valoraban las tendencias que explotaran al máximo las potencialidades del hombre. Todavía no se tomaba en cuenta la posibilidad del sordo, ciego, discapacitado, etc, ser capaz de convivir con normalidad en sociedad, consecuentemente, de aportar con su trabajo para su propio crecimiento y para la economía, en una visión de productividad.

En ese aparente contrasentido fui comprendiendo que emergen, durante el siglo XIX, las preocupaciones y reflexiones que han contribuido para romper esos conceptos; la educación de esas personas se volvió un punto de cambio y – poco a poco – los dejaron de mirar como pacientes y comenzaron a verlos con un enfoque más pedagógico.

Aunque, para Foucault (2000)

El individuo anormal del siglo XIX seguirá señalado – y bastante después en la práctica médica, judicial, tanto en el saber como en las instituciones que lo cercarán – por esa especie de monstruosidad cada vez más difundida y diáfana, por esa incorregibilidad rectificable y cada vez más cercada por ciertos aparatos de rectificación.

Por último, el individuo anormal está marcado por este secreto común y singular que es la etiología general y universal de las peores singularidades (p.65).

El autor enfatiza el siglo XIX como un tiempo que se refiere al término anormalidad al corregible, desde el punto de vista jurídico, probablemente en contraposición al término cura, usado desde un punto de vista médico. "Ninguna cura es un retorno a la inocencia biológica. Curar es propiciar nuevas formas de vida, a veces superiores a las formas antiguas" (Gangulhem, 2002: p.35). Creo que diferentemente del concepto de cura, el término anormalidad corregible, al cual Foucault se refiere, representa una forma indirecta de combatir el llamado hombre anormal, monstruo humano. Sus ideas dejan claro cuánto se puede hacer la relación de la cultura entonces existente, del hombre excluido para el trabajo, considerando la búsqueda del hombre perfecto para el trabajo de la época, con el hombre excluido por una deformación del cuerpo, mente, lenguaje o, todavía, por una imperfección en el carácter. Para los considerados anormales, existe siempre un "lugar seguro", desde que estén lejos de la sociedad, añade Foucault.

Creo que es innegable el reconocimiento de que los efectos provocados por el modo de ver la realidad, de acuerdo con cada lugar y época, en lo que se refiere a las expectativas sobre esas personas, generaron desconocimiento de sus potencialidades, promoviendo una continuidad de visión sobre el límite. Esta interpretación ha sido superada, poco a poco, a medida que la condición de discapacidad ha sido mejor comprendida, tomando en cuenta también las potencialidades, las posibilidades y no sólo dos defectos y limitaciones, proceso en que los estudios pasaron a revelar que la noción de discapacidad era una cuestión contingente, que resultaba de normas y expectativas establecidas por la sociedad, su cultura y el desarrollo de la ciencia.

Brasil recibió, debido a su historia respecto a la discapacidad, varias concepciones que fueron poco a poco siendo utilizadas y que contribuyeron para establecer un perfil de las discapacidades y sus consecuencias en varias áreas de gran representatividad. Aunque concuerde parcialmente con Januzzi (1985) y Bueno (1993) en el análisis de ese aspecto, la cuestión terminológica no era lo más re-

levante al profundizar el estudio de la problemática de la discapacidad. Januzzi (1985, p.15) afirma que "la sustitución de un término por otro sólo suavizó temporalmente su contenido peyorativo".

En Sergipe, en el *Novo Dicionário da Língua Portuguesa seguido de um dicionário de sinônimos*, volumen I y IV de Eduardo de Faria (1850) y en el *Grande Dicionário de Português ou Tesouro da Língua Portuguesa* de fray Domingos Vieira (1871)¹⁰ he encontrado algunas representaciones en los conceptos dados a las terminologías más utilizadas en el siglo XIX por los intelectuales de la época y que, en algunos aspectos, siguen presentes en las representaciones actuales sobre discapacidad:

Normal

Término de geometría, línea normal o, sustantivamente, una normal, una recta o línea perpendicular. En sentido figurado: quien es conforme la regla, regular, estado normal.

Anormal

Irregular, que no es conforme a las reglas; muchas veces se emplea como sinónimo de anómalo, que es sinónimo de irregular, siendo difícil establecer la distinción. Anormal expresa la idea de algo desreglado. El primer adjetivo significa "sin regla", sin regularidad, inconstante, variable; el segundo designa lo que está en contra de las reglas.

Anomalía

Irregularidad, estado contrario al orden natural, anormalidad, discrepancia de las reglas conocidas y establecidas en las ciencias como leyes más o menos generales de la naturaleza.

Enajenado

Traspasado, vendido, donado, trocado, transferido el dominio. Estrañado, perturbado, arrebatado, enlevado, apartado. También empleado sustantivamente como loco, demente, chiflado

Incapacitado

Incapaz, inhabilitado.

Incapaz

El que no tiene capacidad psíquica; inhábil, insuficiente para el estudio, trabajos, etc., ignorante, estúpido, rudo.

Incapacitable

Que no se puede capacitar, que no puede convencer por ser estúpido, rudo.

Retrasado

De retrasar, adj. Que sufre tardanza, demorado.

Hay, por lo tanto, una gran posibilidad de que muchos de los clichés históricamente utilizados y que tanto señalaron y siguen señalando las personas con algún tipo de discapacidad, enfermedad o sólo diferencias hayan surgido a partir de esos conceptos que en el proceso de apropiación denotaron diferentes representaciones. Entre los más conocidos están: “fulano está mal de la cabeza”, “le falta un tornillo en la cabeza”, “no sigue ninguna regla razonable”, todos estos conceptos conllevan la marca del poder médico y jurídico de la época. Ha sido el concepto de “incapaz” el que ha tenido mayores consecuencias para el campo de la educación, pues aunque se presentara como sinónimo de otras terminologías, se refería de forma más directa a la capacidad o incapacidad de tener acceso al conocimiento, a las letras, al saber.

Las terminologías creadas para designar las varias discapacidades, principalmente para indicar a la persona con deficiencia mental han sufrido constantes cambios. Representaron intentos de minimizar la carga del concepto sobre la vida de la persona según los estudios iban avanzando. Muchas veces, esas terminologías convivían nada más como sinónimos, como los términos idiota, anormal, incapacitado y retrasado, que fueron utilizados más frecuentemente desde el siglo XIX hasta el inicio del siglo XX.

Según Oliveira (1917), el intento de encontrar un concepto más correcto para “retrasados”, en las primeras décadas del siglo XX, se tomó la conceptualización del “anormal” como un ser capaz de adaptaciones de vida. Este concepto aparece publicado, según Januzzi (2004), en el *Anuário do Estado de São Paulo*, en 1917, y formaría parte de los comportamientos observables, ya sea por profesores o, principalmente, por los pocos psicólogos de la época.

La ciencia registra un estado de lucha entre las clasificaciones, es decir, la relación de las fuerzas materiales o simbólicas entre los involucrados con diferentes modos de clasificación, los cuales frecuentemente invocan, al estilo del que hace ciencia, la autoridad científica para fundamentar en la realidad y la razón el enfoque arbitrario que pretenden imponer (Bourdieu, 1996, p.110).

Arbitrariamente o no, con respecto a los valores del periodo, la conceptualización final se basó en el libro¹¹ *Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam, a bem da infância de agora e das gerações porvidouras - os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais, da Pátria Brasileira* de Basílio de Magalhães (1913)¹², y las minucias de su discurso, en que describe métodos y procesos que están dentro del ideario de la llamada *Escola Nova*, que según Nagle (1964), desde fines del Imperio se ha introducido en Brasil. No obstante, sólo a partir de 1920 han surgido las instituciones según el modelo de la *Escola Nova*, ya en la segunda etapa del Movimiento Escolanovista .

Según Januzzi (2004), al tratar sobre concepto, nomenclatura y clasificación, Basílio de Magalhães admitió, de inicio, que la anormalidad de inteligencia tiene su concepto en obra no mencionada de Bourneville.

Anormalidad de inteligencia “es el paro de desarrollo, congénito o subsiguiente, de las facultades intelectuales, morales y afectivas, seguidas o no de perturbaciones motoras o perversión de los instintos”(Magalhães apud Januzzi, 2004, p. 44).

Para la autora, Magalhães, al adoptar la postura de tratadistas posteriores a Bourneville, como las aportaciones

de Sanctis, Binet, Demoor, Boncour y otros, aceptó que sería una “enfermedad, innata o no, de los centros nerviosos, provocando trastornos en el desarrollo mental e imposibilidad de adaptación de los individuos enfermos al medio en que viven” (Magalhães apud Januzzi, 2004, p. 44). En síntesis, serían aquellos que se volvieron retardatarios de la vida de relación.

Januzzi (2004) continúa afirmando que de esa forma Basílio de Magalhães reunió en “anormalidad de inteligencia” una gama de individuos bajo “designaciones vulgares, como viciosos o viciados, morales o amora-les, como sean los vagabundos y mentirosos habituales, los pervertidos sexuales (pederastomaniacos, etc.), cleptómanos, dipsomaniacos, los dominados por el instinto destructor (homicidas, envenenadores, sicomaniáticos), etc.” (p.44). Y también los que tenían afección mental, es decir, los que de una cierta forma se les consideraba locos. En esta gran categoría de “anormalidad de inteligencia” estaban los que tenían un retraso respecto a su escolaridad. Magalhães sobre todo se preocupaba con estos últimos.

Estos individuos venían clasificados como anormales completos o incompletos, sustituyendo así la clasificación de Binet, es decir, anormales de hospicio y de escuela, lo que ya expresa una mayor claridad entre discapacidad mental y enfermedad mental, pero conserva la conceptualización. Los anormales completos, considerados como incurables, porque bajo lesiones orgánicas diversas, podrían recibir educación literaria, siempre en razón inversa al disturbo anatomopatológico de la sustancia cerebral, serían llevados a instituciones especializadas, sobre todo bajo orientación médica que supervisara el trabajo pedagógico. Mientras que los anormales incompletos tendrían, en esa concepción, su desarrollo mental detenido, por causas accidentales y no lesionales, con incapacidad de cura o de no recibir educación.

Serían, según Binet y Simon y Vaney, “todo niño que sabe comunicarse con sus semejantes a través de la palabra escrita y hablada, presentando – sin embargo – un retraso de dos años, si tiene menos de nueve, o de tres años, si tiene más de nueve, en el transcurso de sus estudios, sin que

ese atraso sea debido a insuficiencia de escolaridad” (Magalhães apud Januzzi, 2004, p. 45).

Concuerdo con la autora al resaltar que, aunque intentando descartar una posible insuficiencia de escolaridad, la referencia es el atraso escolar, acepto como umbral de conceptualización de anormalidad. Según Januzzi, Magalhães llegó a esa conclusión recorriendo las conceptualizaciones de la época, así como las diversas clasificaciones y nomenclaturas¹³.

Los intelectuales brasileños e, por lo tanto, sergipanos, se han apropiado de esos conceptos en su cotidiano, en sus cursos, comprobando que desde entonces ya había iniciativas hacia la escolaridad y en las facultades de las varias provincias y de otros países donde realizaban sus estudios.¹⁴ Poco a poco organizaron su modo de pensar y actuar a partir de la comprensión del proceso de constitución de la ciencia existente. En este contexto, tanto las licenciaturas en Derecho como los cursos de Medicina ejercieron un rol fundamental en la definición de conceptos, procedimientos, conductas, instrumentos, lugares y prácticas, así como la forma de organización, agentes y estrategias que orientaban el trato hacia la persona con discapacidad.

A fines del siglo XIX y principio del siglo XX, los debates se intensifican pues cuando mucho se aceptaban guarderías y asilos para los niños anormales. Se les consideraba como “anormales de escuela”. Progresivamente y, a veces, muy despacio, los conceptos han sido revisados y empezó una separación sistematizada entre los niños destinados a tratamiento médico y los que podrían, quizás, frecuentar las escuelas comunes. Es decir, se pasó a concebir una nueva representación de la discapacidad y se ha ampliado la posibilidad de educación de la persona portadora de discapacidad.

Lo que me lleva a considerar que en la construcción histórica la determinación de las representaciones sobre discapacidad como patología social no fue definida solamente por conceptos y características diferenciadas de la humanidad, sino que se sumaron a éstos, como grandes protagonistas, la influencia de la medicina y de la justicia, los valores que conducen cada época y lugar, la coyuntura social y cultural y la marginación impulsada por la

ideología de la sociedad moderna. Lo que proporciona una comprensión sobre la determinación social en la construcción histórica del concepto y cómo, a partir de la apropiación del concepto de anormalidad entonces vigente, se han producido y asumido las directrices de la Educación Especial.

Enfim, que os conceitos não foram construídos numa perspectiva abstrata e ahistórica, mas foram construídos socialmente. Como afirma Bueno (1993, p. 22) “responde a determinações concretas e historicamente produzidas”.

La educación conforme concebida en el siglo XIX e inicio del siglo XX quería obedecer a las representaciones existentes del concepto de normalización, buscó una forma de resolver este impasse, pues la persona portadora de discapacidad también aseguraría la continuidad de un sistema del cual jamás formaría parte, existiría siempre una diferencia entre lo que se le pide y lo que le es posible y esto también aseguraría una cómoda distancia entre nosotros y los demás. Poner la educación a servicio de la normalización sería una forma de tener al otro cerca, pero a una distancia segura.

Carlos Skliar (2002) subraya esa lectura, al afirmar que al anormal se le permite incluso que se nos acerque, desde que él sea un huésped inmóvil, un huésped hostilizado por la norma.

Notas

² En la perspectiva bourdieuniana, las prácticas se dan dentro de un ambiente determinado, denominado “campo” y definido como un espacio estructurado a partir de posiciones de poder e intercambios simbólicos independientes de los ocupantes de esas posiciones. En ese sentido, el campo es el palco en que se dan las innumerables relaciones que constituyen la estructura social.

³ Campo científico es “un sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en luchas anteriores), es el lugar, el espacio de juego de una lucha entre competidores” (Bourdieu apud Santos, 1998, p.20).

⁴ “Apropiación tal y como la entendemos se refiere a una historia social de los usos y de las interpretaciones con relación a sus determinaciones fundamentales e insertados en las prácticas específicas” (Roger Chartier, 2002, p.68).

⁵ “Representación es la exhibición de una presencia, presentación pública de algo o persona” (Chartier, 2002, p. 68). Es a través del proceso de apropiación que el lector construye sus representaciones.

⁶ Diario *Correio de Aracaju*, anno II, Sergipe, 14 de abril de 1907, N°. 17, p. 01

⁷ Biopoder - seleccionar personas listas para ser dominadas por la fuerza de trabajo, pues la producción y el consumismo pasaron a crear una cultura que rige quienes presentaban apariencia de buena salud.

⁸ Diario *A Notícia o Diário da Tarde* de 21/08/1896, No. 126, p. 02. evolución del Espíritu II, consultado en 06 de junio de 2007 en el Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe-IHGS.

⁹ El empleo de puntos suspensivos sirve para indicar algunas palabras incompletas o ilegibles en el texto original.

¹⁰ Diccionarios consultados en el Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGS) en noviembre de 2006 y julio de 2007.

¹¹ Primera edición en el *Jornal do Comércio* de Río de Janeiro, posteriormente ampliado y también editado por la tipografía del mismo periódico. Em éste, el autor se propone a examinar el asunto de acuerdo con las informaciones más completas, extranjeras y nacionales (Magalhães apud Januzzi (2004, p. 43).

¹² Basílio de Magalhães nació el 17 de junio de 1874, en la ciudad de São João Del Rei, se tituló en la Escuela de Ouro Preto (MG). Fue profesor de Historia en São Paulo y Río de Janeiro donde dirigió el Instituto de Educação. Después fue electo diputado federal y senador por el estado de Minas Gerais. Además de la política, se dedicó al periodismo y la docencia. Historiador e investigador. Falleció en 1957, em la ciudad de Lambari, MG. Fuente:<http://www.soutomaior.eti.br/mario/paginas/dicfim.htm>, consultada el 17 de julio de 2007.

¹³ Basílio de Magalhães mantuvo la nomenclatura “anormales de inteligencia”, aunque admitiera que en los Estados Unidos ya había sido abolida y sustituida por *atypical children ou exceptional children*, esta última él consideraba muy buena, pues el ‘atraso mental constituye la excepción y no la regla’ (Januzzi, 2004, p.45)

¹⁴ Hasta la primera mitad del siglo XX aún no existían facultades en Sergipe y sus intelectuales estudiaban en las principales provincias de Brasil y en otros países, principalmente de Europa.

Referencias:

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Ed. Papyrus, 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno deficiente**. São Paulo: PUC, EDUC, 1993.

CANGUILHEM, O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CASTEL, Robert. **A ordem Psiquiátrica: Idade de ouro do alienismo**, Rio de Janeiro: Graad, 1978.

CECCIM, Ricardo. **Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental**. Educação & Exclusão. Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 2 ed. Porto alegre: Medicação, 1999.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Lisboa: DIFELI. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

DOMINGUES, Otávio. **Eugenia: seus propósitos, suas bases, seus meios**. São Paulo: CEN, 1942.

FOUCAULT, M. **História da Loucura**. São Paulo: EPU, 1987.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARCUSE, H. Os fundamentos da filosofia de Hegel. In: **Razão e revolução**, São Paulo: Paz e Terra, 1984.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2005.

SKLIAR, Carlos. **A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui?** In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.) Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto alegre: Artes Médicas do Sul, 1999.

TELFORD, C.W.; SAWREY, J.M. **O indivíduo Excepcional**. Rio de Janeiro: zahar, 1975.

Família e escola no projeto pedagógico do Monsenhor Álvaro Negromonte¹

Family and school in Monsignor Álvaro Negromonte pedagogical's project

Evelyn de Almeida Orlando²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar a relação entre família e escola no projeto pedagógico do Monsenhor Álvaro Negromonte, considerando seu contexto de produção, os diálogos estabelecidos e os objetivos em questão. Através de um conjunto de impressos destinado ao professorado e às famílias buscou-se iluminar uma proposta pedagógica católica moderna que articulava a casa e a escola como espaços educativos, que através dos seus diferentes sujeitos e saberes, eram estimulados e capacitados a se empenharem na formação do cidadão e de uma nação católica.

Palavras-chave: Família, escola e Pedagogia Católica

Abstract

This paper presents the relationship between family and school in the pedagogical project of Monsignor Álvaro Negromonte, considering its context of production, the dialogues set and goals involved. Through a set of printings elaborated for teachers and families, it brings to light a modern Catholic pedagogical proposal that articulated home and school as education spaces, which, through its various subjects and knowledge bases, were encouraged and empowered to engage in the formation of citizens and a Catholic nation.

Keywords: Family, school and Catholic Education

² Mestre pela Universidade Federal de Sergipe; Doutoranda pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista Nota 10 FAPERJ. E-mail: evelynorlando@gmail.com

Introdução

O projeto de formação de uma sociedade moderna e civilizada ganhou relevo significativo no cenário da sociedade brasileira do início do século XX. A mobilização de setores diversos, motivados, entre outros aspectos, pelo descontentamento produzido pelas práticas características do sistema republicano oligárquico, acirrou os debates em torno da necessidade de consolidação da nação brasileira em bases modernas, nas décadas de 1920 e 1930. Neste cenário, médicos, psicólogos, educadores, intelectuais variados discutiam o tema da identidade/cultural nacional.

O anseio por civilizar-se fez parte do paradigma da modernidade no Brasil e mobilizou os vários grupos em torno dessa questão a desenvolver projetos para formar uma “nova população”, inscrevendo novos hábitos e comportamentos, respaldados nos conhecimentos científicos. Os novos valores que iam se formando junto à sociedade estavam atrelados a um efeito moral, normalizador e ganharam corpo nas reformas pedagógicas e sanitárias, onde “a ciência técnica passava a ser considerada crucial para o destino da nação” (HERSCHMANN & PEREIRA, 1994, p.26).

Neste contexto, a educação passou a ser vista como uma ferramenta eficaz, capaz de sanar as altas taxas de analfabetismo, assim como as doenças da população, indicativos de mentes e corpos mal formados, o que era considerado um grave empecilho para o desenvolvimento do país. Esse “entusiasmo pela educação” alimentou o sonho de uma educação integral³, que buscava formar para a nova nação *mens sana in corpore sano*, sem descuidar dos aspectos morais e espirituais que cada um a seu modo, não excluía da formação desse novo homem civilizado que pretendia formar.

A importância da escola nesse contexto parece já ser ponto pacífico entre os historiadores da educação, haja vista a crescente produção sobre a instituição escolar e suas várias formas de interação com a sociedade. Muitas dessas pesquisas vêm ressaltando as lutas e tensões que se estabeleceram em torno da escolarização do

social, como também das resistências dessa sociedade diante desse processo, embora esta instituição viesse se afirmando de forma crescente e imperativa. Nessa perspectiva da integralidade, outras instituições foram chamadas a cooperar com a propagação dos novos hábitos e valores, atuando em seus *microgovernos* como dispositivos de governamentalidade na direção da população. Dentre as várias instituições envolvidas nesse projeto de reforma da sociedade republicana, as famílias, tornaram-se alvos de projetos diversos que visavam educá-la e orientá-la nesse sentido.

Para o grupo de educadores católicos⁴, essa reforma se situava também, e, talvez, principalmente, em outro âmbito. A introdução do princípio do laicismo à ordenação jurídico-política no início da República brasileira, levou a Igreja a se reestruturar, criando novos setores de atividades e reordenando outros que já vinham sendo utilizados na afirmação da fé católica, como a educação, por exemplo, com dois objetivos complementares: restaurar a moral católica e recristianizar a nação. Esse processo de reestruturação, que se desencadeou a partir das novas condições postas pelo regime republicano, implicou, de acordo com Frei Oscar Lustosa, em um repensar das “suas práticas e o estilo de sua atuação no contexto social e político da nação” (1977, p. 8)

Pode-se dizer, juntamente com este autor que, até meados de 1910, a Igreja se concentrou mais na sua reorganização interna, expandindo seus quadros e formando agentes capacitados para levar a termo a obra de evangelização, a começar pelos religiosos, e, posteriormente conclamando o laicato católico para auxiliar nesse plano de ação. Por isso, neste momento, o clero, os seminários, a multiplicação de dioceses, os Congressos Católicos, os retiros espirituais, se constituíam na principal preocupação do episcopado. A partir de 1916, com a Pastoral de D. Leme, um projeto de uma Igreja mais militante mobilizou líderes e intelectuais católicos, que passaram a se envolver mais profundamente na política, buscando uma aliança entre Estado e Igreja com base na cordial e mútua colaboração. As novas frentes de trabalho que se organizaram a partir de então buscavam dar conta de dimensão que abrangia o político, o social e o cultural. Assim, a imprensa, as missões populares, o catecismo, os

Institutos Católicos de Educação, as associações, foram os principais mediadores da tarefa combativa que a Igreja passou a desempenhar.

Essa reorganização da Igreja Católica permite caracterizá-la como uma instituição que, sustentada em verdades e dogmas postos como universais, não se absteve de manter uma postura de diálogo com cada época e com as demandas que ela trazia, sem perder de vista a força da tradição. Permite perceber ainda que a concepção de tradição não é usada de forma estática; ela se reelabora para resistir à passagem do tempo. Essa dimensão vai de encontro à idéia de que a Igreja fomenta um sentimento de resignação aos acontecimentos terrenos como vontade divina. As diversas cartas pastorais prescrevendo uma reorganização que alterava muitas das suas práticas, refletem uma Igreja que incitava os homens a agires fortemente na direção de um final feliz, possível apenas no reencontro com Deus.

Segundo Manoel (2004), esse tipo de ensinamento que direciona a história com olhos postos na eternidade pode, efetivamente, provocar dois tipos de comportamento e um deles seria essa resignação. Mas o outro tipo de comportamento do qual ele trata, e o que mais se aproxima da dinâmica aqui tratada, é aquele que propõe ações concretas na esfera sócio-política.

Muito embora a doutrina continue a interpretar a vida entre o Bem e o Mal, a hierarquia católica não limita sua ação e a de seus fiéis ao campo devocional. Bem ao contrário, a Igreja se atribui e aos seus fiéis o direito e o dever de intervirem no social e no político para garantirem que as estruturas sociais sejam transformadas em conformidade com a doutrina católica [...] Esse posicionamento levou a Igreja à conclusão de que não bastaria a ampliação e o fortalecimento da esfera devocional para enfrentar e reverter a modernidade; antes seria necessário que o devocional se transformasse em alicerce de uma sólida atuação sócio-política (MANOEL, 2004, p. 20,21)

Essas ações concretas são consideradas por Manoel tomando como base as iniciativas de Pio X a Pio XI, explicitadas através dos programas da Ação Católica⁵, os quais

buscaram recristianizar as estruturas sociais, dotando-as de um fundamento doutrinário sólido o suficiente para, primeiramente, afastá-las das influências do liberalismo, positivismo, socialismo, materialismo e de tudo aquilo que contrariasse a fé católica e, por conseguinte, para criar um *habitus* cristão nos indivíduos que os tornasse partícipes da Igreja no projeto de conformação de uma cultura nacional católica, a fim de assegurar a sua reprodução na sociedade brasileira.

O campo educacional se apresentou como uma das principais linhas de ação ofensiva do catolicismo. A escola católica, assim como a campanha que se instaurou pelo ensino religioso na escola pública, visou uma participação ativa da Igreja junto à juventude. Esse processo de aproximação e educação que a Igreja exerceu junto à juventude ocorreu de forma paralela àquele conduzido na direção de suas famílias. A historiografia ressalta a educação como um dos campos mais utilizados pela Igreja, e um dos objetos mais recorrentes acerca dessa temática nas pesquisas em História da Educação tem sido a rede de colégios católicos, que se constituiu visando a formação de novas elites dirigentes e de outros segmentos sociais que contribuiriam diretamente com a reprodução da cultura católica, como é o caso dos professores, por exemplo. O debate em torno do ensino religioso nas escolas públicas também vem ocupando um importante lugar nas investigações realizadas no campo e faz parte desse conjunto de ações voltadas para aproximar a Igreja do cenário educacional.

Talvez por força de uma tradição historiográfica da educação que, por muito tempo, focou nas formas institucionalizadas em que esta ocorria, talvez porque o peso que as Ciências da Educação atribuíram à escola como lugar privilegiado para educar o indivíduo, ou talvez, ainda nessa direção, porque o processo de escolarização sob o influxo dessa representação ofuscou outras formas de educação, o fato é que a escola, também para os católicos, não foi a única via utilizada no campo da educação para moldar os indivíduos ou amalgamá-los à doutrina católica, apesar do forte acento posto nessa instituição encontrado também no projeto do Monseñor Álvaro Negromonte.

Os impressos e a imprensa pedagógica, por exemplo, também vêm instigando as investigações histórico-educacionais, por terem sido constituídos como importantes suportes através dos quais os intelectuais da educação estabeleceram suas disputas e encaminharam ações educativas para diferentes segmentos da sociedade. Como objeto ou como fonte documental, os impressos põem em evidência a produção e a circulação de um conjunto de saberes pedagógicos que permitiu a afirmação de uma intelectualidade preocupada com as questões educacionais. No âmbito do catolicismo, eles indicam, ainda, um conjunto de estratégias utilizadas pela Igreja para disseminar sua doutrina, modos de apropriação do discurso científico como instrumento tácito para se manter na luta pelo campo educacional e religioso e os diferentes destinatários das suas mensagens e suas frentes de ação.

Este trabalho se insere nesse viés historiográfico e está centrado no projeto civilizador católico do Monsenhor Álvaro Negromonte, subscrito em parte da sua produção impressa, destinada a dois segmentos específicos, mas, completamente, articulados: as professoras e às famílias. Importante intelectual católico, o Monsenhor Negromonte atuou, de forma engajada, nas questões educacionais, entre os anos de 1930 e 1960, contribuindo para a renovação da pedagogia católica no Brasil. Seu trabalho serviu, ainda, para instituí-lo como intelectual da educação, a partir de uma nova concepção de intelectualidade que foi se configurando no interior da Igreja, a partir de 1920. Segundo Lustosa,

com a conversão de Jackson de Figueiredo – uma nova etapa se inaugura na tentativa de derrubar o muro que separa religião e ciência, Igreja e pensadores e escritores [...] Além disso, empenharam-se na montagem de esquemas de difusão do pensamento católico: bibliotecas, editora católica, produção de obras (não apenas traduções) que, embora desiguais em valor, tinham o mérito de abordar de frente, os problemas do momento, em uma ótica, definitivamente, cristã.”(LUSTOSA, 1977, p. 71, 72).

Pode-se dizer que Negromonte fez uso de múltiplos instrumentos de poder que os intelectuais do seu grupo elegeram como arma no combate pela recristianização

da nação. Dentre eles, pode-se destacar a produção de uma Biblioteca Pedagógica, com obras destinadas a públicos variados e a abertura de uma editora destinada à publicação de livros religiosos e de cultura geral, de fundo católico, a começar pelos seus. Essas estratégias faziam parte de um esquema de difusão não só do pensamento católico, mas de uma nova Pedagogia Católica da qual Negromonte foi se constituindo uma espécie de porta-voz, no Brasil.

Do ponto de vista político, o padre Álvaro Negromonte fez parte de um grupo que, em meio às diferentes posições defendidas no interior do campo religioso, preferiu o diálogo e a colaboração (quando possível), como os caminhos viáveis para lidar com aqueles que pensavam diferentemente dos católicos. Posição que pode ser entendida como uma postura estratégica adotada por alguns segmentos da intelectualidade católica, como observa também Lustosa, ao tratar das tendências e problemas que se apresentaram para a vida interna da Igreja a partir dos anos 1930. Como atesta o autor,

Tanto no relacionamento com protestantes, como no posicionamento de problemas concretos, como o caso do grupo da Escola Nova ou do grupo de socialistas mitigados, sentimos nesta época esforços de líderes católicos no sentido de defender a necessidade de um pluralismo sadio e respeitoso (LUSTOSA, 1977, p. 75).

Vislumbrando uma geração ciosa de liberdade, Negromonte apelou para a “educação dos sentidos e da vontade” como principal estratégia retórica em todas as suas obras, considerando as várias instâncias educativas do indivíduo. Sua preocupação com as famílias atesta a problemática do lugar destinado a essa instituição na pedagogia católica em um tempo no qual a escola vinha sendo instituída como espaço educativo por excelência. Analisada conjuntamente com o projeto de formação de professores, a pesquisa trouxe à tona elementos que podem ser compreendidos no âmbito da história da profissão docente, da educação católica, do movimento escolanovista e dos estudos de gênero. A relação família-escola posta na proposta pedagógica do Monsenhor Álvaro Negromonte foi, aos poucos, adotando outros contornos, que, em muitos aspectos iam se atravessando e fazendo emergir um

cenário onde os personagens transitavam, com alguns limites, entre a casa e a escola, dando a ver um objeto que foi sendo construindo tal como foi se apresentando, em suas formas múltiplas e multifacetadas.

Re (visitando) a historiografia educacional brasileira

A articulação dessas duas instâncias educativas – a casa e a escola – e sua representação na formação da sociedade brasileira, posta nos impressos pedagógicos, permite ancorar essa investigação em, pelo menos, dois eixos de análise no campo da História da Educação, que vêm buscando tratar de algumas questões que merecem ser mais exploradas pela historiografia, tais como: o pensamento católico renovado⁶ e a relação família/escola/civilização.

No movimento de revisão de literatura acerca do que já foi produzido no campo da História da Educação sobre escolanovismo católico, merecem relevo as contribuições de Carvalho (1993), (1998), (2002), (2003) e (2006). Em suas pesquisas, essa autora trata, incansavelmente, das estratégias católicas de conformação do campo pedagógico, como o uso dos impressos e a apropriação do movimento escolanovista. Nessa mesma direção, a pesquisa de Magaldi, “Pensamento católico, modernidade e relações família-educação na sociedade brasileira (anos 1930-1950)” e seus desdobramentos, sobretudo, os trabalhos de Narcizo (2005) e (2008) também merecem relevo. Ainda nessa temática, são de grande importância as investigações de Sgarbi (1997) e (2001), Strang (2008), Errerías (1999), (2000), Errerías & Cunha (2003), Orlando (2008) e o trabalho de História da Educação comparada de Mogarro (2006).

A relação entre família, escola e projeto civilizador é mais rara e um pouco mais complexa de ser apreendida porque no campo da História da Educação ela aparece diluída em temáticas afins que, juntas, ajudam a compor esse cenário de uma forma mais ampla⁷. Nesse sentido, além das investigações de Magaldi (1997) e seus desdobramentos, frutos do projeto que vem desenvolvendo com seu grupo de pesquisa, intitulado “Família, escola e civilização: representações e práticas (1930-1950)”, são

considerados outros trabalhos que revelam os possíveis diálogos entre essas duas instituições educativas, mesmo oriundos de outros campos, como é o caso de Nogueira (2005), Montandon & Perrenoud (2001).

A escassez de trabalhos que busquem compreender a relação entre família e escola como instâncias educativas entre as décadas de 30 e 60 do século XX pode ser entendida, como já foi sinalizado, pelo foco que, durante muito tempo, esteve centrado exclusivamente na escola e nas formas institucionalizadas de educação. Além disso, há ainda a tradição que se instituiu na historiografia de se pensar as questões históricas de forma polarizada, como é o caso da representação, cristalizada no campo, de que o projeto modernizador instaurado no Brasil desautorizou e substituiu a família pela escola, tal como pode se ver em alguns trabalhos no campo voltados para essa temática⁸. Os avanços na historiografia, no entanto, ainda que incipientes nessa temática, já vem evidenciando a necessidade de se matizar esse tipo de leitura.

A família e a escola nos discursos dos especialistas da educação: um enfoque no campo católico

É sabido que o discurso dos renovadores nas primeiras décadas do século XX, de fato, enfatizou a necessidade da escola como principal agência civilizatória, como um espaço onde a ação educativa se desenvolveria com base em saberes especializados. Contudo, o papel centralizado que a instituição escolar adquiriu no discurso de grande parte dos educadores envolvidos nesses debates, não anulava a ação educativa da família. Se, por um lado, a modernidade instituía a necessidade da racionalização dos saberes pedagógicos, dando margem ao discurso dos especialistas da Educação, por outro lado, eles próprios sinalizavam, com frequência, para a impossibilidade da escola cumprir sozinha sua função civilizadora. Apesar do patamar a que se elevou a escola como instância autorizada para civilizar,

os renovadores sempre deixaram clara sua consciência de que, para encaminhar a modernização educacional e construir a ‘civilização’ desejada, os educadores profissionais não poderiam prescindir dos educadores situados na esfera doméstica,

com os quais deveriam 'andar de mãos dadas' de modo a construir uma parceria de maior relevância social (MAGALDI, 2008, p.12-13).

Nesse sentido, não foram poucos os esforços para se educar a mulher, visando o empreendimento da tarefa educativa no espaço doméstico com maior competência. Se, por um lado, a consolidação da instituição escolar provocou um deslocamento na instituição familiar da esfera educativa, por outro, ela passou a figurar como a principal colaboradora da escola. O que não a coloca em um polo oposto em relação à valorização da escola e do discurso científico no campo da educação. A apropriação escolanovista que foi feita pelos católicos reteve a necessidade de se instruir as famílias para a ação civilizatória.

Nesse sentido, a idéia de polaridades estanques entre pioneiros e católicos também merece ser repensada, uma vez que ambos os grupos desenvolveram estratégias, muitas vezes similares, para instruir as famílias no exercício de civilizar pela educação. A hierarquização que se efetivou entre as instâncias educativas – família e escola – pelos dois grupos, não foi suficiente para anular as práticas desenvolvidas para instruí-las, a fim de estabelecer uma ação conjunta entre ambas instituições. Essa iniciativa torna relevante a busca pela compreensão de como se encaminharam esses investimentos pelos dois grupos. Este trabalho, no entanto, busca compreender esses esforços, pelo grupo católico, ao utilizar, de modo particular, impressos pedagógicos produzidos por um sacerdote direcionados à família e ao professorado.

Ainda que sejam poucos os trabalhos voltados para a relação família/escola/projeto civilizador nessa perspectiva relacional e isso seja uma marca expressiva nos enunciados das pesquisas histórico-educacionais, é possível detectar uma preocupação com essa questão, por exemplo, nos trabalhos voltados para a educação feminina e profissão docente, como formas de se apreender a ação educativa que se esperava da mulher e da professora, nos espaços privados e públicos, em suas aproximações e distanciamentos.

Na esteira dos esforços para aproximar a família da escola, pode-se dizer que os renovadores, católicos ou pioneiros⁹, fizeram uso dos impressos pedagógicos para educar

a mulher, a mãe e a professora. Em uma perspectiva mais ampla, as pesquisas sobre impressos estão inscritas no campo de uma história cultural dos saberes pedagógicos e de suas apropriações nas práticas educativas. O uso dos impressos na conformação de um campo pedagógico põe em evidência um conjunto de estratégias de difusão e imposição dos modelos pedagógicos e de táticas de apropriação desses modelos e inspiram o que Carvalho e Toledo (2007) denominam de "multifacetado campo de investigações". São essas investigações que, segundo as autoras, "dão sólido suporte a uma história cultural dos saberes pedagógicos interessada na materialidade dos processos de difusão e imposição desses saberes e na materialidade das práticas que deles se aproxima" (CARVALHO & TOLEDO, 2007, p. 89).

Nesse âmbito, os impressos pedagógicos se voltam para destinatários específicos: de um lado, as moças e mães de família, e, do outro, os professores, quase sempre generalizados como professoras¹⁰. Fosse na casa ou na escola, o papel educativo atribuído ao gênero feminino foi visto quase como uma extensão da sua natureza, necessitando apenas do esclarecimento necessário para dar conta das necessidades próprias da sua época. Os trabalhos de Vidal (2000), Catani (2003), Souza (1996), Bicalho (1988), Bassanezi (1996), Lopes (2003), Magaldi (2007), Louro (1987), dentre outros, ajudam a compor o cenário da educação pensada para a escola e para a família através dos discursos pedagógicos endereçados a esses dois públicos distintos.

Em consonância com os discursos que emergiram em torno da formação do homem civilizado, cidadão de uma cidade que ia se configurando urbano-industrial, que buscava se consolidar ainda sobre os princípios da ordem para o progresso, o Monsenhor Álvaro Negromonte tornou-se partícipe da intensificação dos debates da área e adotou práticas veiculadas, sobretudo, à responsabilidade da tarefa educativa.

Aliar escola e família na formação do indivíduo significava adotar os novos cânones educacionais de uma escola elevada a uma posição de centralidade, sem perder de vista o projeto modelar de conformação de uma nação católica, que se desdobra em outras direções. Com

esse intuito, Negromonte, por um lado, produzia um discurso para a escola e, por outro, encaminha outras mensagens, sob outra forma, para as famílias, a fim de que a mesma educação fosse dada em conformidade na escola e no lar, não desfazendo este o trabalho daquela, por falta de instrução, conforme a visão corrente entre os educadores à época.

Talvez pelo forte acento da Igreja Católica em Minas Gerais¹¹, conforme sinaliza Faria Filho, “ao longo do primeiro quartel do século XX, ao fazerem referências à escola nova, alguns professores e intelectuais dão maior relevo a experiências que exaltam a importância da instituição familiar na educação moral, intelectual e física das crianças”. (2000, p. 2)

O ponto nodal de aproximação foi a Pedagogia. Ao encaminhar seus discursos à família e à escola, ele utilizou, quase sempre, as mesmas referências teóricas para as duas instâncias educativas. E ao se apropriar de alguns autores, sobretudo da Psicologia e da Medicina, como Claparède e Montessori, por exemplo, o autor criou um repertório de saberes pedagógicos católicos que validava algumas contribuições oriundas das Ciências da educação e contribuía para um projeto de pedagogização da sociedade, fundamentado na articulação possível entre religião e ciência.

A lógica de encaminhar mensagens às famílias e às professoras que parece sugerir uma abertura em duas vertentes distintas, se afunila e converge em um ponto em comum que é o da mulher catequista, seja ela professora ou mãe. Esse é o fio condutor que deveria ligar os saberes da casa aos da escola. Para Negromonte, como professora católica, esta tinha a função moral de ensinar os valores da religião de forma prática para que a criança aprendesse, conforme os enunciados escolanovistas, a experiência da vida cristã; como mãe católica tinha a vocação dada por Deus de formar a alma dos futuros cidadãos do país. Em ambas as funções, o ensino religioso transformava a figura da mulher, professora ou mãe, na catequista por excelência, considerando os limites e as melhores possibilidades de atuação de cada uma.

Partindo do pressuposto de que os processos educativos são parte de universos culturais mais amplos, opero

com a hipótese segundo a qual o movimento da Escola Nova no Brasil foi apropriado por vários grupos que disputavam o campo educacional¹² à época e um deles, ao contrário do que aparece de forma recorrente na historiografia educacional brasileira, foi o grupo católico. Tal hipótese, já levantada por Marta Carvalho na década de 80 do século XX, quando os estudos em História da Educação começaram a passar por uma revisão teórico-metodológica, sobretudo pela entrada da vertente da Nova História Cultural como aporte teórico das novas produções historiográficas, vem constituindo, aos poucos, outra possibilidade interpretativa acerca da presença dos católicos no movimento das Escolas Novas no Brasil¹³.

As várias pesquisas realizadas sobre a Pedagogia católica, seja no âmbito das instituições educacionais, dos intelectuais da educação, da imprensa pedagógica católica, põem em evidência um conjunto de práticas e representações que situam os educadores católicos na esteira do movimento de renovação educacional do país em prol de estratégias mais eficazes de ensino-aprendizagem. Essa apropriação levou o grupo católico a desenvolver ações no sentido de capacitar as famílias para atuarem no cenário educacional da época, outro ponto que também não aparece de forma clara na historiografia educacional.

A produção de um conjunto de saberes pedagógicos, tal como foi empreendida pelo padre Álvaro Negromonte, pode ser pensada, conceitualmente, na perspectiva de Chartier (1990), aliada aos conceitos de táticas e estratégias utilizadas por Certeau (1994). Apesar de a Igreja ter dialogado com a modernidade pedagógica porque seu lugar no campo educacional vinha sendo ameaçado, a tática de apropriação que ela desenvolveu acerca dos enunciados das Escolas Novas resultou na produção de um *corpus* de conhecimento próprio. O produto dessa leitura recai no que Certeau chama de “poder do saber”, estratégias que designam um tipo de saber que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio pela sua capacidade de transformar as incertezas da História em espaços legíveis (CERTEAU, 1994, p. 100).

O uso dos impressos como estratégia indica os mecanismos utilizados por uma instituição que é portadora de um capital simbólico que a legitima e lhe permite fazer

circular os seus saberes, reafirmando-os como elementos constitutivos da cultura nacional. As práticas da Igreja consistem, portanto em um emaranhado de ações táticas e estratégicas que se interpenetram de forma convergente para um ponto comum.

Em uma esfera mais alargada, a produção de impressos pedagógicos fez parte do conjunto de estratégias utilizadas pelos intelectuais que se reuniram em torno da temática da Escola Nova, para colocar em circulação os seus saberes entre educadores do espaço escolar e doméstico e registrá-los de forma segura e duradoura na memória coletiva. Como dispositivo de produção de uma prática, essa classe de impressos incorpora o sentido do conceito da forma metafórica de que trata Certeau (1994, p. 99),

A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa, etc) (CERTEAU, 1994, p. 99).

Nesse processo estratégico, ao qual se refere Certeau, pode-se dizer que a Igreja Católica investiu no impresso pedagógico como um instrumento de capitalização de vantagens, visando preparar expansões futuras, através da demarcação do que lhe é próprio, buscando, com isso, obter maior independência e autonomia no conjunto de situações variáveis que compunham a organização social brasileira da primeira metade do século XX. De acordo com Matos,

depois de fortalecer sua estrutura interna ao longo dos primeiros trinta anos de vida republicana, a Igreja oficial começa então a reivindicar um lugar privilegiado na sociedade civil, a fim de restaurar nela o 'Estado Cristão'. De uma posição defensiva passa para uma posição ofensiva, alegando que a instabilidade do país era a consequência lógica do abandono público dos 'princípios éticos' dos quais a Igreja se fazia portadora e guardiã (MATOS, 2003, p. 54).

A primeira linha de ação da ofensiva católica se voltou, primeiramente, para as elites intelectuais e se alastrou, a partir daí, para toda a sociedade. A rede de colégios

católicos, os impressos pedagógicos, a imprensa periódica, o Centro D. Vital, a Ação Católica, a Ação Universitária Católica, o Instituto Católico de Estudos Superiores, a Confederação Nacional dos operários católicos a criação da Confederação das Associações Católicas do Rio de Janeiro, a Liga Eleitoral Católica, os congressos, as associações que se formaram a partir de então, assim como seus vários braços, visavam abranger a diversidade da sociedade brasileira. Todas essas investidas podem ser consideradas como formas de resistência que, usando a expressão de Certeau (1994, p. 99), "o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo".

A pluralidade de impressos pedagógicos conduziu a Igreja a investir em variados suportes como livros, revistas, boletins, jornais e anais, os quais serviram como instrumentos de demarcação de um espaço entendido como próprio. Esses impressos, segundo Carvalho e Toledo,

forneem indícios sobre as práticas que se formalizam nos seus usos, mas têm o seu peso documental fortemente demarcado por sua relação com as estratégias de que são produto. O que quer dizer que as informações que fornecem sobre as práticas que prescrevem são mediadas por sua configuração como produto daquelas estratégias (CARVALHO & TOLEDO, 2007, p.90, 91).

Essa configuração manifesta as representações de uma luta no âmbito das reformas educacionais, tanto pelo seu aspecto político quanto pelo pedagógico. Não obstante, essa configuração, apesar de ser indiciária, não perscruta os caminhos dos usos que realmente se fizeram desses saberes.

Conforme Toledo,

o conceito de apropriação como tática que subverte dispositivos de modelização, também tomado a Michel de Certeau (1994) põe em cena esse hiato entre os usos e suas prescrições. O hiato evidencia a complexidade da relação entre modelos pedagógicos e seus usos e está no cerne de uma história cultural das práticas e dos saberes pedagógicos" (TOLEDO, 2007, p. 91).

Mesmo no âmbito teórico, a apropriação do grupo católico em relação aos enunciados da Escola Nova se estabeleceu em um movimento de ataque, ou melhor, contra-ataque, em uma circunstância que lhe subscreveu nos termos propostos por Certeau, se não uma ausência no lugar de poder, uma significativa perda na cena educacional, acentuada com a retirada oficial do ensino religioso das escolas públicas desde a instauração da República.

Nesse contexto, elaborar táticas de contra-ataque se constituiu, no caso da Igreja, uma estratégia de sobrevivência nesse campo. Para Certeau,

A tática é a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio [...] não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” como dizia Von Büllow, e no espaço por ele controlado. [...] As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre os momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de duração e ritmos heterogêneos etc (CERTEAU, 1994, p. 100, 102).

Assim, em um movimento de ataque e contra-ataque, a Igreja produziu diferentes discursos, sempre inserida na efervescência dos debates educacionais. A análise desses discursos deve considerar o movimento dinâmico de circulação da cultura católica, aliando a produção dos saberes pedagógicos católicos às estratégias retóricas¹⁴ e ao entendimento de que “o exame dos produtos não exclui a análise dos lugares e das práticas que os instituíram” (NUNES e CARVALHO, 1993, p. 10).

Como intelectual da Igreja e da educação, a atuação do Monsenhor Álvaro Negromonte permite pensar em uma interpenetração desses dois campos com o objetivo de catolicizar a sociedade. O tema da educação religiosa sensibilizou significativamente os educadores católicos

pela forte mobilização criada em torno da discussão acerca do ensino religioso nas escolas públicas, de onde foi retirado, oficialmente, com a instauração do Estado Republicano. O movimento em prol da laicização do ensino não foi aceito pelos católicos que, apesar de terem aceitado o novo regime, consideravam essa medida absolutamente incompatível com um país de maioria católica¹⁵. De acordo com Magaldi,

ao longo de todo o período que se estende dos anos 1920 a meados dos anos 1930, tem-se o campo educacional fortemente envolvido nos debates em que se entrecruzavam aspectos políticos e religiosos [...] Nesse amplo painel, observa-se claramente a configuração de dois lados na contenda. (2007, p. 101)

O grupo que defendia o laicismo na educação e o grupo católico se colocaram em polos antagônicos no movimento que se instaurou em prol da educação nacional. É evidente que ambos os grupos envolvidos nessa disputa expressavam propostas distintas de organização da sociedade que condiziam com sua visão de mundo e do papel que deveriam desempenhar nessa direção. Nesse âmbito, de batalha ideológica instaurada, muitos intelectuais católicos participaram incansavelmente em prol da recristianização da nação. Foi nessa esteira que o trabalho do Monsenhor Álvaro Negromonte se inseriu, e, aos poucos, foi se materializando em um projeto pedagógico sistematizado de regeneração da escola, da família e da sociedade brasileira.

Organizados em diferentes formatos, os impressos publicados pelo Monsenhor Álvaro Negromonte para os professores e para as famílias fizeram parte da Biblioteca Pedagógica que foi construindo ao longo de dezoto anos¹⁶. O conceito de biblioteca é tomado aqui de empréstimo a Chartier (1998), ao tratar das “Bibliotecas sem Muros” na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Essa noção de biblioteca não diz respeito a sua conformação material, mas está relacionada ao signo universal da biblioteca sem paredes, ou seja, uma biblioteca que reúne títulos ou catálogos de bibliotecas através de meios que possam alcançar o(s) leitor(s) ou uma comunidade de leitores. O leitor de Negromonte era o leitor católico, sem dúvida, isso ele deixava claro. Mas, ao escrever, se dirigia

também a todos que tivessem buscando uma palavra segura e precisa sobre educação assentada nos princípios da fé e da moral católica no mundo contemporâneo.

Tomando a proposta metodológica de Carvalho (2006) de classificar os impressos em unidades de análise, ainda que não seja possível determinar os usos dos objetos culturais, mas tomando como referência as prescrições que estão postas tanto na sua materialidade quanto no seu conteúdo, e levando em conta os destinatários visados, é possível, tomar de empréstimo da historiadora, suas categorias de análise do impresso, a saber: as caixas de utensílios, os Guias de aconselhamento e o Tratado de Pedagogia.

Índices da permanência ou ruínas de estratégias historicamente datadas de organização do campo da Pedagogia, livros e revistas pedagógicas configurados como *caixas de utensílios* não circularam apenas na década de 1890, durante o chamado período áureo das realizações educacionais republicanas em São Paulo. Eles circulam ainda nas décadas de seguintes, concorrendo com outros impressos, organizados segundo outras regras. A *Revista do Ensino* e a *Revista Escolar* são testemunhos desse modo de conceber e organizar o campo normativo da Pedagogia que guarda forte relação com a concepção de pedagogia como *arte de ensinar*, organizando-se como *caixa de utensílios* e fornecendo modelos de lições e materiais para o uso do professor [...]

O modelo *livro de aconselhamento* é produto de uma tradição mais antiga do que a que conformou o impresso como *caixa de utensílios*. Sua configuração é herdeira da longa tradição de um gênero: o das preceptivas ou livros de aconselhamento de príncipes que tiveram seu apogeu nos séculos XVI e XVII [...]. Retomando tópicos e recursos retóricos dessa tradição, muitos livros de pedagogia que circulam no século XIX organizam-se como *livros de aconselhamento* recheados de preceitos moralizantes que visam moldar, segundo representações éticas de longa tradição no pensamento teológico-político europeu, um novo tipo de profissional, o professor [...]. Aliava ao intento moralizante objetivos mais pragmáticos, fornecendo ao professor informações e conselhos úteis para o exercício da *arte de ensinar* [...].

Essa nova literatura [...] se organiza como *Tratado de Pedagogia*, como corpo sistematizado de saberes e de doutrinas dedutivamente estabelecidos a partir de princípios de natureza científica ou filosófica. [...] Nele, a pedagogia deixa de fornecer modelos exemplares de lições para oferecer fundamentos e os métodos nela apregoados são dissociados da prática, das '*artes de fazer*'. O Tratado é um gênero tradicionalmente didático, que compendia teorias sobre determinado campo de saber, expondo-as analiticamente por meio de argumentos de autoridade e exemplos (CARVALHO, 2006, 156-168).

Nenhum desses modelos é excludente entre si. Ao contrário, é possível verificar uma convivência permanente no cenário educacional que sugere pensar em uma possível complementaridade em seus papéis.

Nessa perspectiva, a Biblioteca do Monsenhor Álvaro Negromonte compreende duas modalidades de uso do impresso na configuração dos saberes pedagógicos e das práticas educativas, sejam elas de ordem pública, através da escola, ou privada, no âmbito familiar e foi organizada, nesta pesquisa, em dois blocos: os Boletins, voltados para os professores configuram o uso desse impresso como "caixas de utensílios"; os livros voltados para a família assim como o manual *Pedagogia do catecismo*, funcionam como Tratados de Pedagogia no sentido promover os saberes-fundamentos da pedagogia católica moderna e sugestões de aplicações práticas desses saberes tanto na esfera doméstica quanto nas sala de aula. Lições essas que poderiam ser apropriadas em diferentes práticas educativas, pela eficácia que garantiam ao processo de ensino-aprendizagem.

Para o professorado estava em pauta a constituição de um *corpus* de saberes pedagógicos pautados nos postulados da nova pedagogia, mas também a publicação de impressos que funcionassem como ferramentas de trabalho. Além disso, nesse projeto de formação contínua dos professores buscava-se fornecer um repertório de informações e de referenciais teórico-doutrinários que permitissem ao leitor assumir ele próprio a organização e orientação de suas leituras, ainda que os limites dessa

autonomia fossem muito diferentes entre os intelectuais envolvidos com a formação docente.

Por outro lado, os livros endereçados às famílias apontam para outra dimensão do projeto católico de reorganização da sociedade. Esses livros marcam bem a diferença de papéis estabelecidos para essas duas instituições na questão educacional, mas corroboram com o ideário moderno dos chamados pioneiros na concepção acerca da necessidade de se instruir a família nos novos preceitos científicos para que esta pudesse participar ativa e positivamente da formação das crianças, aliando a casa e a escola em um projeto que articulava saberes científicos e tradição católica.

Ainda que não apontem, de forma clara, relação direta com os temas da Escola Nova, esses livros prescrevem um ideário de educação ancorado em princípios da Psicologia, da Biologia e da Pedagogia. Esse amparo no campo científico, sinaliza para a articulação existente no pensamento desse autor entre essas duas instituições educativas e atesta o entendimento do padre sobre a eficácia de se articular ciência e religião, sempre que possível. Se buscarmos a compreensão, por exemplo, sobre “a quem cabia educar” no projeto escolanovista, é possível perceber que em dimensões distintas, família e escola deveriam se aliar e trabalhar, conjuntamente, no projeto de reorganização da sociedade pela educação.

Segundo pensamento amplamente compartilhado pelos educadores da época, ações educativas dirigidas às famílias eram justificadas com base nas lacunas observadas no funcionamento das mesmas, que davam margem a críticas diversas em relação a múltiplos aspectos, entre os quais situava-se a forma como vinha exercendo seu papel educativo. Era comum que os ‘especialistas da educação’ apontassem inadequação das atitudes dos pais ante à educação das crianças, já que, segundo sua visão, o cotidiano doméstico estaria permeado por práticas totalmente afastadas dos paradigmas científicos valorizados, então como os da Psicologia e da higiene. Por isso, fazia-se necessário ensinar as famílias a educar, o que foi realizado naquele contexto, por intermédio de várias frentes, conduzidas tanto na esfera estatal, por exemplo,

pelos Círculos e Pais e Professores das escolas públicas, quanto no âmbito da sociedade civil, por iniciativas privadas (MAGALDI, 2003, p. 218)

Com esse intuito, o impresso pedagógico foi sendo utilizado como principal estratégia nas questões educacionais. De uma maneira geral, a Igreja ia firmando seu império no campo pedagógico, ao que Carvalho se refere como “ortodoxia pedagógica”, estabelecendo um “corpus bibliográfico de referência, constituído como leque de leituras autorizadas. Para os professores, um léxico escolanovista, saturado de sentido religioso era proposto como cânone discursivo e guia da prática docente”. (CARVALHO, 2005, p. 93); para os pais, outro leque bibliográfico, com forte acento na questão religiosa e pedagógica, era indicado no sentido de complementar a educação que não deveria ficar ao encargo das escolas, como era considerada por exemplo, a questão da educação sexual e da formação dos filhos.

Com isso, através de publicações, prescrições e proscricções de livros, a Igreja foi modelando as práticas de leitura e catolicizando o discurso e a *práxis* escolanovista, configurando um conjunto de “estratégias católicas de ortopedia doutrinária do campo da pedagogia” (CARVALHO, 2002, p. 391).

Considerações Finais

Pensar no papel dos impressos na difusão e propagação das idéias do movimento das Escolas Novas que tomou corpo no Brasil nos anos 20 e 30 do século XX e nas lentes pelas quais os católicos se apropriaram de seus enunciados ajudou a pôr em evidência não só os diferentes grupos envolvidos nesse empreendimento como também os seus diferentes projetos. A militância católica, como foi apontado, não teve apenas um papel reativo frente às propostas renovadoras do ensino promovidas pelo grupo dos pioneiros. De acordo com Carvalho, ela também se mobilizou, se organizou e difundiu, a seu modo, a sua versão da nova Pedagogia. Através da publicação de livros, boletins, revistas, organização de congressos, cursos, conferências incidiram sobre os professores no sentido de regradar a sedução ou a repulsa exercida pelo *escolanovismo*. E, neste empreendimento, os

educadores católicos “tiveram, talvez, mais êxito do que comumente se supõe, atingindo não somente as práticas dos professores das escolas católicas, mas também as do professorado católico nas escolas públicas (CARVALHO, 2002, p. 390).

Paralelamente, também através dos impressos, mas não apenas por eles, a Igreja Católica ia difundindo as suas versões da nova pedagogia e constituindo um *corpus* bibliográfico de referência doutrinário-pedagógico que ia configurando um escolanovismo católico que não ficava restrito apenas à escola, mas alastrava-se também para o espaço doméstico. Mesmo nos manuais para a família, o padre se preocupava em munir os pais com pequenas porções da nova pedagogia.

O Monsenhor Álvaro Negromonte foi um dos expoentes desse movimento e suas ações podem ser entendidas no âmbito de um projeto pedagógico que subsidiava um projeto maior de catolicização da sociedade através da escola e da família. Essas duas instâncias educativas foram entendidas como importantes dispositivos de governamentalidade e, por isso, tornaram-se alvos privilegiados dos diferentes projetos voltados para a formação da sociedade brasileira.

Notas

¹ Este artigo faz parte da pesquisa que venho realizando no doutorado sob a orientação da professora Dr^a Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi e vinculada ao grupo de pesquisa em História da Educação “Escola, família e civilização: representações e práticas (1930-1950)”, coordenado pela referida professora.

³ O conceito de educação integral para a Igreja difere da proposta corrente que vigorava nos debates educacionais. Nestes, o que estava posto era um modelo de formação que abrangesse as esferas intelectual, física e moral do indivíduo como forma de desenvolver todas as suas faculdades, tornando-o educado em todas as suas dimensões e, portanto, um cidadão mais útil e melhor para a sociedade. Para a Igreja, a educação integral visava desenvolver no indivíduo todas essas faculdades, sem perder de vista os que era entendido por ela como “o verdadeiro fim da educação”, que era o aperfeiçoamento da alma e o encaminhamento para Cristo. A educação era um meio e a cidadania era a forma de dar visibilidade a seu progresso interior rumo à

salvação. A educação integral na perspectiva católica, tinha como finalidade um projeto salvífico.

⁴ Esse grupo é entendido neste trabalho na mesma perspectiva proposta por Magaldi, não considerando apenas a “fé religiosa, de natureza individual do intelectual em questão, mas sua adesão a um projeto de educação inserido no movimento mais amplo de renovação católica. Tal projeto educacional possuía como núcleo a temática da orientação religiosa, considerando-a em clara articulação com a visão do papel essencial da família na formação do indivíduo e de seu lugar inviolável na definição do modelo a ser seguido na educação dos filhos” (MAGALDI, 2007, p. 102)

⁵ A Ação Católica foi um movimento de mobilização do laicato, inspirado nos moldes italianos, fundado no Brasil, em 1935. Aos poucos, o movimento foi se organizando e se ajustando às necessidades de cada região, tendo um efeito visível no desenvolvimento do catolicismo brasileiro em múltiplas dimensões. Segundo Lustosa (1977) e Zanlochi (2001), o movimento de Ação Católica abriu possibilidades de um papel mais ativo para o leigo na comunidade eclesial; cultivava uma mentalidade mais aberta de militância cristã no terreno social e político; criava uma exigência de formação menos subjetiva e mais vital e dinâmica; conscientizava os leigos da necessidade de formar o exército do “Cristo Rei”, a fim de sacralizar a sociedade, implantando uma nova ordem social - a nova cristandade - calcada nos princípios cristãos como fermento e da ação do meio pelo meio através de métodos ligados à realidade; atribuía às mulheres um novo papel social militante, e as instituía como importantes aliadas nesse projeto de recristianização da nação. Pode-se dizer que todas essas dimensões contribuíram significativamente para a crescente influência da Igreja junto ao Estado, a partir da década de 40.

⁶ A renovação do pensamento católico é compreendida neste trabalho na perspectiva Carvalho (1998) e Sgarbi (1997) como um esforço da Igreja em dialogar com enunciados do movimento da Escola Nova no Brasil. A partir dos trabalhos desses dois pesquisadores, sobretudo da Marta Carvalho, essa temática ganhou maior visibilidade na História da Educação. Em dimensões distintas, os pesquisadores, afirmam que do debate que se estabeleceu entre pioneiros e católicos, resultou um “escolanovismo católico”, ou seja, uma leitura católica do movimento das Escolas Novas. O esforço de diálogo empreendido pelo grupo católico, no entanto, não significa que existisse um consenso entre os escolanovistas católicos, em relação aos seus enunciados propostos e ao posicionamento ideal a ser adotado. Um ponto bastante subjetivo unia os membros da Confederação Católica Brasileira de Educação, principal instância de apropriação e circulação dos enunciados escolanovistas pelos católicos: a busca pelo diálogo com os enunciados pedagógicos modernos. Entretanto, são perceptíveis algumas divergências entre os escolanovistas católicos. Os diferentes posicionamentos assumidos nas Revistas Brasileiras de Pedagogia e nos

Congressos Católicos de Educação permitem pensar que a o processo de elaboração do pensamento educacional católico se desenvolveu a partir de diferentes perspectivas.

⁷ No cenário educacional, essa tem sido uma temática que vêm mobilizando diferentes agentes envolvidos no campo, como pesquisadores, gestores, pais, professores que buscam discutir e solucionar os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem, sucesso/fracasso escolar, o papel das famílias nesse processo, dentre outras questões. Todavia, é na Sociologia da Educação que as pesquisas educacionais voltadas a essas temáticas vêm se concentrando, o que justifica o diálogo conduzido na pesquisa.

⁸ Os trabalhos de Cunha (2000) e Varela & Alvarez-Uria (1992) são importantes contribuições no campo e que apontam nessa linha interpretativa.

⁹ O termo “pioneiros” é utilizado neste trabalho apenas para marcar o grupo que antagonizou frontalmente com os católicos nas principais questões em torno das propostas escolanovistas e que se auto-intitulou dessa maneira usando como referência o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado em 1932. Todavia, os estudos realizados acerca das Escolas Novas no Brasil possibilitam pensar que essa nomenclatura não é suficiente para representar, categorizar ou classificar as lutas, os conflitos e as tensões que se estabeleceram em torno do campo educacional do país na primeira metade do século XX.

¹⁰ Apesar da referência ao professorado não aludir apenas ao gênero feminino, em muitos momentos o autor generaliza e dirige suas mensagens claramente a esse público. No caso do ensino religioso, ele justifica, afirmando que esse é um espaço que vem sendo ocupado cada vez mais pelas mulheres pela sua condição de excelência na obra de formação e modelação da alma humana. A indicação no feminino era recorrente de acordo com o autor por causa do número de moças inscritas no Curso. Essa observação pode ser atestada em diferentes trabalhos no campo da História da Educação sobre a Escola Normal. Em vários estados brasileiros, a presença das mulheres nas Escolas Normais, dentre outros fatores, pode ser compreendida tendo como horizonte o processo de feminização do magistério, que reconfigurou a História da Profissão docente.

¹¹ O Estado de Minas foi o *locus* de produção inicial do padre Negromonte.

¹² O conceito de campo é entendido neste trabalho na perspectiva proposta por Pierre Bourdieu e diz respeito ao universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem um conhecimento específico. O campo é um mundo social que possui certa autonomia e que se configura como campo de forças e de lutas cujas relações de forças alimentam a conservação da transformação desse próprio campo e o mantém autônomo em relação às pressões externas do mundo que o envolve. A diferença entre um campo

e um jogo é que o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão, elas próprias, postas em jogo (BOURDIEU, 2004, p. 20-29).

¹³ A leitura de uma Escola Nova Católica ainda merece ser mais explorada pela historiografia educacional brasileira.

¹⁴ As estratégias retóricas são elementos próprios de composição da Análise do Discurso. Todavia, a forma como este estudo intenta trabalhar com essa ferramenta, não se restringe a esse campo. Tomadas como empréstimo, tais estratégias são entendidas aqui em sua apropriação feita por Bourdieu (2007). Para ele, as estratégias retóricas são relações objetivas resultantes de relações de força simbólica. “Estas relações objetivas determinam no essencial quem pode cortar a palavra, interrogar, responder fora do que foi perguntado, devolver as questões, falar longamente sem ser interrompido ou passar por cima das interrupções, etc., quem está condenado a estratégias de denegação (interesses, estratégias interessadas, etc, a recusas de respostas rituais, a formas estereotipadas, etc. (BOURDIEU, 2007, p. 57).

¹⁵ Sobre a posição dos católicos face ao regime republicano e os desdobramentos da questão laicista na educação brasileira a partir dos anos de 1930, ver Jamil Cury (1978), Horta (1994), Beozzo (1984).

¹⁶ Tomo por base para esse cálculo o ano de 1936, por ter sido o ano em que fundou o Boletim Catequético até 1964, ano do seu falecimento.

Referências bibliográficas

BASSANEZI, C. *Virando as páginas, revendo as mulheres: revistas femininas e relações homem-mulher, 1945-1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In: FAUSTO, Boris. *História da Civilização Brasileira: O Brasil Republicano: Economia e cultura – 1930 – 1964*. Tomo II, v. 4º. São Paulo: Difel, 1984.

BICALHO, M. F. B. *O Bello Sexo: imprensa e identidade feminina no Rio de Janeiro em fins do século XIX e início do XX*. Rio de Janeiro: PPGAS-UFRJ (Dissertação de Mestrado).

BOURDIEU, P. “Gênese e Estrutura do Campo Religioso”. In: BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. Org. Sérgio Miceli. São Paulo. Ed. Perspectiva, 2004.

_____. *O Poder simbólico*. (Trad. Fernando Thomaz), 11ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CARVALHO, M. M. C. de. *A Escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

_____. “A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil”. In:

- FARIA Filho, L. M. *Modos de ler, formas de escrever: estudos de História da Leitura e da Escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 66-86.
- _____. *Molde Nacional e fôrma cívica*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.
- CARVALHO, M. M. C. de. "Uso do Impresso nas Estratégias Católica de Conformação do campo doutrinário da Pedagogia (1931-1935)". *Cadernos Anped*, n. 7, 1994. p. 41-60.
- _____. "Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola". In: FREITAS, M. C. de.; KUHLMANN, Jr. M. (orgs.). *Os intelectuais na História da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 373-408.
- _____. "Livros e revistas para professores: configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos". In: PINTASSILGO, Joaquim *ET all* (org.). *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Colibri, 2006.
- CARVALHO, M. M. C. de; TOLEDO, M. R. de A. "Os sentidos da forma: análise material das coleções de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo". In: OLIVEIRA, M. A. T. de (org.). *Cinco estudos em História e Historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 89-110.
- CATANI, D. B. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CUNHA, L. A. "A escola contra a família". In: LOPES, Eliane M. T., FARIA Filho, L. M. de e VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 3ª ed., São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.
- ELIAS, N. *O Processo Civilizador: Uma História dos costumes*. (Trad. Ruy Jungman), Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1990.
- ERRERIAS, C. A. C. *Catolicismo e educação na década de 1930: o escolanovismo de Everardo Backheuser*. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. "Educação Escolar e Psicologia: o Pensamento Católico no Início dos Anos 1930". In: *22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu, 1999.
- FARIA Filho, Luciano Mendes de. "Para entender a relação família-escola: uma contribuição da história da educação". In: **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, Vol. 14, nº 2, Apr./June, 2000. p. 1- 8.
- FOUCAULT, Michel. "A governamentalidade". In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (Orgs.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
- LOPES, E. M. T. *Das Sagradas Missões Pedagógicas*. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2003.
- LOURO, G. L. *Prendas e Antiprendas. Uma escola de Mulheres*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1987.
- LUSTOSA, Oscar. *A presença da Igreja no Brasil: histórias e problemas (1500-1968)*. São Paulo: Giro, 1977.
- MAGALDI, A. M. B. de M. *Lições de Casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2007.
- _____. "Família, escola, civilização: representações e práticas (1930-1950)". Rio de Janeiro: UERJ, 2008 (Projeto de Pesquisa PROCiência)
- _____. "Pensamento católico, modernidade e relações família-educação na sociedade brasileira (anos 1930-1950)". Rio de Janeiro: UERJ, 2005 (Projeto de Pesquisa PROCiência).
- _____. "A quem cabe educar". In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Vol 5, jan/jun, 2003, p. 213 – 231.
- MANOEL, Ivan A. *O pêndulo da História: tempo e eternidade no pensamento católico (1800-1960)*, Maringá: Eduem, 2004.
- MATOS, Henrique Cristiano José. *Nossa História. 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 2003 (Coleção Igreja na História – Tomo 3: Período Republicano e atualidade).
- MOGARRO, M. J. "Escolanovismo e modelo católico de leitura na circulação e apropriação de modelos culturais: os manuais brasileiros nas bibliotecas de formação de professores de Portugal". In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação A educação e os seus sujeitos na história*, 2006, Goiânia. Goiás: Universidade Católica de Goiás/SBHE, 2006. v. 1. p. 1-20.
- MONTANDON, Cléopâtre. "O desenvolvimento das relações família-escola: problemas e perspectivas". In: MONTANDON, Cléopâtre, PERRENOUD Philippe. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Para uma análise sociológica das interações entre família e a escola. Oeiras/Portugal: Celta Editora, 2001, p. 13-28.
- NARCIZO, R. M. "Ministro de Deus, portador da luz": ações e discursos católicos de modelação docente na década de 1930. Rio de Janeiro: UERJ, 2008 (Dissertação de Mestrado).
- _____. *Examinai tudo guardai o que é bom: Elementos de aproximação entre educadores católicos e escolanovistas*.

Rio de Janeiro: UERJ, 2005 (Monografia de conclusão de curso).

NEGROMONTE, A. *Diretrizes Catequéticas*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1938.

_____. *Pedagogia do Catecismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1950.

_____. *Noivos e Esposos: problemas do matrimônio*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Rumo, 1961.

_____. *A Educação dos Filhos*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Rumo, 1966.

_____. *Corrija o seu Filho*. Rio de Janeiro: Rumo, 1961.

NOGUEIRA, Maria Alice. "A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas". In: *Análise Social*, vol. XI (176), 2005. p. 563-578

ORLANDO, Evelyn de Almeida. *Por uma civilização cristã: a coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a Pedagogia do catecismo*. São Cristóvão, SE: UFS, 2008.

SOUZA, C. P. de *et al*. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*. nº 2, p. 61-76,1996

SGARBI, A. D. *Igreja, Educação e Modernidade na década de 30: escolanovismo católico construído na CCBE divulgado pela Revista Brasileira de Pedagogia*. São Paulo: PUC, 1997. (Dissertação de Mestrado).

_____. *Bibliotecas Pedagógicas Católicas: estratégias para construir uma civilização cristã e conformar o campo pedagógico através do impresso (1929-1938)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2001. (Tese de Doutorado).

STRANG, B. de L. S. *O saber e o credo: os intelectuais católicos e a doutrina da Escola Nova (1924-1940)*. Rio de Janeiro: PUC, 2008. (Tese de Doutorado).

VARELA, Julia & ALVAREZ-URIA, Fernando. **A Maquinaria Escolar**. In: *Teoria e educação*, 6, 1992. (p. 69 – 97)

VIDAL, D. G. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista:EDUSF, 2001.

Pelo Brasil afora: caminhos da educação nas notas de viagem de Rocha Pombo

Through Brazil: paths of education in the travel notes of Rocha Pombo

Alexandra Lima da Silva¹

Resumo

Trilhar os caminhos da educação na ótica do viajante Rocha Pombo, é o horizonte do presente trabalho. Ao analisar notas de viagem como fonte e objeto, buscam-se mapear as defesas em relação à existência de diferentes instituições educativas para crianças, mulheres e desvalidos, sujeitos que na perspectiva do intelectual, precisavam educar-se para elevar o país como grande nação, nos trilhos do progresso anunciados com a República. Os contatos estabelecidos com diferentes sujeitos nos tempos da viagem, realizada nos estados do dito norte do Brasil no ano de 1917, foram cruciais para a adoção e circulação dos livros didáticos do intelectual paranaense em âmbito nacional. Para balizar as questões propostas, busca dialogar com as perspectivas de Michel Serres (1997), Peter Brenner (2011), Antonio Viñao Frago (2007), Ana Chrystina Venancio Mignot & José Gonçalves Gondra (2007).

Palavras-chave: Notas de viagem; norte do Brasil; Rocha Pombo

Abstract

Walk the paths of education from the perspective of the traveler Rocha Pombo, is the horizon of the present article. By analyzing travel notes as the source and object, aims to map the defenses on the existence of different educational institutions for children, women and disabled, because in the perspective of intellectual, the education is needed to raise the country as a great nation, in the direction of progress that was announced in the Republic. The contacts established with different subjects in journey times, held in the states of the said northern Brazil in 1917, were crucial to the adoption of Rocha Pombo's textbooks in nationwide. To mark out the proposed questions, seeks to dialogue with the prospect of Michel Serres (1997), Peter Brenner (2011), Antonio Viñao Frago (2007), Ana Chrystina Mignot & José Gonçalves Gondra (2007).

Keywords: Travel notes, northern Brazil; Rocha Pombo

¹ Prof^a Dra. Alexandra Lima da Silva
Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bacharel, licenciada e mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Membro do grupo de pesquisa Instituições, Práticas Educativas e História.
Contato: alexandralima1075@gmail.com

- *Relatos de viagem como caminho de pesquisa*

Tempos de viagem, momentos de vida. Pelo Brasil afora, um “amável e simpático velhinho” (POMBO, 1918, p. 124) se aventurava à bordo de navios e barcos por mares e rios caudalosos, numa travessia iniciada em 21 de julho de 1917, no Rio de Janeiro, tendo como último porto, a cidade de Manaus, onde escrevia: “eu não sabia que o Brasil era tudo isso! Desde o dia em que saltei no primeiro porto, fui sentindo surpresas, que se faziam crescentes, até cair em maravilha lá pelo extremo norte até Manaus” (POMBO, 1918, p. 8).

Em forma de livro, publicado por Benjamin de Águila em 1918, as impressões advindas da viagem realizada pelo paraense Rocha Pombo a onze estados do Brasil nos idos de 1917 permitem que sejam vislumbradas muitas questões. Quem foi o viajante? Quais os sentidos e motivações? Qual o lugar da instrução nas páginas do impresso?

Ao longo de 271 páginas, contendo data e lugar, as anotações ganham forma de impresso, sendo a primeira parte, um prefácio, escrito na fase pós-viagem, nos idos de 24 de dezembro de 1917, ocupando 19 páginas do opúsculo. No exemplar analisado na presente pesquisa consta a assinatura de Enoch de Cerqueira Lima, em Santos, aos 2 de fevereiro de 1920. Neste sentido, é importante atentar para a materialidade do impresso, pensando as motivações para a edição, recepção e circulação do mesmo, conforme indicam as perspectivas de Roger Chartier nos apontamentos sobre as utilizações do objeto impresso (CHARTIER, 1998).

Em escritura não linear, com idas e vindas, repleta de escolhas, recortes, em muito sentido, similar aos próprios do movimento de escrita da história, uma vez que como toda atividade de pensamento, opera por descontinuidades, pois “selecionamos acontecimentos, conjunturas e modos de viver, para conhecer e explicar o que se passou” (ALBERTI, 2003, p. 14). Todavia, o autor tenta enfatizar no prefácio que não houve esse trabalho de polidura que vislumbramos na análise de sua escrita de viagem. É possível aferir certa preocupação com o olhar do outro sobre si, posto que a seleção e o uso de recortes de jornais e outros documentos pelo autor, para além do auxílio à memória na escrita, pode também, fazer parte da intenção do autor de

sua imagem construída mostrar ao público, sua aceitação e notoriedade na viagem empreendida.

Uma vez que a viagem é pensada aqui como uma prática social repleta de significados, e também, enquanto representação, entendida enquanto “esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17), tomamos como aportes teóricos as importantes contribuições de Chartier, na articulação entre a ideia de representação com o social:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrência e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação (CHARTIER, 1990, p. 17).

Ao adentrar pelo país, pôde conhecer gentes, paisagens e histórias de um Brasil “interior” tão próximo e exótico ao mesmo tempo, remetendo, em muita medida, à dimensão proposta por Antonio Viñao, em relação à viagem, em que “todos los viajes educan, aunque solo sea por abrir al viajero a una realidad diferente a la suya. Sólo que unos educan más que otros, o de forma diferente a otros” (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 15). A dimensão da aprendizagem pode ser pensada enquanto um dos sentidos da viagem, mesmo quando esta não aparece como a motivação principal.

Nascido em 1857, na cidade de Morretes, interior do atual estado do Paraná, sul do Brasil, José Francisco da Rocha Pombo, ainda muito jovem, ingressou no magistério das primeiras letras e no exercício da escrita em periódicos, publicando artigos relacionados à instrução. Mudou-se para o Rio de Janeiro, então capital da República em 1897, onde, a partir de então, passa a frequentar os círculos intelectuais da cidade, em esforços diversos para sobreviver e se estabelecer no campo intelectual. Foi po-

eta, historiador, professor do Colégio Pedro II, da Escola Normal, membro do Instituto Histórico e Geográfico (membro efetivo e honorário) e jornalista. Morreu aos 75 anos, quando acabara de ser eleito para a Academia Brasileira de Letras, sem tomar posse.¹ Em relação aos impressos publicados de sua autoria, é possível apreender que escreveu contos, romances, poesia, livros de história, ensaios, dicionários, livros didáticos.

Nas perspectivas da História da Educação, acompanhando um movimento de outros trabalhos sobre a temática viagens e viajantes produzidos na área, têm sido utilizadas fontes diversas, tais como cartas, cartões, diários, relatórios, notas de viagem, dentre as quais, “transbordam relatos de espanto, admiração, respeito e esperança. Olhares de familiaridade e estranhamento que tentaram inspirar e legitimar mudanças nas realidades educacionais” (MIGNOT & GONDRA, 2007, p. 9).

O livro **Viagens Pedagógicas**, organizado pelos professores Ana Chrystina Mignot e José Gonçalves Gondra, reúne uma série de experiências de viagens de educadores e educadoras, num mosaico com diferentes nacionalidades, temporalidades e destinos. A despeito das tantas viagens de educadores, no caso Rocha Pombo, busca-se, inventariar temas e abordagens traçados em relação às instituições, às práticas educativas cotidianas e aos sujeitos com os quais dialogou ao longo da jornada, em que a dimensão da aprendizagem pelo encontro com o outro e pelo movimento, são essenciais para compreendermos a condição do viajante em suas muitas buscas e inquietações.

Durante quase cinco meses pelo Brasil afora, atravessando rios e matas, descobrindo gentes, histórias, paisagens, Rocha Pombo percorreu um total de onze estados: Espírito Santo, Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, Pará, e Amazonas. As vivências explicitadas por Rocha Pombo remetem, em muita medida, aos ditos “relatos de espaço” em que, “todo relato é um relato de viagem – uma prática do espaço. A este título, tem a ver com as táticas cotidianas, faz parte delas, desde o abecedário da indicação espacial” (CERTEAU, 1994, p. 200).

O relato desta jornada mostra-se impregnada por surpresas e percalços, valorizando ainda mais os feitos de seu “heroísmo,” uma vez que alegara ter que enfrentar muitos medos e dificuldades, e mesmo, sacrifícios, esboçando em várias passagens do seu relato, a presença do temor em relação a naufrágios e desastres similares:

Se o vapor tivesse naufragado, ou se eu tivesse morrido de febres no Amazonas, como chegaram a prognosticar-me sinistramente—não faltaria quem me explicasse o intento obcecado como um arrastamento do destino (POMBO, 1918, p. 20).

Outros olhares: viajantes na história da educação

Em que medida é possível pensar, para além da escrita do historiador, do literato, do jornalista, uma preocupação com a educação na experiência de Rocha Pombo? A partir de seus vestígios e pegadas, por meio de seus textos, busco pensar as contradições, tensões e coerências deste sujeito. Enquanto viajante, Rocha Pombo demonstra especial interesse pelos aspectos referentes à instrução e educação, em suas andanças pelo Brasil afora e, assim como ele, muitos outros sujeitos, realizaram incursões que podem sim, ser concebidas como educativas e pedagógicas, considerando o próprio viajar enquanto um movimento de possível ampliação e conquista de novos conhecimentos sobre o outro e sobre si mesmo.

A dimensão da aprendizagem, que nas palavras de Michel Serres, consiste numa tal mestiçagem, através do encontro com o outro, com a alteridade, é essencial para o entendimento da condição do viajante em suas angústias e inquietações. Por meio dos contatos estabelecidos, novos saberes e novos espaços são desvendados, num constante movimento de busca pelo conhecimento em que, conforme salienta Serres, as várias diferenças conhecidas e assimiladas durante as viagens, trazem para casa, novos gestos e novos usos, além de muitas outras aprendizagens “para fazer brilhar a liberdade de invenção, ou seja, de pensamento”(SERRES, 1997, p. 60).

Embarcando para a Europa do século XVIII, encontro homens como John Locke, David Hume e Jean Jacques Rousseau, discutindo a respeito das vantagens e desvan-

tagens das viagens no processo educativo (BRENNER, 2011, p. 14). A viagem teria sempre um duplo efeito: modificaria a cultura visitada e a própria cultura do viajante. Na perspectiva de Peter Brenner, viajar definiu-se como um importante instrumento para a educação no século XVIII, ou pelo menos, desde **A Sentimental Journey**, de Laurence Sterne (1768).

Por sua vez, o “mito da viagem educativa” estabeleceu-se na Alemanha especialmente desde Goethe. Todavia, pondera Brenner, para muitos estudiosos, nem sempre a viagem terá uma dimensão educativa significativa na vida dos sujeitos, pois o viajante pode ver menos de uma cultura do que ele pensa. Ele só vê o que pode ver, dentro daquilo que sua cultura lhe permite, no que interferem problemas individuais, necessidades, preconceitos e estereótipos, que podem ter até mais influência do que a percepção autêntica do desconhecido. Um exemplo disso, para Peter Brenner, poderia ser visto na literatura, na obra *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes. Quixote nada teria aprendido em suas jornadas. Ele não teria se tornado mais inteligente, mais informado ou mais “iluminado” e ao final, teria permanecido o mesmo homem do início da obra: um simpático e inofensivo cavaleiro, cheio de sonhos e ilusões.

As ponderações de Brenner, feitas de análises de viajantes da Idade Moderna, são pertinentes para que não se ignore a dupla dimensão do viajar, que tanto pode ampliar a noção de mundo e de conhecimento, como também, pode servir para reafirmar preconceitos e estereótipos. Com estas ferramentas, busco interpretar os sentidos e construções em torno de algumas experiências que se diziam motivadas por um viés educativo no viajar.

Assim, retornando para Rocha Pombo, procuro não isolar tal experiência. Para tanto, a interpretação de outros sujeitos que realizaram viagens, pode ajudar na compreensão dos sentidos, aproximações e especificidades no objeto em questão.

A partir do inventário de algumas destas experiências, procuro compreender as nuances de cada uma. Desse modo, o inspetor técnico de ensino Estevão de Oliveira² foi comissionado pelo governo e no ano de 1902, viajou para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro como re-

presentante da comissão do governo mineiro, a fim de visitar as escolas dos referidos estados, de modo a delinear um plano de reforma para o ensino público primário e Normal mineiro (CHAMON & FARIA FILHO, 2010). O viajante pôde observar os modelos escolares e os métodos adotados nas escolas, comparando com a experiência de Minas Gerais. Ademais, as observações possibilitaram elementos para a escrita de um relatório, intitulado **Reforma do ensino primário e Normal em Minas Gerais**, produzindo uma:

Reflexão transformada em escrita, em que o olho era ordenado pela mão, o relatório era uma prestação de contas ao governo de sua viagem comissionada, ao mesmo tempo em que era momento de compartilhar percepções, opiniões e conhecimentos sobre um outro com seus contemporâneos (CHAMON & FARIA FILHO, 2010, p. 19).

Assim, através da comparação com outras realidades educacionais dentro do próprio país, Estevão de Oliveira mostrava as diferenças na regulamentação e organização escolar nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Em outro momento, no século XIX, o inspetor da Instrução Pública da Província de Pernambuco, João Barbalho Uchoa Cavalcanti³, viajou à corte e às províncias do Rio de Janeiro e São Paulo, e a partir desta experiência, escreveu o relatório **Instrução Pública — estudo sobre o sistema de ensino primário e organização pedagógica das escolas da Corte, Rio de Janeiro e Pernambuco**, publicado no ano de 1897, em Recife, pela Typographia de Manoel Figueiroa de Faria & Filhos (CHAMON & FARIA FILHO, 2010). Dentre outros aspectos, o inspetor direcionou seus olhares em relação às escolas infantis, primárias, asilos, cursos noturnos, escolas dominicais, bibliotecas, museus, caixa econômica escolar, conferências pedagógicas e planos de ensino. Objetivava, a partir da atenta observação, adotar os aperfeiçoamentos e melhoramentos na educação de Pernambuco (SCHUELER, 2008, p. 437).

Assim, nos casos Estevão de Oliveira e Uchoa Cavalcanti, ambos ocupavam posição diferente de Rocha Pombo ao viajar. Enquanto inspetores, a reflexão e os olhares dos mesmos sobre a educação deveriam ir de encontro à pre-

ocupação com a organização da educação, traçando, por meio dos relatórios oficiais, um diagnóstico, para muitas vezes, remodelar a realidade educativa vigente⁴. Neste sentido, a figura do inspetor pode ser entendida em uma dimensão mediadora, pois, ao realizar um diagnóstico, o inspetor produz um discurso mediador, que, “mais do que revelar a realidade das coisas como pretendia, indicava determinados lugares sociais de pertencimento e a sua posição política como autoridade gestora da instrução em uma região do país” (SCHUELER & GONDRA, 2008, p.442).

A prática de olhar para dentro, e peregrinar no próprio território também foi experimentada em outras realidades educacionais, em âmbito internacional. Na Espanha, por exemplo, o jornalista Luis Bello⁵ percorreu as escolas das distintas regiões espanholas entre 1925 e 1931, construindo, de acordo com a perspectiva de Agustín Escolano, uma radiografia da realidade educativa do país, em sua diversidade, com especial olhar para a realidade das escolas rurais (ESCOLANO, 1997, p. 17).

Por sua vez, muitos foram aqueles que saíram de seus países em busca de outras experiências educativas, com intenções e olhares diversos, podendo a viagem ser pensada enquanto “técnica de investigação e conhecimento, como prática de observar, experimentar, comparar e produzir conhecimento sobre o outro”(GONDRA, 2010, p. 13). Ademais, ao conhecer outras realidades, os educadores poderiam “refletir sobre a circulação de ideias, projetos e modelos educacionais em curso” (*Ibidem*). Dentre os destinos no exterior, destacam-se aqueles se dirigiam aos países da América e Europa.

A primeira comissão oficial de professores brasileiros que percorreu o continente europeu, no ano de 1890, era composta por Luiz Augusto dos Reis, Manoel José Pereira Frazão e Amélia Fernandes da Costa, com a finalidade de estudar o sistema educacional de vários países, a saber, Portugal, Espanha, França, Bélgica, Itália, Suíça, Suécia e Inglaterra. Os relatos de tais educadores foram divulgados nas páginas da **Revista Pedagógica**, publicação do *Pedagogium* (MIGNOT & SILVA, 2011).

A professora mineira Maria Guilhermina Loureiro de Andrade⁶ embarcou rumo aos Estados Unidos em 1883,

onde objetiva, estudar os métodos froebelianos, onde preparou-se para observar os métodos da dita Educação Nova, praticados no New York Seminary for Kindergartners. Para Carla Simone Chamon, a viagem possibilitou à professora, aquisição de conhecimentos, bem como, reconhecimento e distinção no meio educacional, “uma vez que viu o que a maioria das pessoas não pode ver” (CHAMON, 2008, p. 147), e ao retornar ao Brasil, passou a publicar seus livros para a instrução elementar, fazendo circular os aprendizados adquiridos em trânsito.

Nas primeiras décadas do século XX, outro conjunto de educadores e educadoras realizou travessias para fora do Brasil. O intelectual Anísio Teixeira peregrinou aos Estados Unidos e à Europa entre 1925 a 1929, deixando diários e relatórios, registrando por escrito, a busca pelo conhecimento dos modelos referenciais de educação a partir do contato com diferentes culturas (NUNES, 2007). Já a educadora Armanda Álvaro Alberto, na qualidade de integrante da Embaixada de Intercâmbio Intelectual, desembarcou no Uruguai em 1931, a fim de, estreitar o contato entre os professores e alunos oriundos de Brasil e Uruguai (MIGNOT, 2010). Com o objetivo de tornar real o projeto de integração dos povos de Portugal e Brasil, Cecília Meireles, em sua dimensão de educadora, atravessou a imensidão do atlântico em 1934, produzindo, durante o percurso, cartas e outras escritas, que ajudaram na visibilidade e divulgação desta experiência (PIMENTA, 2008). Por sua vez, participar de um curso no prestigiado Instituto Jean-Jacques Rousseau e visitar algumas escolas europeias foram as missões da educadora campista Antonio Ribeiro de Castro Lopes, em 1930 (MIGNOT, 2007).

Todavia, o movimento de estudar em instituições de referência também compunha o repertório de educadores americanos e europeus. No século XIX, podem ser destacadas as experiências americanas rumo ao exterior. O argentino Domingo Faustino Sarmiento foi enviado no ano de 1845 em missão oficial do governo chileno para estudar a formação de professores e métodos educativos na Europa, tendo visitado Espanha, Itália, França e Prússia, onde analisou detalhadamente as políticas e realidades educacionais dos países⁷. A experiência rendeu a Sarmiento muitos frutos, como a publicação da obra **De la educación popular**, além da aproximação com

os estudos de outro viajante, o estadunidense M Horace Mann (SARMIENTO, 1849). Este último, junto a esposa, Mary Peabody, viajou em maio de 1843 rumo ao continente europeu a fim de estudar as distintas instituições educativas na Inglaterra, Irlanda, Escócia, nos territórios alemães, Holanda, Bélgica e França. As observações abarcaram um amplo espectro de estudos, desde os espaços e edifícios de ensino, as estruturas e sistemas educativos e métodos pedagógicos até as diferentes instituições educativas como escolas primárias, secundárias, normais, universidades, as escolas públicas e privadas, reformatórias, dentre outras (SCARZANELLA, 2007, p. 24).

Assim como Sarmiento, outros dois argentinos viajaram para o continente europeu na metade do século XIX. Aos 32 anos, Juan Bautista Alberdi chegou ao velho mundo em junho de 1843 e Florêncio Varela, aos 36 anos, desembarcou em terras europeias em outubro do mesmo ano (WEINBERG, 1997, p. 1006). Em comum, tanto Sarmiento, como Alberdi e Varela vivam exilados, sendo que os dois últimos encontravam-se no Uruguai. Com cinco meses de duração, os destinos de Alberdi foram Itália, Suíça e França, enquanto Varela percorreu, em seis meses, Inglaterra e França. Juan Bautista Alberdi ambicionava estudar o sistema judicial do reino da Sardenha, considerado por ele o mais adiantado da época, sendo sua viagem uma motivação pessoal e privada. Por sua vez, Varela foi comissionado pelo governo Uruguai, em missão diplomática junto ao governo da Inglaterra. Entretanto, outros interesses foram incorporados, como as atividades culturais e situação política dos países visitados.

Dentre os europeus que realizaram viagens, muitos foram os educadores portugueses que realizaram estudos e estágios em instituições como o Instituto Jean-Jacques Rousseau seguindo o movimento de frequentar e “conhecer instituições consideradas, de alguma maneira, exemplares e localizadas em países que passavam por ser dos mais cultos e desenvolvidos da Europa de então” (PINTASSILGO, 2010, p. 65). Em relação à Espanha, “las preocupaciones reformistas fueron la causa primordial que impulsaron a algunos profesores a llevar a cabo un viaje de estudio al extranjero” (MORENO-MARTINEZ, 2007, p. 117). Neste contexto, destacam-se as viagens ao exterior do professor espanhol Félix Martí Alpera⁸entre

finais do século XIX e princípios do século XX, percorrendo países como França, para onde viajou por ocasião da Exposição Universal de Paris de 1900. Por sua vez, Angel Llorca Y Garcia⁹, enquanto membro da Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, liderou e dirigiu um grupo de professores que viajou em 1912 para a França, Bélgica, Itália e Suíça a fim de estudar a instrução primária e instituições complementares da educação popular nestes países (LLORCA Y GARCIA, 1912).

Pelo conjunto de travessias até aqui reunidas, respeitando-se as especificidades de cada uma, nota-se em grande parte dos casos, a preocupação com o registro das experiências, valorizando-se o movimento de buscar conhecer e divulgar as diferentes realidades educativas, dentre do próprio país, ou fora dele. Assim, em muitos dos casos, a observação e anotação do visto e do vivido, unem os distintos viajantes. Ao se preocuparem com as questões referentes à educação, a prática de percorrer escolas e instituições tidas como modelares, foi outra constante nas experiências. Assim, em que medida, a experiência de Rocha Pombo se diferencia e se aproxima dos outros viajantes aqui analisados?

- A instrução como causa da nação na perspectiva de Rocha Pombo

O entendimento da ideia de instrução na ótica de Rocha Pombo é complexo, sobretudo ao mapear os diferentes aspectos desta problemática em suas escritas, especialmente a escrita de viagem. Quais seriam os locais e práticas considerados educativos por ele? Como a localização de sujeitos, instituições e práticas podem ajudar a compreender os sentidos da instrução para o viajante? Que aspectos da cultura escolar e da cultura material podem ser explorados a partir de seus relatos? Qual a importância e os sentidos da instrução popular em sua perspectiva? Como a instrução foi abordada em outras obras de Rocha Pombo?

O relato pelo Brasil afora permite, em muita medida, vislumbrar a existência de diferentes experiências e espaços de instrução pelo país, para além da esfera da capital, tida como locus intelectual e vitrine do progresso e da

modernidade. O deslocamento do olhar para o norte diferencia-se do fluxo dos viajantes que se direcionavam às instituições tidas como modelares na capital federal, ou mesmo, no exterior, conforme apreendeu-se a partir do inventário das viagens de educadores, que em diferentes contextos, olhavam para fora como caminho para superar os considerados problemas internos.

Ademais, na operação escriturária empreendida por Rocha Pombo, nota-se que a história é compreendida como matriz explicativa, que confere estatuto de verdade e de racionalidade ao discurso expresso pela escrita. Esta noção de história fundamenta também o universo de análise do autor acerca da função da instrução no desenvolvimento moral dos indivíduos e no desenvolvimento econômico e social do país. Defendia que, o ensino público, em especial, deveria ser a preocupação maior de todos os governos, de norte a sul do país, como uma estratégia no combate à pobreza e à miséria, envolvendo desde o sistema administrativo, passando aos processos pedagógicos, à atenção aos livros didáticos, dentre outros aspectos (POMBO, 1918 p. 27).

Na companhia de professores e inspetores da instrução, percorreu diferentes espaços, o que fornece indícios para o alargamento da defesa que fazia em torno das causas da instrução. Tais sujeitos, que também podem ser pensados enquanto mediadores e intermediários foram importantes para que o viajante tivesse visões privilegiadas a respeito das diferentes instituições que pôde conhecer. Em Sergipe, o contato com o médico e educador Helvécio de Andrade¹⁰, então Diretor da Instrução Pública, foi fundamental para a posterior visita à Escola Normal. O apoio de alguns professores locais também foi apontado pelo visitante em diferentes momentos.

Em Natal, por exemplo, destaca a presença do professor Jeronymo Gueiros, lente da Escola Normal, descrito pelo viajante como “homem de espírito culto e alta competência em história” (POMBO, 1918, p. 102). Destacou ainda, a presença de D. Isabel Gondim, professora, historiadora e poetisa, uma das defensoras do ensino público para mulheres¹¹.

Já no Maranhão, elege o professor Ribeiro Amaral, “mes- tre de duas ou três gerações na terra maranhense, e é

muito querido e venerado pelos moços e pelas crianças”, sendo também, presidente Academia Maranhense e dono de uma das mais importantes bibliotecas particulares, “a mais opulenta em bibliografia especial do Brasil, e particularmente do Maranhão, possuindo coleções completas da imprensa maranhense” (*Ibidem*, p. 119). A figura do professor Justo também foi lembrada nas anotações de viagem, sendo este descrito como sendo “um homem de muita cultura, dedicado especialmente a geografia, de cuja cadeira é professor no Liceu Maranhense” (*Ibidem*, p. 127). Em Manaus, foram apontadas como decisivas as companhias de Alfredo da Matta, Faria e Souza e do professor Mariano de Lima, em visita realizada ao Ginásio Amazonense, onde também teria estado presente o Dr. Araujo Lima, diretor da Instrução Pública.

Nas visitas que realizou aos mais variados espaços e instituições, a presença de sujeitos envolvidos com as questões do ensino foi crucial para a atenta observação do viajante no que tange às análises sobre a instrução pelo Brasil afora, que pelas preocupações do intelectual do sul, deveria atingir variados públicos, com finalidades e abordagens distintas.

- Escolas normais e instrução para as crianças

Preocupado com a existência de espaços adequados à formação de futuras professoras, Rocha Pombo visitou algumas escolas normais nos estados percorridos. Em Sergipe, pôde assistir a algumas aulas da instituição, considerando a Escola Normal¹², um bom estabelecimento de ensino, sendo o edifício, que se encontrava situado em posição privilegiada na praça onde estava também a catedral, considerado “amplo e bem disposto, em excelentes condições de higiene”¹³. O viajante destaca positivamente a existência de “algumas aulas de ensino primário, onde as alunas da escola fazem prática escolar” (*Ibidem*, p. 57). É possível aferir certa preocupação com a “boa” localização de uma escola normal, que deveria apresentar instalações físicas apropriadas para o funcionamento adequado de uma escola que formaria futuras professoras¹⁴. Neste sentido, aos olhos “do passante, o espaço escolhido para educar deveria transparecer a nobreza das intenções

do ato educativo assim como a estabilidade da administração pública” (SANTOS, 2011, p. 23).

Além da Escola Normal, visitou ainda, o Atheneu Sergipense, no qual destaca que era diretor do estabelecimento o Dr. Aristides Pontes, “onde assistimos a varias aulas do Dr. Leandro Diniz (francês), do Dr. Figueiredo Martins (geografia) e do padre Possidônio Rocha” (POMBO, 1918, p. 58). Para o intelectual paranaense, a capital Aracajú cuidaria muito bem da instrução e da caridade, o que deveria causar orgulho ao sergipense, que “distingue-se particularmente por um profundo sentimento, quase piedoso, de amor à terra” (*Idem*).

A respeito da Escola Normal na Paraíba, reforçou o que seria uma “atmosfera de afetos, num delicioso convívio com as almas: recitativos, cantos, danças, tudo numa espontânea alegria de juventude ruidosa, no meio de canduras e meiguices que muito nos comoveram” (*Ibidem* p. 91). Em São Luís, surpreendeu os olhos do visitante, a coexistência, num só estabelecimento, do Liceu e da Escola Normal, onde estudariam “promiscuamente os dois sexos” (*Ibidem*, p. 123). Já em Manaus, além da Escola Normal, relata que conheceu o Curso Anexo, onde alguns alunos realizavam exames (*Ibidem*, p. 172).

A preocupação com a instrução das crianças também chamou atenção no relato do viajante, evidenciando a necessidade de formação, ambiente apropriado, métodos e materiais de ensino para este público. Ao descrever a visita feita ao Instituto Rosa Nina, em São Luís, no Maranhão, destacou a direção de D. Maria da Gloria Parga Nina, onde pôde ver crianças de todas as idades, “e até pequeninas de 5 ou 6 anos, já cantando hinos escolares. Assistimos a várias aulas de exercícios, mostrando as meninas muito desembaraço e vivacidade” (*Ibidem*, p. 128). Do Instituto Benjamin Constant, educandário de meninas em Manaus, com “o coração meio nublado de umas saudades”, recordou-se da tarde em que recebeu homenagem do Dr. Astrolábio Passos, “acompanhado de um bando de crianças uniformizadas”, trazendo cada qual um ramalhete de flores. Com ternura, o viajante do sul afirma que, por serem algumas crianças do instituto “tão pequeninas que foi preciso fazê-las sentar cadeiras. Vinham agradecer-me a visita que eu tinha feito aquele

educandário” (*Ibidem*, p. 203). Como retribuição ao afeto recebido, teria escrito no livro de visitas da instituição:

(...) Vejo, com efeito, aqui o que tem de mais excelente a celeste virtude da piedade encontrando-se com o que há de triste no destino dos humildes. Estas crianças desvalidas, entregues aos carinhos das meigas e desveladas Irmãs de Sant’Anna, projetam no meu coração uma doce claridade como de irradiação divina. Nunca vi tão intimamente associadas a grandeza moral de tais criaturas e a humildade destes pequenos entes, para os quais dir-se-ia que se inventaram estas maravilhas da caridade cristã. É, pois, com a alma em oração que deixo aqui esta expressão do meu culto pela obra que se pratica no Instituto Benjamin Constant; e de toda a minha admiração pelo esforço do Sr Dr. Astrolábio Passos e seus companheiros de trabalho, principalmente pela ternura com que as Irmãs Sant’Anna exercem a sua santa missão. Penso que não exagero afirmando que, no seu gênero, é este o estabelecimento mais perfeito entre os que têm tido a fortuna de visitar o norte do país (POMBO, 1918, p. 172).

Perpassava a preocupação com a instrução para as crianças, a necessidade de assistência à infância pobre, tida desvalida, para a qual, seriam necessários espaços como a criação de orfanatos, no sentido de abrigar e prevenir¹⁵.

-Asilos de mendicidade, orfanatos e casas de correção: abrigar e corrigir “pobres e desvalidos”

Os investimentos em obras para a criação de asilos em todo o país foi um dos temas eleitos na escrita do intelectual paranaense, sendo que no estado da Paraíba, a questão já estaria bem encaminhada, uma vez que da visita feita ao asilo de mendicidade, num arrabalde não muito distante do centro da capital paraibana, concluiu ser a dita instituição uma “obra digna de louvores, toda devida ao grande devotamento de alguns homens, destacando que os recolhimentos, de um e outro sexo, na maioria velhos, parecem satisfeitos daquela fortuna” (*Ibidem*, p. 90).

Destacou ainda que quase todos os serviços seriam feitos pelos próprios asilados, tanto os internos como os da

lavoura. Na percepção do viajante, a situação observada neste asilo foi considerada encantadora e modelar, ressaltando a existência de um “magnífico” parque de recreio, através do que, torna-se compreensível, na ótica do visitante, “como não há mendigos na Paraíba” (*Idem*). No asilo de mendicidade do Maranhão, observou que o amplo edifício, seria muito bem cuidado pelas irmãs de Sant’Anna. Entretanto, ponderou que os asilados pareciam “meio tristes, mas visivelmente satisfeitos. Apenas notamos na sessão feminina, certa incúria e desordem no convívio das detentas. Isso há de ser de certo natural, e portanto, inevitável” (POMBO, 1918, p. 143).

Em visita à Beneficente Portuguesa, no Amazonas, destacou que esta seria uma das mais notáveis do Brasil, “chega a ser opulenta e luxuosa” (*Ibidem*, p. 180). Teria sido recebido pela diretoria da instituição, tendo acompanhado toda a visita aos pavimentos, o Dr. Jorge de Moraes, diretor do serviço médico, “explicando-nos tudo com proficiência de mestre e com uma distinção que nos cativou”. Acentua ainda, a respeito do Dr. Jorge de Moraes, que este já teria, como político, “um nome nacional, pois já representou na Câmara o Estado do Amazonas. O que talvez nem todos saibam é que o Dr. Moraes é uma das mais brilhantes notabilidades científicas do norte” (*Ibidem*, p. 180). Posteriormente, ao visitar a Santa Casa de Misericórdia de Manaus, da qual seria provedor Dr. Ayres de Almeida, constatou que esta não seria tão rica como a Beneficente Portuguesa, sendo, ainda assim, um estabelecimento que mereceria especial referência, sobretudo, “pela ordem interna e pelo esmero com que são feitos todos os serviços, e que recomenda pela soma de benefícios incalculáveis que faz à pobreza desvalida” (*Ibidem*, p.181).

A política de controle dos pobres, desvalidos e desajustados foi uma das preocupações do período analisado, sendo as instituições para corrigir os ditos degenerados uma das soluções encontradas para o “tratamento” dos tipos perigosos a ordem social. Além de escolas, asilos, casas de misericórdia, o intelectual paranaense visitou também, as chamadas colônias correccionais, como a localizada em Paricatuba, Manaus, onde pontuou a necessidade do trabalho para a correção dos sujeitos apenados, destacando que:

Era aquilo uma colônia correccional, que o Dr. Baccellar agora converteu em detenção e colônia agrícola. As duas sessões do estabelecimento são dirigidas pelo Dr. Raymundo Pinheiro e o Dr. Orfilo Tavares. Todos os serviços são executados pelos próprios detentos. São eles, ou lavradores, ou artesãos (*Ibidem*, p. 183).

O viajante diz não ter lembranças de ter “visto por ali um só homem fardado”, em que todos pareciam muito satisfeitos, evidenciando uma ordem que admiraria até o criminalista italiano Cesare Lombroso¹⁶ uma vez que, o regime instituído ali seria o mais liberal que se pode imaginar em tais condições, em que, “vivem aquelas criaturas em perfeita liberdade, trabalhando com prazer e muitas fazendo o seu pecúlio, pois ali não se trabalha de graça. Cada trabalhador tem a sua diária e ali permanece até cumprir a respectiva pena” (*Ibidem*, p.183). Pena esta, considerada pelo visitante, a “mais suave que um precito poderia desejar neste mundo. Quantas daquelas almas não andarão a sentir por ali como o homem não é tão ruim quanto haviam pensado” (*Idem*). Revela ainda que, pôde percorrer os campos lavrados e perceber o trabalho realizado pelos detentos nas plantações bem cuidadas por eles.

O interesse de Rocha Pombo pelas chamadas casas correccionais não está deslocado das tensões sociais do momento em que vivia o intelectual, sendo a discussão em torno do que fazer com os aqueles que delinquem, presente no pensamento social brasileiro e internacional, motivando congressos, viagens e publicações em torno do crime e da necessidade de correção ou castigo para os infratores. Na perspectiva de Myriam Sepúlveda dos Santos, no limiar da República, buscava-se, a substituição de práticas que visassem à degradação do detento, para outras, visando à recuperação (SANTOS, 2004, p. 138). Desse modo, a autora pontua que no Brasil, estabeleceu-se um sistema de punição decrescente, baseado no modelo irlandês, em que aqueles com bom comportamento poderiam “alcançar liberdade condicional após cumprimento de prisão em isolamento e em regimes semi-abertos propiciados por colônias agrícola”, permitindo ao recluso, educação e utilização do trabalho de forma produtiva.

- *Diferentes espaços, a educação como missão*

Outras experiências educativas também mereceram destaque na agenda do visitante paranaense, sendo os relatos produzidos por ele, interpretados como indícios para se compreender o real, não enquanto algo dado e/ou natural, no sentido de reificar ou cristalizar o relato como verdade, mas sim, tomando as contribuições do historiador italiano Carlo Ginzburg, pensar o possível de análise, “unindo, ponderadamente erudição e imaginação, provas e possibilidades” (GINZBURG, 2007, p. 311). Por meio de tais indícios, podem ser vislumbradas práticas, projetos, normas e ações em torno dos espaços destinados à instrução.

Assim, no estado da Paraíba, em visita ao Colégio Diocesano Pio X, considerado por Rocha Pombo, um dos melhores que pôde conhecer no norte, uma vez que este seria “frequentado por grande número de meninos e moços. Tem cursos primários e de humanidades. Dizem-nos que é muito procurado por famílias, não só da Paraíba, como dos estados vizinhos” (POMBO, 1918, p. 95).

No Tiro Rondon, localizado no estado do Maranhão, o visitante destaca que além de muito obsequiado pelo comandante Franco de Sá, pôde assistir a uma festa, onde estaria presente um grupo de enfermeiras da Cruz Vermelha, “formado por meninas das mais distintas famílias da terra. Estavam todas graciosamente uniformizadas e, com os distintivos da sua função” (*Ibidem*, p. 130). Menciona também a presença de um batalhão de escoteiros, em que, “muitos tão pequeninos que não se sabe como é que já andam direito e já sabem fazer continência” (*Idem*). Ressaltou ainda, que teria assistido a uma aula do Dr. Achiles Lisboa, feita às enfermeiras, a qual considerou “verdadeiramente magistral!” Destacando a “palavra elegante e muito clara, deserto e fluente sem pompa calculada, dizendo tudo com espontânea naturalidade, explicando tudo e tudo iluminado- aquele mestre devia estar na sua cátedra” (*Idem*).

Considera a visita ao quartel em Manaus, uma das mais gratas que pode realizar, onde destaca as companhias do Dr. Alfredo da Matta, e do professor Mariano de Lima. A referida instituição estaria situada na Praça da Constituição, “fazendo frente para o esplendido parque e jardim

que ali existem”, onde o edifício ocuparia todo o quarteirão, “medindo a fronteira uns 60 metros e tendo 30 de fundo”. A grandiosidade das instalações, em “amplos compartimentos, nos dois andares” (*Ibidem*, p. 186), preserva o que seriam as perfeitas condições de higiene, podendo alojar 1.200 homens. Ademais, acentua que “mantem-se ali uma escola regimental, criação do atual comandante e modelada pelas congêres das demais corporações militares, ministrando-se ensino teórico e prático a inferiores e praças” (*Idem*). Para rememorar tal visita, recorre às notícias publicadas nos jornais locais, onde destacou, o “irrepreensível esmero, pela ordem meticulosa, e pelo cunho de severa disciplina e ao mesmo tempo de respeitoso carinho que ali se sente” (*Idem*).

Além da instrução militar, confere especial importância às aprendizagens de ofícios, considerando a visita feita ao Instituto Lauro Sodré, a mais singular, uma vez que na dita instituição, situada à época na Avenida Tito Franco, na capital do Pará, estudariam cerca de 300 alunos, oferecendo aos mesmos, instrução de grau e profissionalização. Na companhia do major Alberto Mesquita e do Dr. Palma Muniz, ressalta a carinhosa recepção feita pelo diretor, Antonio Marçal, professores e alunos. Descreve que à sombra de uma mangueira, ouviram a banda de alunos tocar, onde preparou-se também, no âmbito da própria sala de aula, a sinfonia do Guarani, em que “o maestro Cincinato Souza, professor de aula de música, juntou aos instrumentos usuais, uns como rufos, de madeira, maracás, etc, que produzem uma sugestão perfeita figura do índio” (*Ibidem*, p. 141).

O destaque dado a outros espaços tais como teatro, biblioteca, museu, universidade, permite compreender a preocupação de forma ampla com a noção de espaços para a aquisição de diferentes saberes, conhecimentos e cultura. No Teatro da Paz, em Manaus, vislumbrou a busca do conhecimento por meio das exposições de quadros de pintores famosos, como Paolo Forza, em destaque no momento (*Ibidem*, p. 169). Ainda em terras amazonenses, destaca a visita feita à Universidade de Manaus¹⁷ da qual era diretor o Dr. Astrolábio Passos, sendo o edifício descrito como modesto, “um tanto acanhado, muito exíguas as salas” (POMBO, 1918, p. 175). A instituição é considerada ainda sem grandes recursos,

“contando só com a paixão dos obreiros que a levantam” (*Idem*). Ademais, visitou o Instituto Universitário, do qual era diretor Dr. José Chavalier. Descreve que ali pôde ver uma “multidão de meninos falando em pátria, e trêmulos de entusiasmos ao ouvirem o nome do Brasil. E era afinal a mesma exaltação em todas as escolas” (*Ibidem*, p. 181).

O interesse de Rocha Pombo pelo ensino superior justifica-se, em muitos aspectos, pelo envolvimento do intelectual em projetos para a criação de duas universidades. Em 1892, o intelectual paranaense Rocha Pombo elabora um projeto de construção de uma universidade em Curitiba, concebendo-a como um dos principais espaços de modernização da cidade, produtora da marcha rumo ao progresso à civilização (CAMPOS, 2006, p. 25). Desse modo, a proposta de Rocha Pombo de criação de uma universidade na capital do estado do Paraná é considerada bastante peculiar no período, uma vez que muitas das discussões em torno da criação de universidade estavam centralizadas nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Recife, onde se encontravam as faculdades de Direito, Engenharia e Medicina (*Ibidem*, p. 41).

Retornando à experiência no norte do Brasil, outro espaço presente no relato do viajante foram as bibliotecas públicas, evidenciando a preocupação com a criação de espaços não somente para a guarda de livros, como também, enquanto um espaço formador, destacando a existência de artefatos e objetos da cultura material, para além de livros. Em São Luís, observou que se guardava na Biblioteca Pública local, um pedaço da nau em que naufragou Gonçalves Dias, estando o restante no Museu Nacional, segundo informaram. Já na Biblioteca Pública de Belém, ressalta que na referida repartição, se reuniu e acondicionou todo tipo de papéis, livros, mapas, dentre outros, sobretudo, graças “a boa vontade do ilustre diretor e aos esforços do Dr. Palma Muniz” (POMBO, 1918, p. 40).

Além de atentar para a localização das escolas nas cidades, Rocha Pombo confere especial olhar ao cotidiano e funcionamento das instituições de ensino, fornecendo indícios para a análise de aspectos da cultura material escolar. Assim, ao visitar a Escola Normal de São Luiz no Maranhão, permite que se vislumbre o que considera um belo e espaçoso edifício, onde além de amplos salões

para as aulas, com excelente mobiliário, existiriam gabinetes de Física e Química, além de aparelhos modernos para o estudo de Cosmografia. Causa estranhamento a coexistência de meninos e meninas num mesmo espaço, que ali estudariam promiscuamente, sob a direção do Dr. Lamagnière. Do Instituto Benjamin Constant, na capital amazonense, destacou as muitas dependências do estabelecimento, dentre os quais, locutório, capela, dispensa, enfermarias, sala de prendas, jardim e horta.

Os relatos de Rocha Pombo também mostram preocupação com a circulação e usos de livros didáticos, o que possibilita esboçar indícios da própria circulação de livros e impressos em falas como esta, em que “não me lembro bem se ali encontramos, como em outras capitais, as cartas de Weiszflog ensino intuitivo” (POMBO, 1918, p. 66). Outros trechos reforçam o argumento em favor do interesse do viajante pelos livros didáticos, como na ocasião em que visitou o grupo escolar Barão de Maroim, dirigido pelo Dr. Mario Menezes onde “vi as coleções Weiszflog para o ensino intuitivo” (*Idem*).

Ou ainda: “quando fui despedir-me do Dr. Matta, quem me veio receber no jardim, e muito ancho de alegria, foi o pequeno Arnaldo, dizendo-me logo que tinha lido já o *Nossa Pátria*, e abraçando-me carinhoso” (*Ibidem*, p. 206). Pode-se aferir que os usos dos livros didáticos não se limitavam ao ambiente da escola ou sala de aula, pois a leitura do menino Arnaldo parece ter sido no ambiente familiar, uma vez que Rocha Pombo visitara a casa e não a escola da criança. Ademais, interrogo: por que o viajante buscava e evidenciava apenas os livros da editora Weiszflog?

A escolha de Rocha Pombo parece ancorar-se na tentativa de conferir visibilidade à recém-lançada editora, bem como, aos livros editados pela mesma, sendo o livro didático *Nossa Pátria*, lançado em 1917, de autoria Rocha Pombo, um dos investimentos da referida editora. Assim, a viagem pode ser pensada enquanto uma estratégia editorial no sentido de, não somente verificar a recepção e circulação dos impressos, como também, tornar mais conhecidos os seus autores.

Considerações finais

O presente trabalho buscou contribuir com os estudos no campo da História da Educação, problematizando as pegadas e registros produzidos no viajar em seu caráter peculiar, errante, como um caminho possível de pesquisa, sobretudo, para se inventariar temas, abordagens e escolhas no que concerne aos olhares que o viajante teceu, em seus múltiplos pertencimentos, percursos e percalços, como também, em relação às instituições, às práticas educativas cotidianas.

Além disso, o relato de Rocha Pombo pelo Brasil afora nos permite, em muita medida, vislumbrar a existência de diferentes experiências de instrução pelo país, evidenciando a circulação de livros didáticos e de diferentes práticas e concepções de educação no período, para além da esfera da capital tida como lócus intelectual e vitrine do progresso e da modernidade.

A análise do registro de viagem de Rocha Pombo o circunscreve no movimento coletivo de diferentes sujeitos e debates a cerca da necessidade de projetos de educação para o “povo”, na constituição de um país que se pretendia grande, encontrando na diversidade e na igualdade, a constituição enquanto pátria para o progresso, unida do sul ao norte.

(Endnotes)

¹ PILOTO, 1953; MACHADO, 1987; CARDIM, 1958; QUELUZ, 1998.

² Além de inspetor, Estevão de Oliveira também foi educador e jornalista, além de proprietário de alguns jornais (KAPPEL, 2010, p. 16).

³ João Barbalho Uchoa Cavalcanti nasceu no estado de Pernambuco, em 13 de julho de 1946. Formou-se bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, na Faculdade de Direito de Recife, em 1867. Além de promotor público, dedicou-se ao jornalismo. Em 1873 tornou-se Inspetor Geral da Instrução Pública, cargo exercido por 16 anos, onde seus trabalhos pedagógicos determinaram modificações importantes na instrução primária e secundária da província. Foram reconhecidos, inclusive em exposições pedagógicas como a que ocorreu em 1883 no Rio de Janeiro, quando recebeu medalha” (BEZERRA, 2010, pp. 81-82).

⁴ Muitos são os estudos que se debruçam sobre a figura do inspetor de ensino e sobre os relatórios produzidos pelos mesmos. Dentre alguns trabalhos, cito: FARIA FILHO, 2000; ISOBE, 2004.

⁵ Nascido na Vila de Salmantina de Alba de Tormes, no ano de 1872, Luis Bello foi jornalista e escreveu em muitos periódicos da Espanha, dentre os quais, *El Sol*, onde inicialmente publicou suas impressões sobre as visitas às escolas. Em 1926 publicou **Viajes por las escuelas de España**, edições Magisterio Español. Faleceu em 5 de novembro de 1935(ESCOLANO, 1997).

⁶ Nascida em 1839, na cidade de Ouro Preto, foi professora, tradutora e autora de livros, dentre os quais se destacam: **Resumo de História do Brasil**, em 1888, **Primeiro Livro de Leitura, Segundo Livro de Leitura, Terceiro Livro de Leitura**. A respeito da educadora, ver: CHAMON, & FARIA FILHO, 2007; CHAMON, 2008.

⁷ Nascido em 1811, em San Juan, Argentina, foi opositor do regime político de Rosas, motivo que o levou ao exílio no Chile em 1841, onde permaneceu até 1853. Fundou a primeira Escola Normal de preceptoras da América do Sul no ano de 1845, e posteriormente, publicou uma de suas obras mais conhecidas, **Facundo. Civilização e Barbárie. Vida de Juan Facundo Quiroga**. Outra importante obra de Sarmiento deriva de suas travessias ao continente europeu. (SARMIENTO, 1997).

⁸ Educador espanhol nascido em Valência, no ano de 1875. Autor de numerosas obras e livros didáticos participou da criação das primeiras escolas graduadas da Espanha. Viveu 65 anos, falecendo em 1946. (www.um.es/muvhe/felixmartialpera, consulta em 20/12/2010)

⁹ Professor espanhol nascido em 1866, dedicado às questões da escola pública, publicou artigos reivindicando melhores condições para as escolas, crianças e professores, propondo reformas para tanto. Viveu na Residência dos Estudantes, em Madri, de 1910 a 1936. Faleceu em 1942 (ALCAZAR, 1999).

¹⁰ Formado em medicina na Bahia, Helvécio de Andrade teria contribuído para a difusão da Pedagogia Moderna em Sergipe. Publicou muitos artigos em periódicos, dedicou-se também ao estudo de doenças, tendo escrito o livro **Os Treze grandes flagelos**, em 1906 (VALENÇA, 2011).

¹¹ A respeito de Isabel Gondim, ver: MORAIS, 2008.

¹² De acordo com Anamaria de Freitas e Jorge Carvalho do Nascimento, a Escola Normal Feminina em Sergipe teve inauguração em 1877, sendo que em 1881, o Atheneu foi transformado em Liceu Secundário, criando-se uma escola normal mista. Já em 1893, desaparece a separação entre a Escola Normal de Primeiro Grau, feminina, e a Escola Normal do Segundo Grau, masculina (FREITAS; NASCIMENTO, 2008).

¹³ Tais indicações vão de encontro à missão social e educadora da escola, que deveria ser construída respeitando as prescrições de higiene vigentes, em que deveriam ser evitados e com-

batidos os lugares úmidos, sombrios, e privilegiados aqueles considerados bem arejados, com sol e muita luz (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 83).

¹⁴ A preocupação com o lugar dos prédios escolares acompanha o movimento que indica “a necessidade de que a instituição escolar se localizasse em um edifício próprio, construído com tal fim, acompanhando o crescimento das cidades e as tentativas de regulá-lo mediante o planejamento urbanístico” (VIÑAO FRAGO, 1998, p.81).

¹⁵ São importantes referências os trabalhos: RIZZINI, 1993; OLIVEIRA, 2003; RIZZINI, 2004.

¹⁶ Médico e criminalista, o italiano Cesare Lombroso (1835-1909) é tido como um dos principais ideólogos da Escola Positiva. Defendia que, diante das ditas “classes perigosas,” deveria-se estabelecer uma estratégia de controle e punição, uma vez que o ser humano não teria vontade própria, sendo fortemente condicionado pelos fatores exteriores e interiores que levariam ao caminho do crime e ao delito (TÓRTIMA, 2002).

¹⁷ Considerada a primeira universidade do Brasil, criada em 1909, a partir da Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas, teve como idealizador Joaquim Gomes da Silva Chaves e Diretor Geral, Astrolábio Passos (TUFFANI, 2009, p. 65. Para maiores aprofundamentos, ver: BRITO, 2009).

Referências bibliográficas

- ALBERTI, Verena. **O fascínio do vivido, ou o que atrai na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003.
- ALCAZER, Maria de Jesus. Angel Llorca educador. Disponível em: www.fundacionangelllorca.org
- BEZERRA, Rozália. **A higiene escolar em Pernambuco: espaços de construção e os discursos elaborados**. São Paulo, Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2010
- BRENNER, Peter J. Does Travelling Matter? The Impact of Travel Literature on European Culture”. In: MUSSER, Ricarda (ed.). **El viaje y la precepción del otro: viajeros por la Península Ibérica y sus descripciones (siglos XVIII y XIX)**. Madrid: Iberoamericana, 2011.
- BRITO, Rosa Mendonça de. **100 anos UFAM**. Manaus: EDUA, 2009.
- CAMPOS, Névio de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de Universidade: 1892 – 1950**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- CARDIM, Elmano. **Rocha Pombo: o escritor e o historiador**. Rio de Janeiro: Publicações da ABL, 1958.
- CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- _____. **As utilizações do objeto impresso**. Portugal: Difel, 1998.
- CHAMON, Carla Simone. **Escolas em reforma, saberes em trânsito: a trajetória de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1869-1913)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- _____ & FARIA FILHO, Luciano Mendes. O olhar comparativo: Estevão de Oliveira e os grupos escolares em Minas, no Rio e em São Paulo. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 22, p. 17-41, jan/abr. 2010.
- CERTEAU, Michel de. Relatos de espaço. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- ESCOLANO, Agustín. La visita de Luis Bello a las escuelas de Madrid (1925-1930) In: BELLO, Luis. **Viaje por las escuelas de Madrid**. Edición y estudio introductorio de Agustín Escolano. Comunidad de Madrid, 1997.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.
- FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. As Escolas Normais da Província: a organização do ensino normal em Sergipe durante o século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos; FREITAS, Anamaria G B de; LOPES, Antonio (Orgs). **As Escolas Normais no Brasil: do império à república**. Campinas: Ed Alínea, 2008, pp. 163-176.
- GINZBURG, Carlo. Apêndice-Provas e possibilidades. In: **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Cia das Letras, 2007, p. 311.
- GONDRA, José Gonçalves. Apresentação. Dossiê: Viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 22, p. 13-16, 2010.
- ISOBE, Rogéria Moreira Resende. **Moldando as práticas escolares: um estudo sobre os Relatórios da Inspeção Técnica do ensino no Triângulo Mineiro (1906-1911)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.
- KAPPEL, Marília Neto. **O pensamento educacional de Estevam de Oliveira expresso através do jornal Correio de Minas (1897-1908)**. São João del-Rei, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São João del-Rei, 2010.
- LLORCA Y GARCIA, Angel. **La escuela primaria. Instituciones complementarias de la educación popular en Francia, Bélgica, Suíça e Itália. Notas de viaje**. Madrid: Librería de los sucesores de Hernando, 1912.
- MACHADO, Brasil Pinheiro. Rocha Pombo. In: **Paraná no centenário**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

- MIGNOT, Ana Chrystina e GONDRA, José G. (orgs). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Viajar para legitimar: Armanda Álvaro Alberto na comissão de Intercâmbio Brasil-Uruguai (1931). In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Dossiê Viagens de Educadores, Circulação e Produção de Modelos Pedagógicos, nº 22, 2010, pp. 43-64.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Entre cartas e postais: uma inspiradora travessia. In: MIGNOT, Ana Chrystina e GONDRA, José G. (orgs). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 246-276.
- MIGNOT, Ana Chrystina e SILVA, Alexandra Lima da. Tão longe, tão perto: escrita de si em relatórios de viagens. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.01, p.435-458, abr. 2011.
- MORAIS, Maria Arisnete. Escritoras oitocentistas: Isabel Gondim e Anna Ribeiro. In: **Educação & Linguagem**, ANO 11, N. 18, pp. 84-106, JUL-DEZ. 2008.
- MORENO-MARTINEZ, Pedro L. Por las escuelas de Europa: los viajes de Félix Martí Alpera (1900-1911). In: **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 114-142.
- NUNES, Clarice. Anísio Teixeira na América (1927-1929): democracia, diversidade cultural e políticas públicas de educação. In: MIGNOT, A. C. & GONDRA, J. G. (orgs). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 143-162.
- OLIVEIRA, Milton Ramon. **Formar cidadãos úteis. Os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República**. Bragança Paulista, SP: EDUSF/CDAPH, 2003.
- POMBO, José Francisco da. **Notas de Viagem**. Rio de Janeiro: Benjamin Águila Editor, 1918.
- PILOTO, Valfrido. **Rocha Pombo**. Biografia. Curitiba, 1953.
- PIMENTA, Jussara. **As duas margens do Atlântico: um projeto de integração entre dois povos na viagem de Cecília Meireles (1934)**. Tese de doutorado (Educação). Rio de Janeiro, UERJ, 2008.
- PINTASSILGO, Joaquim. Exemplaridade institucional e renovação pedagógica: reflexões a partir das viagens de professores do Instituto Odivelas. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Dossiê Viagens de Educadores, Circulação e Produção de Modelos Pedagógicos, nº 22, 2010, pp.65-86.
- QUELUZ, Gilson. L. **Rocha Pombo - Romantismo e Utopias. (1880/1905)**. Curitiba: Ed. Aos Quatro Ventos, 1998.
- RIZZINI, Irma. **Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção**. Rio de Janeiro: Editora Universidade Santa Úrsula, 1993.
- _____. O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. Rio de Janeiro, 2004. (Tese de Doutorado), UFRJ/IFCS/PPGHIS.
- SANTOS, Heloísa Meirelles. **Congregação da Escola Normal: da legitimidade outorgada à legitimidade (re) conquistada (1880-1910)**. Rio de Janeiro, dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.
- SANTOS, Myrian Sepúlveda. A prisão dos ébrios, capoeiras e vagabundos no início da Era Republicana. **TOPOI**, v. 5, n. 8, jan.-jun. 2004, pp. 138-169.
- SARMIENTO, Domingo F. **Viajes**. (Edición crítica de Javier Fernández).Madrid, ALLCA XX, 1997.
- _____. **De la educación popular**. Santiago: Imprenta de Julio Berlin i Compania, 1849.
- SERRES, Michel. **O terceiro instruído**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- SCARZANELLA, Eugenia Scarzanella & SCHPUN, Mônica Raisa Schpun (dir.). **Sin fronteras: dialogos de mujeres y hombres entre America latina y Europa (Siglos XIX y XX)**, Iberoamericana/Vervuert, Madrid, 2007.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de & GONDRA, José Gonçalves. Reformas educativas, viagem e comparação no Brasil oitocentista: o caso de Uchoa Cavalcanti (1879). **Educação e Pesquisa**, Vol. 34, Núm. 3, 2008, pp. 437-448.
- _____.& GONDRA, José Gonçalves. Reformas educativas, viagem e comparação no Brasil oitocentista: o caso de Uchoa Cavalcanti (1879). **Educação e Pesquisa**, Vol. 34, Núm. 3, 2008.
- TÓRTIMA, Pedro. Um legado punitivo- Legados da Antropologia Criminal ao longo da Primeira República, em especial no Distrito Federal. **Anais do X Encontro Regional de História- ANPUH-RJ**, 2002, pp.1-10.
- TUFFANI, Eduardo. Centenário da Universidade Brasileira para a História da Universidade de Manaus (1909/1910-1926). **Soletras**, Ano IX, Nº 17 – Supl. São Gonçalo: UERJ, 2009.
- VALENÇA, Cristina de Almeida. A difusão da Pedagogia Moderna em Sergipe: a contribuição de Helvécio de Andrade (1913-1935). Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/.../084.pdf. Acesso em: 24 ago. 2011.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Viajes que educan. In: MIGNOT, Ana Chrystina e GONDRA, José G. (orgs). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007, pp.15-38.
- _____. "Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões." In: VIÑAO FRAGO & ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- WEINBERG, Félix. Sarmiento, Alberdi, Varela: viajeros argentinos por Europa. In: SARMIENTO, Domingo F. **Viajes**. (Edición crítica de Javier Fernández).Madrid, ALLCA XX, 1997.

Um estudo sobre o livro didático e ensino moral e cívico em Sergipe nos primeiros anos do século xx

Daniela Sousa Santos¹

Resumo

A intenção desse artigo é apresentar os primeiros resultados de uma pesquisa que tem como objetivo central analisar de que forma os livros de contos morais e cívicos da Série Corações de Crianças, recomendados para as escolas públicas sergipanas na década de 1920, concretizaram um modelo de instrução moral e cívica. Para construção desse trabalho, considerei apenas os quatro livros da Série que foram intitulados de “contos morais e cívicos”. Para isso foi necessário analisar de forma relacional as diferentes edições dos livros de contos morais e cívicos, descobrindo como estão organizados de forma gráfica e didática. As lições contidas na Série Corações de Crianças, de Rita de Macedo Barreto, eram importantes instrumentos que, através da leitura, concretizavam objetivos políticos e educacionais para formar um cidadão brasileiro e sergipano pelos princípios da moralidade e do civismo.

Palavras-chave: moral, civismo, lições

A study on the textbook and moral and civic education in Sergipe in early years of the twentieth century

Abstract

The intention of this paper is to present the first results of a research center that aims to think about how the books of moral tales and civic Series Hearts of Children, recommended for public schools Sergipe in the 1920, realized a model of instruction civics. For construction of this work considered only the four books in the series were titled “civic and moral tales.” For it was necessary to examine in relational different editions of the books of moral and civic tales, discovering how they are organized in a graphical and intuitive. The lessons contained in the Hearts of Children Series, Rita Barreto de Macedo, were important instruments that, through reading, political and educational goals materialized to form a Brazilian citizen and Sergipe principles of morality and civility.

Key-words: morals, civics, lessons

¹ Graduada em História pela Universidade Federal de Sergipe. Técnica administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju, atuando na EMEI Antonio Valença Rollemberg.
E-mail: danyousa2009@gmail.com.

1. *Corações de crianças: um objeto de pesquisa em andamento*

Esse artigo apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa que tem como objetivo central pensar de que forma os livros de contos morais e cívicos da **Série Corações de Crianças**, recomendados para as escolas públicas sergipanas na década de 1920, concretizaram um modelo de instrução moral e cívica. Para isso foi necessário analisar de forma relacional as diferentes edições dos livros de contos morais e cívicos, descobrindo como estão organizados de forma gráfica e didática, verificando quais temas os contos apresentam para se entender os motivos que levaram a ampla circulação da coleção no país.

A **Série Corações de Crianças** de Rita de Macedo Barreto é composta por seis livros, sendo uma Cartilha, um livro de lições preparatórias, mais o primeiro, segundo, terceiro e quarto livros de contos morais e cívicos. Essa Série foi adotada em Sergipe nos anos de 1920, tendo circulado amplamente em todo território nacional. Felizmente, tive acesso a todos os livros da Coleção, inclusive a edições distintas em alguns casos.

Atualmente, pelo menos oito exemplares estão disponíveis no Centro de Memória Editorial Brasileira que fica na Biblioteca Central da Universidade Federal Fluminense. Outros livros foram localizados em espaços diferentes, em acervos particulares e sebos. Por mais de ano de buscas nos arquivos públicos da cidade de Aracaju busquei informações a respeito do tema, com esperança de encontrar pistas sobre a localização dos livros, sem muito sucesso.

A primeira pista surgiu na internet, no blog de Etevaldo Amorim (blogdoetevaldo.blogspot.com.br) que publicou um texto do livro de leituras da sua mãe, Dona Cecília. Ela estudou com o Terceiro Livro na escola da professora Leonor Tavares de Mesquita, em 1937, na cidade de Nossa Senhora da Glória. A descoberta desse livro foi importante para que se chegasse aos demais, principalmente, por indicar a Livraria Francisco Alves como responsável pela edição. A partir disso, utilizando a internet, localizei quatro livros (duas edições dos primeiro e segundo livros) nas cidades de Suzano/SP, Olímpia/SP, Curitiba/PR, Poços de Caldas/MG. Descobri também o

acervo do Centro de Memória Editorial Brasileira, no Rio de Janeiro e, com ajuda da historiadora Débora Souza, tive acesso a uma transcrição do Quarto Livro.

Para construção desse trabalho, considerei apenas os quatro livros da Série que foram intitulados de “contos morais e cívicos”. Excluí a cartilha e o livro de lições preparatórias porque eles não trazem lições de moral e civismos, mas atividades de leitura para as crianças que estão em fase de alfabetização, ou seja, aprendendo a ler e escrever. Os seguintes livros e edições são analisados: Primeiro Livro, de 1925, 33ª edição; Primeiro Livro, de 1951, 113ª edição; Segundo Livro, de 1935, 67ª edição; Segundo Livro, de 1948, 90ª edição; Terceiro Livro, de 1937, 40ª edição; Quarto Livro, de 1917, 2ª edição.

A notar pelo número de edições, a Série traz uma singularidade histórica que merece atenção. A circulação no Brasil foi tão significativa que não se pode assegurar com exatidão quantas foram as edições de cada livro. Ao analisar os livros de leitura no século XX, Alexandra Pinheiro (2012) chegou a afirmar que o Primeiro Livro, por exemplo, foi publicado em 1913, sendo editado até meados da década de 1940. A 149ª edição do Segundo Livro, de acordo com autora, teria sido publicado em 1951.

Há indícios da circulação da Série em Sergipe no início da década de 1920 e até o final da década de 1930. Embora, a circulação não seja o foco deste trabalho de pesquisa, os indícios ajudam a delimitar o período da investigação e será considerado para efeito da análise que se pretende desenvolver sobre a Série, principalmente porque estudiosos já comprovaram que as reformas educacionais em Sergipe seguiam o modelo de escola primária implantada em São Paulo, no final do século XIX e que, no contexto das reformas educacionais, é que os livros didáticos ganharam importância.

As políticas educacionais em Sergipe na Primeira República visavam à implantação de uma organização escolar diferente da estabelecida em períodos anteriores. Chama atenção a implantação dos grupos escolares, pela introdução de novos procedimentos metodológicos. Segundo Azevedo (2010), era desconhecida a situação do ensino primário no Estado no momento da implantação

da República. Para reconhecer as suas verdadeiras condições e poder adotar as medidas necessárias, o então Presidente do Estado, Felisbello Freire, resolve comissionar, em 1890, o professor do Atheneu Sergipense, Cândido Campos, para percorrer todas as aulas primárias existentes em Sergipe. Finalmente, foi apresentando um relatório com resultados que denunciaram a situação precária da instrução pública.

Sergipe fez uma reforma da instrução pública no início do século XX. Por meio do Decreto no. 536, de 12 de agosto de 1911, o Presidente do Estado, José Rodrigues da Costa Dória, decreta a nova organização do ensino, ao mesmo tempo em que ordena que sejam observados os regulamentos baixados com a mencionada reforma. O Regulamento do ensino primário de 1911 inaugura a modalidade de ensino primário em grupos escolares; detalha os procedimentos de organização e funcionamento das instituições de ensino; discorre sobre exames e disciplina escolares; prescreve sobre as atividades dos docentes do ensino primário; dá tratamento à profissionalização docente ao ater-se a concursos, provimento dos cargos, direitos e deveres bem como vantagens e penas aos profissionais da instrução; e, ocupa-se ao final com a fiscalização do ensino dispondo sobre o trabalho dos delegados do ensino e dos inspetores escolares, da Diretoria da Instrução Pública, além das atividades de estatística escolar, do fundo escolar e do ensino particular. (Azevedo, 2010)

No início do século XX, a sociedade sergipana era representada pela elite dominante: grandes proprietários rurais, produtores de algodão, açúcar, criadores de gado, alguns industriais e comerciantes. Da classe média faziam parte funcionários públicos, pequenos e médios comerciantes, intelectuais e profissionais liberais como médicos, advogados, engenheiros. Os trabalhadores rurais, operários, domésticas, estivadores, pescadores, vendedores ambulantes, formava a classe pobre, a maioria da população. A elite sergipana oferecia grandes festas em seus palacetes e a classe pobre se divertia ao som das retretas e serenatas além, do banho de mar nas águas do rio Sergipe. Nos anos de 1920 a indústria sergipana des-

pontava, atraindo pessoas de toda parte do interior que vinham em busca de melhores condições de vida. Nesse período a classe operária começara a lutar por melhores condições de trabalho, fundando associações e exigindo investimentos em educação. (Correa, Anjos, Melo, 2005)

Baseada nos livros que compõem a **Série Corações de Crianças**, mas também em levantamentos de informações constantes nos Termos de Inspeção da Instrução Pública, encontrados no Arquivo Público do estado de Sergipe, assim como em periódicos do Instituto Histórico Sergipano, esse trabalho encontra-se no rol das pesquisas voltadas para a história do livro didático. Para Itamar Freitas (2009) o livro didático é um artefato impresso em papel formado por uma série de elementos (textos, imagens, exercícios) estruturados em formato linear e sequencial, é organizado e pensado, especificamente para ser utilizado em situações de ensino-aprendizagem, além de transmitir saberes circunscritos a uma determinada disciplina.

O objeto de estudo em questão ainda não mereceu a atenção nos estudos sobre História do livro didático em Sergipe. Aliás, sobre o estudo do livro didático, o professor Hermeson Menezes afirma que os estudos são escassos, quando apresenta o levantamento sobre a produção historiográfica sobre o livro didático de História no Estado.

É lugar comum nas pesquisas que fazem levantamentos sobre a produção acadêmica relativa ao ensino de História a constatação de uma lacuna no que concerne às análises voltadas à produção técnica do livro didático. Embora estudos sobre as imagens e o texto e suas relações como ensino de História venham ganhando terreno, ainda são privilegiados os temas referentes aos usos do livro didático, às metodologias de ensino e aos programas curriculares. (Menezes, 2011a)

Ao tratar da **Série Corações de Crianças**, o presente trabalho se baseia na perspectiva da História Cultural e apresenta novas fontes para essa área de estudos. As questões respondidas não esgotam as possibilidades de análise, mas revelam outros vieses de pesquisa. Além da introdução, o texto está dividido em três partes. Na primeira, faço uma análise da produção literária sobre os livros didáticos, destacando autores que se dedicaram a

esse estudo. Em seguida discorro sobre os aspectos materiais dos livros da **Série Corações de Crianças** e ao final, à sua representação didática.

2. A produção literária sobre os livros didáticos

No Brasil, há autores que se voltaram para o estudo do livro didático e, especificamente, para o livro didático de crianças. Para este trabalho, tornam-se importantes os autores que abordaram cartilhas e outros textos infantis, a exemplo de Carlota Boto, *Aprender a ler entre Cartilhas: civilidade, civilização e civismo* (2004), Maria do Rosário Mortatti, *Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular* (2000), Alexandra Pinheiro, *Livros de Leitura na primeira metade do século XX: de leitura e de leitores: Alessandra Santos Pinheiro, Práticas de leitura no interior brasileiro: a questão dos livros de leitura* (2009).

Segundo Maria Angélica Alves (2008), no final do século XIX, os livros didáticos brasileiros, editados em Portugal, eram compostos de traduções e adaptações de obras europeias. Essa condição passou a se modificar a partir do período republicano. Afirmo ainda, que a literatura para crianças e jovens era dependente da produção europeia portuguesa e não se adequava para os leitores brasileiros, conforme afirmara Monteiro Lobato a respeito dos primeiros anos do século XX, quando se multiplicavam as traduções lusitanas dos contos infantis europeus, obras pouco originais em relação a língua e aos temas abordados.

Alves (2008) ainda informa que, ao tratar de forma específica da nacionalização na literatura infantil, autores brasileiros criaram traduções nacionais que concorreram com as lusitanas. A autora destaca a *Biblioteca Infantil*, coordenada pela editora Melhoramentos, em 1915, liderada pelo educador Arnaldo de Oliveira Barreto e o projeto editorial, iniciado em 1894, guiado por Figueiredo Pimentel. Destaca também, a *Coleção Biblioteca Infantil Quaresma*, na busca pela nacionalização do acervo literário europeu destinado para crianças.

Ela confirma que a literatura infantil brasileira, no final dos anos do século XIX e início do XX, pôde se desenvolver devido à urbanização que favoreceu a formação de um mercado consumidor para o livro. Assim, começaram a circular publicações no país como jornais, almanaques, revistas femininas, romances, material escolar e livros para crianças e jovens. Desse modo, a indústria de editoras no Brasil se expandiu. No início do século XX, alguns autores e editores acreditavam que para atrair leitores infantis e ganhar o seu reconhecimento para livros e periódicos que fossem publicados era necessário alguns elementos. Então investiam na novidade e na curiosidade, no humor, na forma simples, no respeito ao pensamento e o espírito infantil, na beleza e no que fosse considerado moralmente correto.

Dos estudos que trataram sobre o tema, Amanda de Cácia Reis traz significativa contribuição com o trabalho *Corações de Crianças: História e memória de um livro didático*, apresentando neste estudo o 3º livro da coleção “Corações de Crianças”, adotado no início do funcionamento do Grupo Escolar Costa Alvarenga”, o primeiro da cidade de Oeiras-Piauí. Para isso, analisa a sua forma estética, conteúdo iconográfico e conteúdo textual. A autora conclui que o livro transmitia ideias preestabelecidas para inculcar nos alunos representações com o objetivo de moldar o novo homem que a sociedade republicana exigia. O artigo de Alexandra Pinheiro *Livros de leitura na primeira metade do século XX: concepções de leitura e de leitores*, no qual analisa dois livros de leitura - *Corações de Crianças* de Rita de Macedo Barreto, e a *Série Braga* de Erasmo Braga, investiga os prefácios e as concepções de leituras apresentadas para as referidas obras.

3. A materialidade dos livros da série corações de crianças

Pelos aspectos materiais observados na coleção de Rita de Macedo Barreto é possível perceber uma intenção de atrair os leitores. Somente pelo tamanho dos livros, pequenos, vê-se que eram destinados a leitores também pequenos – crianças. Os livros são bastante manuseáveis e atraem pela composição gráfica.

De fato, o livro didático passa por um processo de produção. Esse processo envolve diferentes etapas de projeção, pré-impressão, impressão e acabamento. As etapas são definidas pelo projeto editorial dos editores e autores. O projeto gráfico é baseado no planejamento sobre a distribuição dos elementos utilizados em um impresso para tornar o resultado belo e funcional. No projeto ficam definidas as características: "(...) formato, número de páginas, utilização de imagens, forma de diagramação, uso de cores, tipo de encadernação, acabamento etc. Nos impressos escolares, o projeto gráfico, além de suas funções estéticas, deve considerar os objetivos do processo de ensino e aprendizagem."(Menezes, 2011b).

Das mudanças inseridas por Gutenberg no século XV, pouca coisa no aspecto do objeto livro mudou: é formado de um miolo – as páginas internas –, envolvido por uma encadernação, geralmente em um material mais resistente. Em relação às divisões de partes, a mesma permanência com pequenas variantes: capa, contracapa, folha de rosto, versos da folha de rosto, índice ou sumário, dedicatória ou agradecimentos, prefácio ou apresentação, introdução ou prólogo, capítulos, conclusões, posfácio, referências ou bibliografia – e nos manuais didáticos – sessões de atividades ou exercícios."(Menezes, 2011c)

O autor reconhece a tradição do livro que impõe suas características gerais, especificamente nas etapas desde a escrita ao acabamento final, mas deixa claro que grandes mudanças ocorreram ao longo do tempo, a exemplo do uso de imagens, da disposição dos elementos na página, da escolha de formatos e tamanhos, do tipo de papel, do uso de cores, dos processos de impressão e acabamento. Portanto, esses aspectos precisam ser investigados nos estudos sobre livro didático.

Do ponto de vista material, as obras encontradas no decorrer desta pesquisa estão bem conservadas, embora tenham décadas de existência e aparentem muito uso. Isso pode ser atribuído à qualidade do material utilizado na fabricação dos livros da autora. O bom estado de conservação das obras permitiu a localização da Série completa que agora está à disposição da investigação. Para Oliveira e Souza (2000):

A forma de apresentação de um livro didático, isto é, a sua forma física, é um item importante a ser analisado. A atenção dispensada pelos autores a esse aspecto, na verdade, contribui para que se possa detectar para qual público está literatura está sendo produzida: quem se quer atrair, e de que maneira. É nesse formato que se deverão imprimir os aspectos do novo, do revolucionário e do melhor. Portanto existe uma intenção implícita, antecedendo a decisão editorial e o trabalho de oficina. (Oliveira e Souza, 2000)

No caso da **Série Corações de Crianças**, percebi a partir da comparação do número de edições que o Primeiro e Segundo livros circularam em quantidades proporcionais, tendo cada um três edições por ano. O Terceiro Livro teve duas publicações por ano e o Quarto somente uma publicação. As diferenças notadas induzem a pensar diversas possibilidades de respostas, mas outros aspectos precisam ser analisados ainda. Para o momento, é importante destacar o papel da editora que cuidou da publicação desses livros.

Alexandra Santos Pinheiro (2012) afirma que o Primeiro Livro foi editado em 1913 e reeditado até meados da década de 1940. Localizei a 33ª edição desse livro que data de 1925, revelando que em doze anos o número de edições da obra praticamente triplicou. Apesar de Pinheiro concluir que o Primeiro Livro foi editado até a década de 1940, posso dizer que a 113ª edição foi publicada em 1951 (BARRETO, 1951). Ainda, de acordo com autora, nesse ano estaria em circulação a 149ª do Segundo Livro, o que é provável visto que em 1948 esse livro chegou a 90ª edição (BARRETO, 1948). Nesse caso seriam vinte e nove edições diferentes em três anos. Da edição de 1935 para a de 1948 a diferença foi de vinte e três publicações. Assim como o primeiro, o segundo e o terceiro livros também foram lançados em 1913, ficando apenas o quarto livro de fora da coleção até o ano de 1915, quando foi publicado (BARRETO, 1917). Sabe-se que pelo menos quarenta edições do terceiro livro foram publicadas até 1937, e duas do quarto livro até 1917 (Barreto, 1937).

O livro mais antigo encontrado nesta pesquisa, editado pela Francisco Alves, possui 87 anos desde que foi publicado e está em bom estado de conservação. A capa se mantém intacta, embora desgastada. As folhas estão

amareladas e ainda resistentes, são costuradas e coladas, a cor das letras é preta e bastante visível. Apesar de ser mais novo, o Primeiro Livro de 1951 está mais desgastado; sua capa está solta e presa por uma fita adesiva colocada possivelmente pelos donos anteriores. As folhas são menos amareladas, porém mais estragadas nas bordas. A tinta preta é mais escura que na edição de 1925, o que torna as letras e imagens mais legíveis.

A edição de 1935 do Segundo Livro é a mais envelhecida dentre as encontradas e passou por ajustes para que a obra se mantivesse inteira. A capa está toda reformada com fita adesiva, título digitalizado e com emendas de papel diferenciado. A capa e as folhas apresentam manchas escuras de mofo, algumas presas por emendas. A qualidade da tinta empregada para impressão dos textos e imagens é boa, sem apresentar falhas. A edição de 1948 do Segundo Livro é ótima porque sequer sofreu modificações, do tipo emendas, mofo, rasgões, colagens. O papel das folhas é mais escuro e parece mais resistente.

Tive acesso à cópia do Terceiro Livro publicado em 1937. A cópia original desse livro faz parte do acervo pessoal do historiador alagoano Etevaldo Amorim que me cedeu a versão digitalizada. O livro foi comprado em 8 de fevereiro de 1937 e pertenceu a mãe dele, Dona Cecília. Ela estudou com esse livro na cidade de Nossa Senhora da Glória com a professora Leonor Tavares de Mesquita. A notar pela versão scaneada a obra está bem conservada com páginas bem costuradas, letras e imagens bem legíveis e capa íntegra. O único vestígio de modificação é uma tarja verde de tecido colada na lombada.

O Quarto Livro disponível a esse estudo é uma versão digitalizada com transcrições na íntegra dos textos e descrição das imagens, sem observações gerais sobre o aspecto da obra. Essa transcrição foi realizada pela historiadora carioca Débora Souza. Trata-se da 2ª edição de 1917, disponível no Centro de Memória Editorial Brasileira, localizado na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Destaca-se o tipo de material e formato das capas - capa dura em formato retrato. As dimensões variam de acordo com as edições, sendo os livros mais antigos menores que os de publicações recentes. As primeiras edições

tinham dimensões de 12,5 x 18,5cm e as mais recentes tinham dimensões de 13,5 x 18,5cm. Esse padrão não era seguido na questão da espessura, pois a quantidade de páginas aumentava conforme o volume da Série. O Primeiro Livro era composto por 100 páginas, o Segundo Livro por 124 páginas, o Terceiro Livro por 164 páginas e o Quarto Livro por 248 páginas. Havia diferenças no total de páginas entre as publicações de um mesmo título porque eram retirados os elementos pré-textuais, a exemplo de comentários sobre a autora e a obra.

Todas as capas da Série Corações de Crianças seguem o mesmo padrão de organização. O nome da autora é apresentado na parte superior em letras manuscritas. Abaixo do nome dela segue o título da Série em caixa alta com uma figura ilustrativa abaixo dele. No rodapé das capas constam o número do livro, o nome da livraria e, em alguns casos, o endereço. A capa é sempre em papel duro. Nas primeiras edições, as capas tinham fundo marrom. As últimas edições encontradas apresentam capas com fundos em cores mais claras, próximas ao amarelo e tonalidades mais coloridas nas ilustrações. A ilustração é a mesma em todos os livros, sofrendo apenas variações nos desenhos de uma edição para outra. As contracapas seguem também um modelo de formatação, tendo o nome da autora em letra manuscrita, o nome da Série com letras maiúsculas. No lugar das ilustrações, aparece a informação de que é um livro de contos morais e cívicos, adotado pela Diretoria Geral da Instrução. Consta também o número da edição, além das informações da editora.

O Primeiro Livro da Série, da edição 33ª, do ano de 1925, tem a capa dura marrom e traz o nome da autora em caixa baixa. Abaixo do nome "Rita de Macedo Barreto" consta o título da Coleção "Corações de Crianças", em caixa alta. Abaixo do título aparece um desenho. É um contorno vermelho em formato de coração, arrematado por um laço de fita. Dentro do coração figura uma menina que vai ao encontro de um idoso. Ele é um maltrapilho, barbudo e encurvado, vestindo calça e paletó marrons envelhecidos, assim como o chapéu que usa na cabeça. Está sentado em um banco à frente da residência da menina, segurando uma bengala, com uma trouxa ao lado. A casa é grande e tem jardim. A menina bem trajada em seu vestido azul, com laço de fita no cabelo, sapatos pre-

tos e meias brancas, carrega em uma das mãos um copo e na outra algo que parece um alimento. Em geral, a imagem passa a impressão de uma criança que se compadece da velhice e pobreza do homem. Essa imagem se repete na edição 67ª do Segundo Livro. Na edição 40ª, do Terceiro Livro, há uma nova versão da imagem. Permanecem as personagens e os elementos anteriores (a casa, o jardim, o copo), mas algumas diferenças são evidentes. O vestido da menina na nova versão é branco e a roupa do velho ganhou cores. Ele veste uma camisa azul escuro e a calça é verde com rasgões nos joelhos. A capa ainda traz o nome da livraria “Francisco Alves” e o seu endereço.

Nas edições 113ª e 90ª do Primeiro Livro e do Segundo Livro outras diferenças na imagem são notáveis. A menina agora aparece em um vestido vermelho com um laço no cabelo da mesma cor, segurando um prato com uma xícara com algo para beber dentro dela junto com um alimento. O idoso barbudo está vestido em uma camisa azul, usando um chapéu vermelho com uma faixa escura. As imagens do Primeiro Livro e Segundo trazem as mesmas personagens e o mesmo cenário, apresentando mudanças nos tons das cores, o vermelho ficou mais para o tom alaranjado. As personagens estão em frente a uma casa cercada de árvores e grama verde. Nessas edições, as cores de fundo das capas são amarela e laranja em um estilo que lembra um degradê em linhas paralelas.

As imagens são usadas também para ilustrar os contos. Parecem selecionadas de acordo com o tema abordado nas lições. Todas as lições possuem gravuras que geralmente representam as personagens dos textos. Neste artigo, as figuras não serão exploradas, algo que se poderá fazer em trabalhos posteriores. O número de imagens nos contos é bastante significativo. Há edições de livros que chegam a ter, pelo menos, 230 (duzentas e trinta) figuras, por exemplo.

Destaque-se, porém, que as imagens dos textos inicialmente não apresentavam nenhum padrão quanto ao tamanho e a forma sendo, dispostas antes das narrativas, no meio ou ao final destas, sem que lhes fosse atribuída a autoria. Buscavam atingir o imaginário da criança, chamando atenção pelo realismo e forte apelo à comoção. O Primeiro Livro, por exemplo, tem 55 (cinquenta e cinco) textos pequenos,

possuindo cada um, de uma a três imagens pequenas, em preto e branco. Muito significativas são as ilustrações que aparecem entre um texto e outro, imagens grandes coloridas. Essas imagens e as demais dos contos totalizam cento e onze figuras no total desse Primeiro Livro.

Nas primeiras edições o número significativo de imagens era comum. Nas mais recentes, os livros tinham figuras maiores que ilustravam os contos e, não havia outras imagens separando um conto do outro como nas edições antigas. Nas últimas edições passou-se a utilizar uma única imagem que, aparece antes do texto, em tamanho médio, em preto e branco, sendo a qualidade da tinta superior as dos desenhos mais antigos.

Cada livro da Série de Rita de Macedo aqui estudado apresenta uma média de cinquenta textos pequenos que ocupam até três laudas. Os títulos dos textos são escritos com todas as letras maiúsculas na parte central da página abaixo da imagem. As páginas são numeradas na parte inferior de forma centralizada. Somente as edições do Primeiro Livro de 1951 que é a 113ª e a 90ª, do Segundo Livro, apresentam exercícios logo após os textos.

4. Ler é conseguir pensamentos: aspectos didáticos da coleção de rita de macedo barreto

Cátia Regina Guidio de Oliveira e Rosa Fátima de Souza (2000) analisam a história do livro didático no Brasil como um objeto cultural. Elas entendem que a expansão do ensino primário nas escolas públicas de São Paulo, a partir do final do século XIX, gerou a produção de uma literatura escolar sem precedentes. As chamadas “séries graduadas de leituras” seguiriam um modelo de organização didático-pedagógico da escola primária implantada primeiramente em São Paulo. Essas séries ganharam destaque e as editoras passaram a investir profundamente nas suas publicações.

A descoberta de que publicar livros no Brasil era um bom negócio fez com que as coleções se multiplicassem, produzindo leitores, ditando os modos de ler e criando o seu público. A prática de trabalhar com novas estratégias editoriais e com coleções é pequena na década de 1920,

mas vai se intensificar e se difundir nos anos 1930. O crescimento do mercado pode ser aferido tanto em termos do número de títulos, autores e de tiragens, quanto relativamente ao número de editoras que nascem no período, principalmente no que diz respeito às coleções (Carvalho, Toledo, 2007a). Sobre o que vem a ser uma coleção, destaco o entendimento de Carvalho e Toledo:

Uma coleção de livros é sempre produto de uma estratégia editorial dotada de características que lhe são específicas. Tais características adquirem, no entanto, contornos variáveis, adequando-se a condições específicas impostas pelo mercado editorial e reajustando-se segundo objetivos historicamente variáveis, de natureza econômica, cultural e política. (Carvalho e Toledo, 2007b)

No caso das coleções para professores, o nome do editor/organizador deve atestar, para o seu público alvo, a legitimidade e a procedência dos critérios que presidiram a escolha dos títulos e dos autores que integram a Coleção. Por isso, a posição e prestígio do organizador/editor no campo educacional conferem a seu nome a autoridade necessária para legitimar a Coleção perante o seu público alvo. Pode-se entender que isso é válido também para análise das coleções infantis.

De acordo com Márcia de Paula Gregório Razzini (2004) a década de 1890 marcaria a ascensão da Livraria Francisco Alves, considerando principalmente o grande número de livros escolares lançados, já que essa era a especialidade da casa. A partir do ano de 1880, a Francisco Alves passou a focalizar e investir diretamente em livros para o ensino elementar. "Principal editora do país durante longo período, a Livraria Francisco Alves ficaria gravada na memória de muitas gerações de brasileiros também como sinônimo de livro didático." (Razzini, 2004).

A expansão dos negócios do livro teria ocorrido, segundo as autoras, em meio à efervescência cívico-patriótica que caracteriza o movimento político-educacional nos anos 1920. Nesse contexto, o mercado do livro se reorganizou e acompanhou os movimentos culturais da década. Associado a uma mudança de perfil da literatura educacional, o mercado de livros de destinação escolar é fortaleci-

do. O mercado cresceu por conta do próprio movimento de expansão da escolarização, aumento de matrículas e valorização da educação escolar. Os livros passaram a ser combinados com os discursos sobre a reforma da escola e da cultura como alavancas de modernização do Brasil.

A única editora responsável pelas edições das obras de Rita de Macedo foi a Livraria Francisco Alves, no Rio de Janeiro. Fundada em 1854 pelo imigrante português Nicolau Antônio Alves no Rio de Janeiro, expandindo seus negócios para São Paulo e Belo Horizonte, se tornara uma livraria-editora no país com ênfase na publicação de livros didáticos (BRANGANÇA, 2004). Segundo o historiador, a editora não se restringiu apenas a produção de livros didáticos, possuindo um extenso catálogo de livros técnicos, jurídicos, e de obras de autores contemporâneos como Olavo Bilac, Raul Pompéia, e Euclides da Cunha além de estrangeiros como Edmond de Amicis e Carlos Malheiro Dias.

De acordo com o Decreto n. 25.019 de 14 de outubro de 1955, do Governo do Estado de São Paulo, mais de dois milhões de livros da Série Corações de Crianças foram reproduzidos no Brasil (São Paulo, 1955). Não há certezas quanto a esses números porque na primeira metade do século XX foram lançadas várias edições.

Rita de Macedo Barreto escreveu quatro livros de contos morais e cívicos entre os anos de 1913 e 1915. Esses livros completam a Série Corações de Crianças, juntamente com um livro de Leituras Preparatórias e uma Cartilha. Os livros didáticos da Série foram bastante lidos nas escolas de Sergipe e do Brasil, tendo em vista o recorde de edições e quantidade de exemplares vendidos. Os livros de contos morais e cívicos são os que interessam a este trabalho, dentre os que fazem parte da Coleção da autora.

Os textos são narrativas, poemas, fábulas e poesias que tratam da alma, do corpo e da mente, com lições sobre atitudes e comportamentos adequados, valores cívicos, trabalho religião. Esses temas são apresentados através de textos como Nossos Deveres, A Desobediência, Minha Terra, A Bandeira do Brasil, O Mestre, O Garoto e o Mestre Escola. Neles, a consciência, família, infância, velhice, vício, virtude, paz, respeito, obediência, lealdade, coragem estão retratados. Há temas bastante específicos sobre a

natureza, vida dos animais, classe de animais, noções de ciências, vegetais, fenômenos naturais, deveres do cidadão, noções de economia, símbolos da Pátria.

Rita de Macedo Barreto utilizou poesias didáticas de Antônio Peixoto, Olavo Bilac, Z. Rolin, Rene Barreto e Isabel Vieira de S. Paiva. Como esses autores, ela compartilhava certa crença em torno do que viria ser o conteúdo necessário ao desenvolvimento da criança brasileira. Afinal, os livros de leitura adotados pelas escolas brasileiras nas décadas finais e iniciais do século XIX e XX tinham a intenção de instruir os alunos transmitindo-lhes os conteúdos básicos principalmente na área de geografia, história e ciências ou traziam o seu conteúdo recheado de regras e modelos de comportamentos de aspectos morais e ideológicos. (Galvão e Batista, 2004).

A série de contos morais e cívicos *Corações de Crianças*, aqui estudada, defende uma visão de criança como um indivíduo possuidor de poucas ideias. Por isso é preciso argumentá-las todos os dias, com a intenção de preparar um bom cidadão e o despertar para o amor à Pátria. Essa era a finalidade pedagógica dos livros de Rita de Macedo Barreto, tão aprovada por educadores brasileiros. Arnaldo Barreto, cunhado da autora e inspetor da instrução pública no Estado de São Paulo, destacava em 1913:

Qual é de facto o objeto do ensino da leitura?
É conseguir pensamentos.
Só nos é lícito dizer que lemos, quando assimilamos os pensamentos da página que nos é dada a ler.
Ora, o thesouro das idéas de uma criança é comumente muito pobre.
E preciso, augmental-o todos os dias, primeiro pelo conhecimento das coisas, depois pelo dos factos, até que, pela experiência, ella possa dominar os pensamentos mais simples com a imprescindível nitidez de percepção mental.
(BARRETO, 1935, P. 9)

Rita de Macedo Barreto se apresentou e foi apresentada em seus livros como o modelo ideal de mestre. Era uma mulher digna de ensinar as crianças brasileiras as suas lições porque exemplo de mãe extremosa. Ela reuniu nos “livrinhos”, segundo informaram os seus pares, toda as ações vividas e observadas no exercício rotineira de sua família. O amor e a dedicação aos seus oito filhos teriam

lhe dado autoridade para escrever as suas historinhas, carregadas de simplicidade e sentimentos, capazes de influir favoravelmente na formação moral dos pequenos leitores.

Considerações finais

Os estudos sobre o livro didático em Sergipe ainda são escassos, principalmente se considerarmos aqueles voltados para o ensino de crianças. Esta investigação preenche parte desta lacuna, destacando a importância da Série de livros de contos morais e cívicos *Corações de Crianças* no âmbito da História do livro didático em Sergipe. Dessa forma, esse trabalho se torna importante pela originalidade e por sugerir novas fontes e possibilidades de estudo. A análise dos aspectos materiais da coleção de Rita de Macedo torna possível perceber a intenção de chamar atenção do seu público alvo, por meio da utilização de imagens realistas e de apelo sentimental nas lições, objetivando a formação moral do aluno que realiza a leitura. A Série *Corações de Crianças* foi bastante utilizada pelas escolas públicas de Sergipe e por outros estados do Brasil durante as primeiras décadas do século XX, difundindo dessa forma, um método de ensino que visava educar o cidadão em seu caráter moral e cívico.

As lições contidas na Série *Corações de Crianças*, de Rita de Macedo Barreto, eram importantes instrumentos para concretização de objetivos políticos e educacionais, utilizando conteúdos morais e cívicos apresentados de forma simples e criativa. A notar pelo significativo número de edições dos livros, a Série teve circulação no Brasil e em Sergipe, sendo lida por um número de pessoas que ainda não se pode calcular. A Coleção fez parte de um projeto maior de formação do cidadão brasileiro e sergipano pela leitura, visando aumentar o contingente de trabalhadores obedientes e, ao mesmo tempo, disseminando um modelo de professor ideal.

Dados os limites deste trabalho, não foi possível apresentar de forma detalhada todos os elementos dos livros disponíveis, assim como desenvolver uma análise mais aprofundada.

A pesquisa dá margem para futuros estudos, podendo ser explorados ainda, diferentes aspectos relacionados

à Série Corações de Crianças. Restam muitas perguntas para responder sobre o objeto, tais como os motivos que levaram a adoção da Coleção para as escolas públicas do Estado de Sergipe, a que se deveu o grande número de edições da Série como também, a importância de Rita de Macedo Barreto para a produção literária do país.

FONTES

BARRETO, Rita de Macedo. **Corações de Crianças 1º livro**. 33 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1925.

BARRETO, Rita de Macedo. **Corações de Crianças 1º livro**. 113 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1951.

BARRETO, Rita de Macedo. **Corações de Crianças 2º livro**. 67 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1935.

BARRETO, Rita de Macedo. **Corações de Crianças 2º livro**. 90 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1948.

BARRETO, Rita de Macedo. **Corações de Crianças 3º livro**. 40 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1937.

BARRETO, Rita de Macedo. **Corações de Crianças 4º livro**. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917.

Referências

ALVES, Maria Angélica. **A infância, a leitura e o leitor, em Portugal e no Brasil (1880-1920)**. 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2 a 4 de Fevereiro 2008.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Rodrigues Dória, Carlos Silveira e a Reforma de implantação dos Grupos Escolares em Sergipe**. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.37, p. 134-150, mar.2010 - ISSN: 1676-2584*

BRAGANÇA, Aníbal Francisco Alves. (2000) **“A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil”**. In: ABREU, Márcia. (Org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, ABL, São Paulo: FAPESP.

_____. **“Uma introdução à história editorial brasileira”**. In: *Cultura – Revista de História e Teoria das Ideias*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2002, v. XIV (2a. série). Separata

CORREA, Wanderley de Melo; ANJOS, Marcos Vinícius Melo dos; CORREA; Fernando de Melo. **Sergipe Nossa História: ensino fundamental**, Aracaju, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. TOLEDO, Maria Rita de A. **Biblioteca para professores e modelização das práticas de**

leitura: análise material das coleções Atualidades Pedagógicas e Biblioteca de Educação. Associação Nacional de História – ANPUH XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - 2007

FREITAS, Itamar. As atividades nos livros didáticos de história regional. In: **I semana de ensino de história**, 2009, Mossoró/RN. (CD ROM)

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. **Projeto memória de leitura – Unicamp**. 2004. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/escolaprimaria.htm>>. Acesso em: 11 dez. 2005. Acesso em 10/01/2012.

MENEZES, Hermeson Alves de. **Do ponto ao traço: projeto editorial a aprendizagem nos livros didáticos de História de Sergipe (1973-2007)**. 2011. 64f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2011.

OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio Alves de. SOUZA, Rosa Fátima de. **“As faces do livro de leitura”**. Cad. CEDES vol. 20 n°. 52 Campinas, nov. 2000

PINHEIRO, Alessandra Santos. **Livros de leitura na primeira metade do século XX: concepções de leitura e de leitores**. Disponível em: http://www.unigran.br/revistas/interletras/ed_anteriores/n12... Acesso em 15/06/11

PINHEIRO, Alessandra Santos. **Práticas de leitura no interior brasileiro: a questão dos livros de leitura**. Disponível em <http://www.uff.br/lihed/segundoseminario/index.php/resumos/por-autor-prenome?lang=pt> Acesso em 10/05/2011

RAZZINI, M.D.P.G. **A Livraria Francisco Alves e a expansão da escola pública em São Paulo**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27, 2004. Porto Alegre. Anais. São Paulo: Intercom, 2004. CD-ROM.

REIS, A.C.; FERRO, M. A. F. **Corações de Crianças: História e Memória de um livro didático**. UFPI. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT02-2537--Int.pdf> Acesso em 10/05/2011

VIDAL, Diana G. e HILSDORF, Maria Lúcia. **Tópicos em História da Educação**. São Paulo: EDUSP.

_____. **“Pedagogia da escola nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola** In: FREITAS, Marcos Cezar; Khulmann Junior, Moisés, Os intelectuais na História da Infância. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 373-408.

_____. & TOLEDO, M. Rita de A. 2004. **“A coleção como estratégia de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho”**. In: Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação Escolar em perspectiva. Curitiba: Sociedade Brasileira de História da Educação. CD- ROM.

A educação da antiguidade aos nossos dias – em busca de indícios da origem das avaliações

Education from antiquity to the present – looking for the origins of assessments

Márcia Regina Curado Pereira Mariano¹

Resumo

A avaliação é uma das tarefas didáticas que compõe o processo ensino-aprendizagem. Prevista nos planos de ensino e nos planos de aula, difere de outras práticas escolares por seu objetivo imediato: verificar o aproveitamento, o desenvolvimento e/ou o desempenho do aluno em uma determinada disciplina ou curso. Aliando a pesquisa histórica à teórica, nosso objetivo, neste artigo, é refletir sobre a avaliação, suas motivações, seus resultados e o que ela revela das relações entre professor e aluno, entre estes e os objetos de ensino, e entre a escola e o mundo. Para isto, baseados nos estudos de Manacorda, Perrenoud, Libâneo e Mizukami, dentre outros, recuperamos a história da educação, buscando os indícios das avaliações ao longo do tempo e revelando a importância da educação em diferentes sociedades; refletimos sobre a definição de avaliação e observamos como as diferentes abordagens de ensino a concebem. Nesse nosso percurso, percebemos que atividades avaliativas estão presentes há muito na história do homem e que hoje elas continuam presentes, sendo vistas tanto como uma prática educativa, quanto como uma prática estruturante, na medida em que podem ser responsáveis, implicitamente, por uma reestruturação social ou pela manutenção do estado social inicial dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: educação, avaliação, sociedade.

Abstract

Assessment is one of the steps of the teaching and learning process. It is defined in the syllabus and in the lesson plans, and it differs from other school practices because of its immediate goal: check students' progress; students' development and/or performance in a particular discipline or course. In this article, the discussion is from a historical and theoretical perspective, because we aim to reflect on assessment, its motivations, its results, as well as on the way it reflects on the relationship between teacher and student, between them and the teaching elements, and between the school and the world. Because of that, based on Manacorda, Perrenoud, Libâneo and Mizukami's studies, among others, we have considered the history of education to identify evidences of assessment over time and identify the importance of education in different societies. Besides that, we have reflected on the assessment definition and we have identified how different teaching approaches conceive assessment. During the analysis, we have realized that the assessment is part of the men history and it is still present today, and it has been considered both as an educational practice, and as a structuring practice, since it may be, implicitly, responsible for a social restructuring or for the maintenance of the initial social state of subjects.

KEYWORDS: education, assessment, society.

¹Mestre em Linguística e Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. É professora-adjunta do Departamento de Letras de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe e membro dos seguintes grupos de pesquisa: GERAR - Grupo de Estudos de Argumentação e Retórica, da FFLCH-USP, e LED - Linguagem, Enunciação e Discurso, do DL-UFS. Tem experiência nas áreas de Linguística e Língua Portuguesa, com ênfase nos estudos da Argumentação e Retórica e nos diálogos desta abordagem com outras abordagens do texto e do discurso, mais especificamente com a Semiótica Discursiva e a Análise do Discurso de linha francesa. Atua, principalmente, nos seguintes temas: ethos discursivo, figuras de argumentação e retórica, manipulação, persuasão, produção e compreensão de textos, discurso pedagógico, discurso futebolístico, discurso jornalístico, discurso midiático.

E-mail: ma.rcpmariano@gmail.com

Introdução

Em 2007 defendemos nossa tese de doutorado, intitulada *As Figuras de Argumentação como estratégias discursivas*. Um estudo em avaliações no ensino superior (MARIANO, 2007). Tendo como *corpus* avaliações escritas de alunos ingressantes em cursos de Letras, de instituições de ensino superior do estado de São Paulo, nosso objetivo principal foi analisar discursivamente as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos para persuadir o professor, mais especificamente, os argumentos que causam a sensação de surpresa ou de inesperado, e que caracterizam as figuras de argumentação e retórica, segundo Perelman e Tyteca, no *Tratado da Argumentação*, publicado em 1958. No entanto, naquele momento, para realizar essa análise, foi necessário buscarmos conhecer mais sobre a avaliação.

Com esse intuito, remontamos a estudos retóricos que descrevem a importância da retórica e da argumentação na educação ao longo do tempo, bem como a estudos da história da educação. Buscamos, nos primeiros, descrições de atividades que tinham como finalidade avaliar os aprendizes e, nos segundos, relações entre a história da avaliação, a história da educação e a história do mundo, que se mostram, neste nosso artigo, como uma só história. Reflexões atuais sobre a avaliação, além de uma observação de como as diferentes abordagens do ensino concebem essa prática, completam nosso artigo, que alia, pois, pesquisa teórica, pesquisa histórica e reflexões resultantes de nossa tese de doutorado. Assim, baseados em autores como Barthes, Manacorda, Perrenoud, Libâneo e Mizukami, dentre outros, buscamos traçar um panorama histórico, pedagógico e social da avaliação, a fim de compreender sua real importância no processo ensino-aprendizagem e também na sociedade.

Iniciando nossas reflexões, vemos que a avaliação é uma das tarefas didáticas que compõe o processo ensino-aprendizagem na escola. Prevista nos planos de ensino e nos planos de aula, difere de outras práticas escolares por seu objetivo imediato: verificar o aproveitamento, o desenvolvimento e/ou o desempenho do aluno, tendo como referência a matéria oferecida pelo professor ao longo de um curso ou de um período letivo. Em termos

mais amplos, a avaliação pode conceituar não apenas o aluno, mas o próprio professor, a escola, as instituições de ensino de um modo geral, os cursos, e até mesmo todo o sistema educacional de um país.

Dentro da sala de aula, sua finalidade mais profunda, no entanto, não é tão clara, e depende especificamente da ideologia contida em cada abordagem teórica da educação e seguida pelo professor, ou mesmo da ideologia de cada mestre, que pode resumir em si diferentes abordagens de ensino. Se, por um lado, as teorias científicas ligam-se às evidências tomadas como verdade, as abordagens de ensino, por outro, relacionam-se aos valores. Desta forma, a finalidade última de uma avaliação, de acordo com a ideologia do professor, vai desde a manutenção de valores sociais pré estabelecidos até o despertar da consciência do aluno como um sujeito socialmente comprometido.

Ao recuperarmos a história da educação e buscarmos os indícios das avaliações ao longo do tempo, observamos que práticas semelhantes a avaliações estão presentes há muito na história do homem, absorvendo diferentes finalidades. Ao refletirmos sobre as avaliações nos dias de hoje, vemos que, embora muitos questionem sua validade e as diferentes metodologias utilizadas para avaliar, elas continuam presentes, e mostram-se, para alguns, necessárias, para outros, desnecessárias, mas devem, sempre, acompanhar as mudanças sociais.

Origens da educação

Os povos mais primitivos já se preocupavam com educação, os mais velhos eram os responsáveis por transmitir para os mais novos os ensinamentos necessários para a sobrevivência em suas sociedades: os conhecimentos de caça e pesca; as artes da guerra; os rituais religiosos; lendas e histórias de seu povo. Tais formas de educação, no entanto, não se encaixam no que compreendemos hoje por *educação* institucionalizada, e muito menos no que entendemos por *sistema educacional* ou *ensino*, que envolve hierarquias, normas, leis de regência e controle aplicadas às escolas, aos colégios, às universidades de um determinado país, estado ou cidade.

Sodré (1989, p.122-123) define o ensino como uma forma de educação, como “[...] o meio sistemático mais usado e mais desenvolvido [...]” na transmissão da cultura. Segundo o autor, em graus diferentes de desenvolvimento, sempre houve na história dos povos um “[...] aparelho de transmissão sistemática dos conhecimentos [...]”. Esse grau de desenvolvimento do ensino está relacionado intimamente ao grau de complexidade das sociedades, assim, “[...] sociedades complexas, como as do capitalismo, demandam complexos aparelhos de ensino, estruturas complexas de ensino [...]”. Como “peças do Estado”, tais estruturas “[...] transmitem a cultura oficial, aquela que obedece à característica social de que a cultura dominante é a cultura dos dominantes”.

Remontando à história da educação, em especial aos egípcios, gregos e romanos, podemos observar que tal definição passa intocável pelos grandes impérios antigos e continua válida no quadro educativo atual, e que a linguagem verbal exerce um papel fundamental no ensino e na sociedade. Nas antigas civilizações, mesmo sem uma estrutura educacional muito desenvolvida, não tardou para que se percebesse a força da linguagem, capaz de manter no poder os dominadores ou de destituí-los. Chauí (2000, p.173-174) cita como maior exemplo do poder da palavra, neste caso, da palavra mítica, a criação do mundo no Gênesis, livro da Bíblia judaico cristã, em que, a partir de enunciados, “Deus cria o mundo do nada: ‘E Deus disse: faça-se’, e foi feito.”. Como se sabe, a linguagem não tem poder em si, mas somos nós, homens, que lhe atribuímos poder a partir do momento que lhe atribuímos “[...] significações, símbolos e valores que determinam o modo como interpretamos as forças divinas, naturais, sociais e políticas e suas relações conosco [...]” (CHAUÍ, 2000, p.174-175).

O Egito é, reconhecidamente, o berço da cultura e grande responsável por parte do conhecimento que permitiu à Grécia e depois à Roma alcançarem o desenvolvimento e o *status* que ainda as destacam na história mundial. Segundo Manacorda (2006, p. 09), vêm de lá os testemunhos mais antigos sobre educação. Embora não haja indícios de uma escola organizada no Egito, sabe-se que foram desenvolvidos conhecimentos em muitas áreas, como matemática, medicina, astronomia e política, além

de ofícios práticos como agricultura e agrimensura, e que a transmissão dessas ciências era reservada às classes dominantes. Documentos do Antigo Império egípcio (séc. XXVII a.C.) atestam a transmissão de sabedoria de geração a geração, de pais para filhos, o que revela uma proto pedagogia. Nada garante, no entanto, que tal transmissão incluía o ler e o escrever, embora valorizassem o falar bem e o respeito à palavra.

Testemunhos posteriores, datados da Idade Feudal (2190 a 2040 a.C.), do Médio Império (2133-1786 a.C.) e do Novo Império (1552-1069 a.C.), já indicam uma organização maior na educação. O acesso a ela permitia uma certa mobilidade social e crianças não-nobres podiam ser preparadas desde a infância para assumir cargos políticos na idade adulta. Aos não-nobres e não destinados aos cargos políticos, como aponta Manacorda (2006, p.17-40), outros ensinamentos eram oferecidos nos palácios, mas não há detalhamentos sobre tais conteúdos nos documentos existentes dessa época. O uso do texto escrito e a consolidação de modelos educativos são descritos já no final da Idade Feudal, e nas épocas posteriores, e “[...] o uso do livro e do texto, como já podemos chamá-lo, torna-se cada vez mais freqüente e generalizado.” (MANACORDA, 2006, p.20)

O poder da linguagem também pode ser confirmado com o prestígio que gozavam os escribas nessa sociedade. Partem destes intelectuais, detentores da arte de escrever por meio dos hieróglifos, os primórdios das avaliações, que consistiam em disputas para evidenciar quem era o mais sábio. Nessa época fala-se já em *escola* e *cultura*, embora haja uma distinção entre aquilo que aprendem as castas dominantes, os nobres e os funcionários, e aquilo que cabe ao resto do povo - não todo ele, mas àqueles cidadãos que exerciam algum tipo de atividade ou arte: transmitir aos filhos ofícios práticos, menos valorizados. Os que sobram não têm acesso à educação, no sentido sobre o qual aqui refletimos.

A grécia antiga e o desenvolvimento de sistemas educacionais

Talvez na Grécia Antiga já se possa falar em sistemas educacionais. Os historiadores dividem a história da Grécia Antiga em quatro épocas: a homérica, que corresponde aos 400 anos narrados por Homero; a arcaica, que vai do séc. VII ao V. a.C., quando surgem as grandes cidades como Atenas e Esparta; a clássica, nos séculos V e IV a.C., que marca o apogeu intelectual de Atenas; e a helenística, a partir do séc. IV a.C., que marca a passagem do poder para Alexandre da Macedônia (Alexandre, o Grande) e depois para o Império Romano. A educação na Grécia era caracterizada pelo ensino intelectualista, verbalista, dogmático, e pela valorização da memorização e da repetição dos conhecimentos transmitidos, como aponta Libâneo (1994, p.57-71). Na Grécia arcaica, citam-se as *paidéiai* de Homero e de Hesíodo, que separavam as sabedorias dos guerreiros e dos camponeses. Os testemunhos sobre as disputas entre os dois poetas constituem uma fonte para nossa reflexão sobre a origem das avaliações, como observamos na seguinte citação:

Procurando entre os testemunhos mais antigos – sobre o conteúdo e os fins da educação –, poderíamos citar, em primeiro lugar, o **Torneio de Homero e Hesíodo**. Estamos na época anterior à escola dos *grámmata*; mas as provas daquele torneio quase se parecem aos exames escolares, com perguntas sobre moral, literatura e história; por exemplo, o que era melhor para o homem, a recitação mnemônica de versos, o número dos gregos em Tróia e, enfim, a declamação de versos próprios. Lembram um pouco as disputas entre os escribas egípcios. (MANACORDA, 2006, p. 55-56)

No período clássico, entre os séculos V e IV a.C., destacam-se as cidades de Creta, Esparta e Atenas, conhecida como a capital da educação na Idade Antiga, que ofereciam educação refinada e elitizada. O ensino, inicialmente privado, tornou-se, ainda nesse período, responsabilidade do Estado, “[...] graças às contribuições financeiras de particulares, de cidades ou de soberanos [...]” (MANACORDA, 2006, p. 65). A escrita alfabética promove uma democratização do ensino e junto aos mestres de

ginástica e de música surgem os mestres gramáticos e as escolas de letras (*grámmata*). O uso da palavra passou a ser mais valorizado do que os exercícios físicos, do que a espada e as artes de guerra em geral.

Com a democratização política, o homem grego começou a ter voz nas assembleias e a educação antiga já não dava conta de suas novas necessidades: falar bem e persuadir. É nesse cenário que os sofistas surgem para ensinar a arte da eloquência, levando os gregos a exhibir seu talento oratório em lugares públicos, como teatros e estádios, sustentando opiniões e argumentando. Apesar da democratização da sociedade, da estatização gradual do ensino, e da expansão do acesso às escolas – havia até alguns escravos (*os pedagogos*) que eram alfabetizados para acompanhar a educação de seus donos - a elite ainda tinha assegurado um direito maior à educação e à cultura, devido à sua influência política, o que não permitia muitas mudanças sociais.

A escola formal era aberta apenas para os homens, que ingressavam por volta dos 6-7 anos de idade e eram acompanhados até os 18 ou até os 30 anos. Além do ensino de lógica, gramática e retórica, havia ainda as aulas de desportos e das artes da guerra. Para as mulheres existiam alguns poucos centros de iniciação (*thiasoi*) que ofereciam ensinamentos diferenciados, como assinala Manacorda (2006, p.47). O castigo físico era comumente aplicado, tanto na educação familiar, quanto na escolar: “Embora as leis de Sólon prescrevessem ‘O escravo não bata na criança livre’, chicotes e varas, como entre os egípcios e os hebreus, eram o meio principal da instrução.” (MANACORDA, 2006, p.58). O retor romano Quintiliano, já no séc. I d.c., posicionava-se contra a aplicação de castigos físicos aos alunos, evidenciando a prática comum das punições corporais, conforme informação de Barthes (1975, p.159).

Documentos que descrevem a estatização das escolas a partir do século V tratam também de outras questões, como o calendário escolar, as provas finais, as cerimônias, as férias, os deveres e os salários dos mestres e a abertura gradual da educação às meninas e aos escravos. A partir dessa época, as escolas se expandiram e viraram centros de cultura física e intelectual, denominados *ginásios*, que eram destinados aos homens livres.

Paralelamente, algumas profissões consideradas de menor importância eram ensinadas aos escravos com vistas a melhor servidão.

O maior desenvolvimento da estrutura educacional grega levou à difusão e à extensão das atividades olímpicas, guerreiras e intelectuais. As competições físicas, as Olimpíadas, foram abertas aos adolescentes por volta dos anos 600 a.C., e as artes da guerra deixaram de ser restritas aos aristocratas. Concomitantemente, as atividades artísticas também progrediram e promoveram a mediação entre o físico e o intelectual por meio do canto, da dança, das competições poéticas e teatrais. “Em seguida, paulatinamente [...] as exercitações intelectuais terão a prevalência [...]” (isso após os séculos II ou III d.C., quando a Grécia já estava sob domínio do Império Romano) “[...] e a antiga unidade entre físico e intelectual estará definitivamente perdida.” (MANACORDA, 2006, p.69).

A antiga educação romana e o modelo de educação grego em roma

A educação romana pode ser dividida em duas etapas: a primeira, baseada no *paterfamilias*, vigorou até a adoção do modelo de educação grego, e a segunda, daí em diante, baseada no mesmo verbalismo e dogmatismo que caracterizavam o ensino na Grécia. Marrou (1990) define a antiga educação de Roma, situada entre o século VI a.C. até a adequação progressiva à civilização helenística após a morte de Alexandre, o Grande, em 323 a.C., como uma educação de camponeses. Todo o latim, segundo o autor, pode ser definido como uma língua de camponeses, desenvolvida por um povo que vivia da terra, de onde brotavam suas significações.

Para compreendê-la – a antiga educação romana –, basta observar o que é, ainda hoje, na sua essência, a formação dos pequenos camponeses. A educação para eles é antes de tudo a iniciação progressiva em um modo de vida tradicional. (MARROU, 1990, p. 360)

Esse “iniciar-se no modo de vida tradicional” significava acompanhar a família em suas atividades desde a mais tenra idade; imitar os mais velhos através das brincadei-

ras; entrar aos poucos no mundo dos adultos ouvindo suas histórias e se fazendo ouvir; aprender os ofícios dos pais e dar continuidade a esse trabalho; acompanhar o pai ao senado e aprender os segredos da vida política. Ou seja, a educação, pautada na família, tinha um conceito todo particular de sabedoria, de ensino, de cultura, que envolvia a vida do cidadão de um modo geral.

A soberana autoridade do *paterfamilias* exalta a importância da figura dos pais, e aqui se subentende pai e mãe, visto que em Roma, ao contrário da Grécia, a mulher exercia um papel importante na educação familiar. Às mães cabia ensinar aos filhos, meninos e meninas, as primeiras letras e incentivar seu desenvolvimento por meio de brincadeiras e jogos em casa (“Como tudo isso é diferente da Grécia! [...] em Roma não é um escravo, mas a própria mãe quem educa o filho.” (MARROU, 1990, p.360, lembrando uma observação feita por Cícero na época)). Após os sete anos, a responsabilidade do ensino dos meninos passava para o pai, que devia oferecer aos filhos a possibilidade de acompanhá-lo em todas as suas atividades da vida pública e profissional. Enquanto isso, as filhas permaneciam ao lado da mãe aprendendo outras atividades, mais ligadas aos cuidados da casa e da família. No *paterfamilias* romano os pais tinham total poder sobre os filhos, o que adiou o aparecimento da educação pública.

Foi sob a influência da cultura grega que foram fundadas as primeiras escolas, e assim como na Grécia, os primeiros mestres eram escravos. O ensino da retórica e da gramática encontrou em Roma alguma resistência, devido ao caráter tradicionalista que acompanhava a antiga forma de educação e ao nacionalismo dos mais velhos, mas foi aceito por volta dos séculos I ou II d.C., o que garantiu a preservação da sabedoria grega através dos tempos. Embora a herança grega tenha sido bem-vinda no campo intelectual, tendo em vista a extensa produção dos filósofos e dos homens das ciências, no campo pedagógico ela garantiu a continuidade de algumas práticas nem sempre produtivas. A didática repetitiva e mecânica, os conteúdos distantes da vida dos aprendizes e o medo dos castigos físicos afastavam os alunos, que não se interessavam pela escola. Apesar das críticas, o modelo grego era o mais difundido pelo valor dado à eloquência, importante para a vida em sociedade.

As escolas destinavam-se principalmente aos homens das famílias mais ricas, que aprendiam poesia, geometria, música, retórica e filosofia. Às mulheres permitia-se, de certa forma, o estudo da música, a título de arte recreativa, como relembra Marrou (1990, p.383). Já o gosto pelas atividades físicas não fora herdado dos gregos e tal costume nunca entrará para a educação romana da mesma forma como fora na educação grega. Todo o ensino baseava-se na leitura de textos da tradição literária e não em livros didáticos. Assim como na Grécia, alguns escravos eram levados a cursos profissionalizantes ou alfabetizantes para que fossem mais valorizados na venda, mas, em geral, só a aristocracia tinha acesso às escolas.

O primeiro livro de Quintiliano trata da educação inicial do aluno em Roma e da sua relação com o gramático. O domínio da palavra ainda era muito valorizado, por isso o ensino da retórica devia ser iniciado cedo, por volta dos 14 anos de idade, depois de outros ensinamentos, e o adolescente romano tinha algumas atividades obrigatórias a partir das quais seu desenvolvimento e aproveitamento eram avaliados. Barthes descreve abaixo tais atividades (1975, p. 159-160):

Os dois exercícios principais são: a) as **narracões**, resumos e análises de argumentos narrativos, de acontecimentos históricos, panegíricos, elementares, paralelos, ampliações de lugares-comuns (tese), discursos conforme um plano estabelecido (**preformata materia**); b) as **declamaciones**, ou discursos sobre casos hipotéticos; é o exercício do **racional fictício** (portanto, a **declamatio** já está mais próxima da obra). Vê-se como tal pedagogia **força** a palavra. Esta, cercada por todos os lados, é expulsa do corpo do aluno, como se houvesse uma inibição inata para falar e fosse necessária toda uma técnica e educação para levá-lo a sair do silêncio. Enfim, como se esta palavra assim aprendida, conquistada, representasse uma relação “objetal” com o mundo, um bom controle do mundo e dos outros.

Apesar da valorização da cultura da Grécia, a língua grega não obteve o mesmo *status* de uso ou a mesma funcionalidade comunicativa na educação em Roma e foi suplantada pelo latim, que invadiu a Idade Média como

uma grande força linguística. Os latinos enxergavam uma maior complexidade na língua grega e a usaram como uma língua auxiliar, de cultura. O romano culto deveria dominar o grego e o latim. Na escola, as crianças faziam exercícios de tradução do grego para o latim, e do latim para o grego. O latim utilizado na escrita, o latim clássico, era diferente da linguagem usada pelo povo, o latim vulgar, fenômeno que ocorre ainda hoje com as línguas modernas, em que a linguagem popular oral distancia-se consideravelmente da escrita culta.

A educação da idade média aos dias atuais

A queda do Império Romano do Ocidente marca o início da Idade Média, enquanto a queda do Império Romano do Oriente marca o início da Idade Moderna. Tal fato é o suficiente para comprovar a importância de Roma na história mundial. As primeiras escolas cristãs surgiram em Roma na metade do primeiro século d.C. seguindo o modelo hebraico de educação, das sinagogas às igrejas, e eram abertas a crianças das classes mais baixas. A educação em mosteiros era rígida, hierarquizada e controlada pelos interesses da Igreja.

Uma das principais características da Idade Média é a fusão entre a política e a Igreja, centralizada na figura do Papa. Fusão esta que garantia o monopólio do poder em todas as áreas da sociedade, inclusive no ensino. O poder político e o religioso misturavam-se de tal forma que os que maior acesso tinham à educação e, em especial, à escrita, eram os religiosos. Mesmo assim, nesta época, “Também entre os homens da igreja verifica-se um processo de empobrecimento cultural,” como aponta Manacorda (2006, p.112), lembrando que alguns eclesiásticos não dominavam a escrita, e que a riqueza intelectual já não possuía tanta importância como outrora.

A sabedoria humana, cultivada e valorizada na Antiguidade clássica, transformou-se em ameaça à sabedoria divina, proclamada como a única verdade e salvação. As mulheres eram vistas como seres imperfeitos e pecadores, e tinham um papel secundário na sociedade, visto que poderiam comprometer o poder econômico da Igreja se os religiosos com elas se envolvessem. Interessava ao alto

clero que os religiosos e, em maior grau, o povo, tivessem uma cultura empobrecida; por essa razão, eles eram proibidos de ler as obras clássicas. Assim, evitava-se qualquer pensamento que pudesse ameaçar tal supremacia divina. Era importante que as pessoas continuassem desinformadas, alheias a novas ideias e incapazes de estruturar pensamentos mais elaborados, que pudessem modificar a sociedade. A obra *O nome da Rosa*, cujo original italiano *Il nome della rosa* foi publicado em 1980, de Umberto Eco, descreve de forma talentosa tal contexto medieval.

Por volta do ano 1000, surgem as primeiras universidades na Europa e estas já abrigavam alunos com características muito diferenciadas. As *disputationes* colocavam à prova a capacidade de mestres e alunos, como vemos a seguir:

E já que entramos dentro da universidade, convém seguir agora os estudantes até o término dos estudos, quando realizam provas finais; para isso, nos valeremos de um testemunho excepcional, o de Dante. Tendo presente o diálogo entre Javé e Jó, ele, no “Paraíso”, imagina ser examinado por três apóstolos, Pedro, Tiago e João [...] Ele se apresenta como um bacharel (*baccalaurers*) que, encorajado por Beatriz, prepara-se tacitamente para responder às perguntas [...]:

“O bacharel apresta-se e não fala
Té que o Mestre a questão haja of’ recido,
Por aprova-la, não por termina-la,
Assim, de todas as razões munido,
Dispus-me, enquanto Beatriz se explica,
A tal assunto, por tal Mestre argüido.
- Teu pensar, bom cristão, me significa:
O que é fé? – Presto, ouvindo, o rosto alçava
Para a luz, que a questão desta arte indica;
Voltei-me a Beatriz: já me acenava
Para que sem detença água fizesse
Brotar da interna fonte, onde a guardava.” (Par.,
XXIV, 46-57)
(MANACORDA, 2006, p.154-155)

Baseado neste e em outros textos, Manacorda (2006, p.155) compara o exame universitário da época aos exames de hoje: “[...] um interrogatório, em que se pede uma definição e se responde de acordo com o verbo do mestre.” Neste texto, o bacharel nada fala até que o mestre

exponha a questão que ele deve responder: “O que é fé?” Apesar da rigidez na relação pedagógica, o autor admite que já naquela época os alunos burlavam as regras nos exames e ludibriavam seus mestres, agora homens livres, assalariados ou autônomos: “E, como hoje, também naquela época os estudantes às vezes recorriam aos mais extraordinários truques [...]” (MANACORDA, 2006, p. 155).

Nesse período, passou-se a valorizar a educação prática, profissional, ligada aos diferentes ofícios impulsionados pelo desenvolvimento comercial. Surgiram, assim, novos mestres e aprendizes, e, por conseguinte, novas formas de ensino e pedagogias direcionadas para tais profissões, como evidencia o mesmo pesquisador da educação:

Interessantes são as provas de exame, não do ponto de vista didático-pedagógico, mas do ponto de vista do costume. Eis, por exemplo, as dos padeiros:

“Quando o novo padeiro tiver cumprido dessa forma os quatro anos de sua aprendizagem, ele pegará uma tigela nova, de barro cozido, nela colocará ‘cialdas’ e hóstias, e irá à casa do mestre dos padeiros, e terá a seu lado o caixeiro e todos os padeiros e os mestres valetes, isto é, adjuntos (*joindres*). O novo padeiro entregará sua tigela e suas ‘cialdas’ ao mestre e dirá: Mestre, fiz e cumpri meus quatro anos. O mestre perguntará ao administrador se é verdade; e se este disser que é verdade, o mestre apresentará ao novo padeiro o vaso e as ‘cialdas’ e lhe ordenará que os jogue contra a parede. Então o novo padeiro jogará sua tigela e suas ‘cialdas’ e hóstias contra as paredes externas da casa do mestre. Em seguida, os mestres administradores, os novos padeiros e todos os demais padeiros e ajudantes entrarão na casa do mestre e este oferecerá a todos fogo e vinho, e cada padeiro, e o novo, como também o mestre adjunto, oferecerão um dinheiro ao mestre dos padeiros pelo vinho e pelo fogo que lhes deu”. (MANACORDA, 2006, p.165)

Como assinala Manacorda, na mesma obra e página retomadas acima, “Não se pode dizer que [...] a cerimônia tenha muito de pedagógico.”, mas o mais interessante é aquilo que ela mostra do costume e da cultura do povo,

absolutamente influenciado pelos ensinamentos religiosos. Tal exame parece mais um ritual cristão, a contar pela utilização de símbolos consagrados pela cultura cristã: o pão, o vinho e o fogo, do que uma avaliação.

Principalmente por intermédio da Igreja, o latim tornou-se uma língua poderosa. Segundo Paiva (1988, p.09): “O latim, na época, funcionava como língua internacional, servindo de veículo de comunicação da filosofia, da ciência e das letras; por consequência, foi um dos elementos mais relevantes da educação e da cultura.” A autora lembra que a expansão das universidades colaborou bastante também para a divulgação do latim, e que o acesso ao ensino da língua estendeu-se, gradativamente, a leigos, principalmente nobres, e até a mulheres das classes privilegiadas.

Por volta do século XIV, despontam na aristocracia os primeiros indícios do humanismo, e suas ideias alimentam o acesso da educação às classes mais altas. A elite intelectual luta contra a educação vigente e prega a volta aos clássicos. Os problemas do homem tornam-se centrais na educação, caracterizando o *antropocentrismo*. As ciências exatas e biológicas profissionalizam-se e são mais valorizadas, enquanto as letras perdem terreno, apesar de serem ainda valorizadas nas escolas. Embora sem causar mudanças significativas, pensa-se nas crianças como seres diferentes, que precisam de formas diferentes de ensino do que aquelas destinadas aos adultos. Os conceitos iluministas afetam as línguas naturais. A Língua Portuguesa, por exemplo passa pelo fenômeno da *latinização*, como mostra Spina (1987, p.10):

O deslumbramento da cultura clássica, suscitado pelo movimento humanístico da segunda metade do século XV, criou não só uma elite de eruditos[...]como propiciou o aparecimento das primeiras gramáticas da língua portuguesa: debruçados na leitura dos modelos clássicos, sobretudo latinos, os escritores portugueses foram naturalmente levados a introduzir na língua inúmeros latinismos, aportuguesando as formas importadas e refazendo as formas arcaicas.

Essa *latinização* ocorreu em diferentes níveis linguísticos: na fonética (*defensa* por *defesa*), na morfologia (superlativos em *-érrimo*, *-ílimo* e *-íssimo*), na sintaxe (em casos

do uso de aposto), na semântica (*parentes* por *pais*), e na grafia (*octavo* por *oitavo*), dentre outros exemplos. Além das influências na educação, as ideias humanistas, que permearam o Renascimento (1300-1650, aproximadamente), modificaram todas as bases sociais da Europa, colocando em questão o Império Romano, a autoridade do Papa, a cavalaria, o feudalismo, o sistema de comércio vigente, etc. O Renascimento vigora no fim da Idade Média e no início da Idade Moderna, marcado por um turbilhão de novidades advindas da expansão comercial e marítima europeia. Na área da educação, tais expansões significavam novas necessidades de trabalho no mercado, e uma demanda por um ensino profissionalizante.

Os movimentos da Reforma, por volta de 1400-1500, pregavam uma escola mais democrática e pragmática, oferecida aos ricos e aos pobres, e que formasse pessoas úteis à sociedade. Lutero, o maior expoente da Reforma, estabelece, pois, a relação instrução-trabalho, e tenta mostrar a importância social do trabalho manual e do trabalho intelectual. A Contrarreforma católica, por sua vez, veio defender o controle da educação de acordo com seus preceitos e intenções político-religiosas. Sua principal preocupação na época: deter a Reforma e o humanismo, como mostra Manacorda (2006, p. 200-201), transcrevendo, primeiramente, um trecho de um documento assinado pelo papa Leão X, em 1515, e, em seguida, a opinião do bispo de Ragusa, Beccatelli, um dos mais influentes no Concílio de Trento (1545-1564):

[...] julgamos nosso dever cuidar da impressão dos livros para que, junto às boas sementes, não cresçam também os espinhos, nem aos remédios se misturem os venenos. Ninguém [...] presuma imprimir ou mandar imprimir algum livro ou qualquer outro escrito, que antes não tenha sido diligentemente examinado[...] e aprovado pelo nosso vigário ou por um bispo ou por outro que tenha competência sobre o assunto do livro [...] ou por um inquisidor da maldade herética.

Não há nenhuma necessidade de livros; o mundo, especialmente depois da invenção da imprensa, tem livros demais; é melhor proibir mil livros sem razão, do que permitir um merecedor de punição.

Destacaram-se, na reorganização do ensino pela Igreja, as escolas jesuítas, que eram dirigidas aos leigos. Essas escolas expandiram-se com as Cruzadas e com as descobertas marítimas, levando a novos povos e terras a educação catequética, baseada em perguntas e respostas. Para a formação do clero existiam os monastérios e seminários, cujos ensinamentos eram direcionados para a vida religiosa. Sodré (1989, p.15) define o ensino levado para as novas colônias nessa época de exploração marítima como uma transplantação da cultura e como alienação desses novos povos contatados, especialmente nos países colonizados para exploração, como é o caso do Brasil:

A expansão navegadora que decorreu do desenvolvimento mercantil, ao fim do medievalismo, é contemporânea da cisão religiosa definida com a Reforma. Como aquela expansão foi capitaneada pelas nações católicas, “colonização” e catequese religiosa confundiram-se. A catequese foi uma das manifestações mais importantes da Contra-Reforma; e, nela distinguir-se-iam os jesuítas, que se dedicam, desde logo, à conversão do gentio e, para isso, especializam-se na tarefa de conquistar as consciências.

No Brasil, os jesuítas ficaram responsáveis pela educação por dois séculos e meio, perdendo esse poder com as reformas pombalinas no séc. XVIII. A educação jesuítica tinha como objetivo principal a conversão e foi estruturada em dois planos: a escola era dirigida às crianças, inicialmente aos pequenos indígenas, e tinha como finalidade ensiná-los a ler, escrever e contar. Já os colégios eram dirigidos aos adolescentes, e se baseavam no aprofundamento do ensino jesuítico. A verdade é que tanto as escolas, quanto os colégios, acabaram por acolher os filhos dos senhores e neles inculcou uma cultura outra, que não a brasileira: a cultura dos colonizadores.

Já na Europa, nos anos de 1600, destaca-se o trabalho de Comenius, que se esforçou para alcançar “[...] uma sistematização definitiva do saber a ser transmitido com oportunos métodos didáticos às crianças através do velho instrumento da língua latina [...]”, além de iniciativas das escolas inglesas de preparar os alunos para novas profissões “[...] ligadas às mudanças que vinham acontecendo nos modos de produção.” (MANACORDA, 2006, p.

227). As novas escolas, de ideais iluministas, reformadores e revolucionários, tinham como objetivo levar a educação a todos os homens.

Em meados de 1700, há a continuidade das escolas cristãs, tanto católicas quanto reformadas, com novas experiências, como as escolas técnico-profissionais. Segundo Libâneo (1994, p.8), data deste século, XVIII, o aparecimento da Didática como teoria de ensino, surgida da necessidade de planejamento, estruturação e organização. O ensino do latim era obrigatório e o Francês passa a constituir matéria das escolas no mundo ocidental. O ler e o escrever demandam das escolas métodos próprios e separados de ensino, e a escrita é extremamente valorizada, em seus pormenores, como descreve Manacorda (2006, p. 232):

Esta característica própria da aprendizagem escrita é evidenciada, para nós até o paradoxo, pelos cuidados relativos ao instrumento do ofício: duas páginas inteiras dedicadas às quatorze regras a serem observadas no apontar uma pena de ganço.

As mulheres já são aceitas nas escolas, mas não podem misturar-se aos meninos, e os castigos físicos ainda são praticados como formas de correção da disciplina, valendo o chicote, a férula (palmatória), os bastões. No século XVIII a influência da Igreja nas questões pedagógicas já não era a mesma, assim como a influência do humanismo. Como consequência, a importância dos clássicos e do latim foi diminuindo no ensino, levando ao descrédito as instituições educativas tradicionais. Um documento de 1731 relata notícias sobre a universidade de Sorbonne e seus exames, “Ele nos informa, por exemplo, que também as mulheres já eram admitidas a assistir os exames de láurea (exames de formatura), porém num lugar à parte.” (MANACORDA, 2006, p.237), que consistia em camarotes separados das salas de aula por grades de madeira.

Ainda em meados de 1700, vê-se o surgimento das enciclopédias e de novas ideias políticas, culturais, pedagógicas, religiosas, morais, entre outras, que nascem na Europa, especialmente na França, que culminam na Revolução Francesa em 1789, e se disseminam para todo o mundo por meio dos universitários que lá buscavam a fonte dos

novos conhecimentos. Nomes como Rousseau, Diderot e Pestalozzi mostram uma preocupação política, didática e pedagógica com a escola e sua relação com a Igreja e o Estado, e em 1773 a ordem dos jesuítas é suprimida.

Sobrinho (2002) lembra que a Revolução Francesa foi responsável pela ampliação do acesso à educação básica e pela criação do sistema de classes. A escola tinha, agora, a função de preparar os indivíduos para os serviços públicos que se organizavam. A Revolução Industrial, por sua vez, modificou as estruturas sociais, criando novas hierarquias de poder baseadas na produção de serviços. A avaliação aparecia como forma de seleção para a demanda dos postos de trabalho.

O desenvolvimento da ciência e da cultura, a diminuição do poder da nobreza e do clero e o aumento do poder da burguesia exigiam novas práticas escolares que atendessem ao desenvolvimento industrial e comercial do mundo e oferecessem a oportunidade de desenvolvimento das pessoas dentro dessas novas sociedades. A Revolução Industrial conduziu, ainda, à institucionalização das escolas públicas, das escolas infantis e escolas técnicas e de ofícios e artes, mas, contraditoriamente, ao mesmo tempo, tirou crianças da escola para o trabalho capitalista que se processava nas fábricas, reiterando o acesso da cultura às classes privilegiadas. A avaliação precisou se adaptar e se desenvolver tecnicamente. Às provas orais medievais e às disputas orais dos jesuítas passou-se aos testes ou provas escritas e ao sistema de notação, próprios da escola moderna, que pediam objetividade e transparência.

Bertagna (2002) chama a atenção para a mudança na relação professor-aluno de acordo com o desenvolvimento da sociedade. As mudanças no processo de industrialização no capitalismo levaram a mudanças que incluíram a prática das avaliações. Era necessária não só a seleção, mas o costume à submissão da autoridade, já que se formavam não cidadãos, mas mão-de-obra para suprir as novas necessidades da indústria e do comércio. Segundo ela, a escola passou a cumprir também esse papel de tornar a disciplina e o controle aceitáveis e comuns, a fim de formar – ou produzir em série – submissos empregados para as fábricas e patrões da aristocracia.

Segundo a autora, o ato de avaliar, então, está ligado a essa relação de poder, é pôr o outro no seu lugar, afirmar o poder do professor e da escola. A nota é um dos fatores que revelam essa manutenção do poder e da submissão. Perrenoud (1999, p.12), lembra que “[...] a nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que lhe pode acontecer se continuar assim até o final do ano[...]”, ou seja, ela é uma ameaça do professor para o aluno.

Esse poder da instituição e do professor, representado pelas avaliações, foi observado por nós em um artigo desenvolvido em 2005 (MARIANO, 2005). Notamos, a partir da análise, que todas as provas analisadas eram impressas em folhas timbradas ou apresentavam, em primeiro plano, um logotipo (às vezes colorido) e/ou o nome da Faculdade em letras chamativas (fonte em tamanho maior ou negrito), seguidos do nome do professor (geralmente, já impresso), disciplina, ano do curso e um espaço em branco para a colocação do nome do aluno (com algumas variações). Esses indícios nos indicaram quem assume o papel social e discursivo dominante na relação em questão: o professor. Enquanto possui seu lugar social marcado, institucionalizado, o aluno, por sua vez, aparece como aquele que chega e que ainda vai (de) marcar seu nome e lugar na instituição e na sociedade.

Para Sobrinho, a avaliação faz parte do cotidiano dos homens antes mesmo dessa institucionalização das escolas no mundo moderno. Ela está ligada às escolhas, à seleção social, à distribuição dos indivíduos nos lugares sociais e nas hierarquias de poder e prestígio (2002, p. 17-18). Entretanto, a avaliação, praticada de forma estruturada e constante, como a conhecemos hoje, surge mesmo nessa época, no século XVIII, especialmente na França. O autor destaca que em 1808, na França, foi criado o protótipo dos exames nacionais, o *bacalauréat*, ainda existente hoje na passagem do ensino médio para o superior.

De um lado, os instrumentos de testes, provas e exames trouxeram mais precisão e força operacional ao sistema de medidas e de seleção. Por outro, determinaram uma concepção e uma prática pedagógica que consistem basicamente na formulação dos deveres ou exercícios escolares e controle através dos testes. Assim, a avaliação interfere incisivamente na organização dos con-

teúdos e das metodologias e vai legitimando saberes, profissões e indivíduos, o que significa também produzir hierarquias de poder e privilégios. Como símbolo da legitimação de valores e privilégios sociais, os títulos e diplomas são instituídos formalmente, resultantes também eles da avaliação, e ganham grande importância na determinação das hierarquias e na distribuição dos indivíduos nos lugares que “de direito” e por mérito individual lhes corresponderiam na sociedade. (SOBRINHO, 2002, p. 19)

A metade do século XIX assiste ao desenvolvimento das concepções socialistas de Marx, que fala em pedagogia social e na possibilidade de aproveitar o sistema de ensino desenvolvido pela burguesia capitalista para o enriquecimento cultural e intelectual dos homens em geral. A educação pública e gratuita e a abolição do trabalho infantil nas fábricas constituem alguns itens do *Manifesto Comunista* que influenciam e modificam a história da educação. Ainda no século XIX, e também no século XX, aumenta a participação das mulheres na vida intelectual e a aparente democratização da escola parece abranger os países desenvolvidos e em desenvolvimento. Quanto às formas avaliativas, Perrenoud (1999, p.09), informa:

[...] a avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.

Com o desenvolvimento social e pedagógico, as diferentes abordagens do ensino tomam grande propulsão nos séculos XX e XXI. Desenvolvem-se teorias didáticas e pedagógicas que visam solucionar antigos problemas e as formas e objetivos das avaliações seguem essas tendências. Segundo Sobrinho (2002), até 1930 os testes objetivavam medir a inteligência e o desempenho, depois disso, passaram a tentar medir o aproveitamento dos programas que eram transmitidos aos alunos. Já nos anos 60, a preocupação passou a ser a questão qualitativa, variando as metodologias de avaliação. Ainda nessa época, nos anos 50 e 60, no Brasil, o ensino disseminava os ideais compatíveis com o regime militar e adotava uma corrente denominada *Tecnicismo educacional*, cujo

objetivo era a “[...] racionalização do ensino, através do uso de meios e técnicas mais eficazes.”, como aponta Libâneo (1994, p. 68).

Com uma maior intensidade, pelo menos no Brasil, após os anos 70, as novas tecnologias passam a fazer parte do cotidiano dos alunos, pensando-se, inclusive, na substituição parcial ou total do professor *in praesentia* pelo ensino à distância por meio de apostilas, programas de tv, gravações em áudio ou vídeo, orientações via internet. A avaliação aparece, neste cenário composto por formas variadas de acesso à educação, como um componente do processo ensino-aprendizagem, e é facilmente apresentada e identificada nos documentos, o que parecia não ocorrer até os séculos XVIII ou XIX.

A avaliação sob o ponto de vista das diferentes abordagens de ensino

Mizukami (1986) apresenta as seguintes abordagens do ensino: tradicional, comportamental, humanista, cognitivista e sócio cultural. Cada abordagem concebe o homem e sua relação com o mundo e a sociedade de uma forma diferente. Do mesmo modo a educação, a escola e sua função também são vistos diferentemente, o que resulta em metodologias diversas, com finalidades específicas. Como parte integrante desse universo, a avaliação também varia em cada uma dessas abordagens.

Tendo como algumas de suas características principais a distância hierárquica entre professor e aluno, a aceitação dos discursos do professor e do livro didático como verdades absolutas, e a reprodução desses discursos como objetivo das avaliações, o ensino tradicional privilegia a aplicação de chamadas orais e provas escritas compostas por questões objetivas, de múltipla escolha, certo ou errado, ou preenchimento de lacunas. Por trás desse método de avaliação, esconde-se o objetivo final de perpetuar valores hierárquicos e sociais de um modo geral (religiosos, políticos, familiares, morais), assim como de evitar a discussão e a propagação de novas ideias. Deste modo, são banidas da metodologia dessa abordagem práticas como discussões em sala de aula e trabalhos em grupos, bem como se ausentam de suas avaliações termos como

justifique, argumente, comente, ou mesmo explique, na medida em que podem suscitar a opinião dos alunos.

Apesar de identificada já na Idade Média e no Renascimento, parece ser, ainda hoje, a abordagem mais utilizada pelos professores, mesmo que de forma inconsciente ou não assumida, e mesmo sem ter como base uma teoria propriamente dita. A maior aliada da abordagem tradicional é a ilusão: a ilusão de manutenção da autoridade por parte do professor, quando na verdade o que se tem são alunos submissos por medo ou ignorância; e a ilusão de aprendizado bem sucedido, quando o que ocorre é a simples reprodução do discurso oferecido pela escola e facilitada por avaliações objetivas e, portanto, fáceis de corrigir.

A abordagem comportamentalista baseia-se no behaviorismo de Skinner, norte-americano cuja teoria foi muito seguida até os anos 50-60 do século XX. Esse psicólogo elaborou a *caixa de Skinner*, equipamento em que realizava suas experiências comportamentais, inicialmente com pombos e ratos, por fim, com sua própria filha. O estudioso considerava a aprendizagem, tanto no que diz respeito aos conteúdos escolares, quanto a outros aprendizados, como a aquisição da linguagem, um resultado da experiência, ou seja, da relação do homem com aquilo que já existe (empirismo). A relação com o meio se daria por um processo que envolve estímulos, respostas (reações) e reforços positivos (recompensas, gratificações) ou reforços negativos (castigos, punições), o que resulta, segundo esta concepção, na aprendizagem.

Nesta teoria, a criança nasce como uma tábula rasa e é moldada, isto é, condicionada à repetição de determinados padrões de comportamento; recebe agrados se a resposta é a esperada ou punição se o objetivo previamente estipulado pelos professores ou pais não é alcançado. O sistema de conceitos (A, B, C etc.) ou notas (0-10), adotado por, praticamente, todas as instituições de ensino, independentemente da abordagem seguida pelos professores, vai ao encontro da noção de reforços. Neste sistema, assim como na abordagem tradicional, o aluno é um ser passivo, que recebe da sociedade o conhecimento pronto e imutável para ser usado e para perpetuar os valores e práticas sociais já existentes. A avaliação, nesta abordagem, tem como finalidade verificar se os objetivos propostos foram alcançados, mas,

do mesmo modo que a abordagem tradicional, esconde em si um objetivo maior, de controle.

O ser passivo, o aluno, visto nas duas abordagens acima, transforma-se num ser ativo, centro do universo, na abordagem humanista. Retomando os ideais do humanismo dos séculos XV-XVI, que, por sua vez, recuperavam ideais da Antiguidade clássica grega e romana, os teóricos responsáveis por essa abordagem, como Rogers e Neil, entre outros, revisitam o conceito de antropocentrismo por volta dos anos 70, e fazem do aluno peça central no processo ensino-aprendizagem. As relações interpessoais são valorizadas, assim como o bem estar social, emocional e psicológico do educando. O aluno deve desenvolver todo o seu potencial, e é dada uma atenção especial para que todos os aspectos cognitivos sejam desenvolvidos, sendo este o objetivo principal que perpassa toda esta abordagem, incluindo a metodologia e a avaliação.

No entanto, tal primazia do alunado despendia tempo e dinheiro, visto que os interesses dentro de uma sala de aula são múltiplos. Pensemos, por exemplo, na educação pública do nosso país: salas com 30 alunos em média, professores que lecionam em dois ou três turnos e ganham um salário insatisfatório, escolas sem infraestrutura adequada, isso sem citar outros problemas. Como oferecer a cada aluno um atendimento personalizado que possa desenvolver plenamente suas potencialidades individuais? Quanto à avaliação, tem-se aqui a valorização da autoavaliação e a fuga à padronização e à reprodução de padrões observados nas abordagens anteriores.

A abordagem cognitivista, por sua vez, relaciona-se à Psicologia do Desenvolvimento de Piaget, Bruner e Vygotsky, dentre outros, e privilegia a interação do homem com o meio em que vive. Nesta abordagem, é por meio da interação que o aluno se atualiza, reestrutura-se diante do novo, num processo sem fim de aprendizagem, de integração e de processamento de novas informações. As práticas e atividades em sala de aula têm como objetivo levar o aluno à construção do conhecimento e ao desenvolvimento cognitivo pleno. As avaliações têm como finalidade verificar se o aluno já consegue realizar determinadas operações mentais, como generalizações, síntese e abstrações. Para tanto,

são incentivados os trabalhos em grupo, situações de discussão e argumentação.

Por fim, Mizukami (1986) nos apresenta a abordagem Sócio cultural, de cunho progressista, cujo nome de expressão é Paulo Freire. Com base socialista, a característica principal desta abordagem é o interesse pelas questões sociais e a visão da educação como um meio para mudar o quadro social. Para o educador, o aluno não é apenas um ser, um homem, mas um sujeito inserido, desde o nascimento, em uma sociedade com determinadas características e ideologias. Este sujeito é parte integrante da sociedade em que vive e é responsável por ela e por suas mudanças. Também interacionista como a abordagem cognitivista, esta difere-se da anterior pela preocupação com a cultura popular e por seu envolvimento em questões históricas e políticas ligadas a movimentos populares, sindicatos e igrejas, o que pode ter dificultado sua propagação dentro de meios mais tradicionais.

Essa abordagem colaborou bastante para a extensão da educação aos adultos não-alfabetizados ou que haviam abandonado os estudos. A educação de jovens e adultos passou a ser oferecida nas próprias escolas, em horários alternativos, nos sindicatos e até mesmo em igrejas. Seu aparecimento coincide com a abertura política em nosso país e, embora os ideais de uma educação popular e libertadora já se manifestassem nos anos 60 e 70, seu auge foi alcançado na década de 80. Relaciona-se aos movimentos sindicais; ao fim dos governos militares e à politização da igreja católica (com a influência da Teoria da Libertação de Leonardo Boff), na época comandada em São Paulo por Dom Paulo Evaristo Arns, e que construiu nos guetos e periferias as comunidades eclesiais de base, onde eram oferecidos cursos de alfabetização e profissionalização.

A autoavaliação é também a forma escolhida nesta abordagem para acompanhar o aproveitamento dos conhecimentos. Seus seguidores desaprovam qualquer tipo de conceitos ou notas e têm como objetivo formar um cidadão consciente, engajado na sociedade e preparado para modificá-la com sua força no mercado de trabalho e nas instituições sociais de um modo geral, a partir de um exercício pleno da cidadania. A falta de uma metodologia bem estruturada, que levasse em consideração a idade dos

alunos, seu desenvolvimento cognitivo e as características particulares de adultos e crianças, dificultou bastante sua divulgação e a utilização entre os professores.

Apesar da distinção de abordagens ser possível no papel, concretamente isso parece muito mais difícil. Geralmente os professores misturam as abordagens, acolhendo de cada uma aquilo que lhe apraz ou que lhe é indicado de acordo com seu auditório. Muitos docentes criam sua própria abordagem, outros se autodeclararam seguidores de uma delas sem ao menos conhecer um pouco de sua filosofia. A avaliação, porém, parece ser algo do qual não se consegue escapar em uma sociedade competitiva e classificatória, independente da abordagem seguida. Por mais que a autoavaliação possa, e deva, ser realizada no dia a dia da sala de aula, a avaliação com notas e conceitos ainda figura, para muitos, como uma necessidade para a seleção dos “melhores” alunos, professores ou instituições; para o ingresso dos “melhores” alunos ou professores nas “melhores” instituições ou empresas; para a reformulação dos quadros docentes e do planejamento das instituições; para a revisão do sistema educacional do país, etc.

A importância da avaliação, portanto, não se restringe às quatro paredes da sala de aula, mas se estende para a sociedade de um modo geral, principalmente quando se fala de avaliação na educação superior. Ao passo que a avaliação nos ensinos fundamental e médio é sim classificatória, mas não possui como objetivo imediato a inserção do aluno no mercado de trabalho e o exercício imediato da cidadania pelo sujeito, a avaliação no ensino superior, ao contrário, classifica não apenas alunos, mas profissionais, mestres, pesquisadores, pessoas com funções sociais e capazes, pela própria idade, de modificar a sociedade. Tal fato amplia a importância política e social dessa avaliação, tornando-a fator decisivo na distribuição de renda e na constituição social de um país, como podemos confirmar na citação abaixo:

A Educação Superior é a última etapa da educação formal, sendo considerada de importância estratégica pela maioria absoluta dos países. De fato, dentro do Sistema de Educação, a Educação Superior tem um papel especialmente relevante, pois é neste nível de ensino que se dá a formação de docentes e técnicos que vão

desenvolver seu trabalho de orientação e ensino nos demais níveis do Sistema de Educação. Cabem-lhe, assim, enormes tarefas que dizem respeito ao seu papel de formadora de novas gerações, que sejam críticas e conscientes no exercício de direitos e deveres. Profissionais sem autonomia intelectual e/ou com formação ética questionável são primordiais na perpetuação do **status quo**, sobretudo num país como o Brasil, que tem se caracterizado pela exclusão social perene. (ADUSP, fevereiro de 2004)

Tal importância, entretanto, parece não ser reconhecida por todos os docentes. O fato de o ensino superior contar com um número maior de docentes com níveis de formação superiores aos professores dos ensinos fundamental e médio não salvaguarda os alunos do ensino repetitivo e da avaliação sem finalidade educativa, muito menos social. No artigo “Docência no ensino superior”, a pesquisadora e professora Léa Anastasiou (2006) relaciona o ensino repetitivo e que valoriza a memorização à má formação dos educadores de nível superior. Para estes professores, o preparo para os exames não inclui a aprendizagem, mas a repetição das fórmulas vistas em sala de aula para garantir as notas e aprovações. Afirmo a autora:

Perpetua-se, assim, uma ação reprodutiva do saber dito a ser decorado e do poder do conhecimento, distanciando ainda mais a universidade das perspectivas de hoje, como instituição social construída a partir de um projeto institucional coletivo e vinculada às questões regionais e universais. (ANASTASIOU, 2006, p. 150)

O papel social e político da avaliação no ensino superior é discutido por Sobrinho (2002) no artigo “Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil”. Segundo o autor:

Mesmo quando a avaliação é praticada no âmbito educacional, e sobretudo quando adquire formas e sentidos institucionais, seus significados e efeitos ultrapassam em muito o objeto imediato e interessam ao campo ideológico e político mais amplo. (SOBRINHO, 2002, p.14)

A avaliação deve, pois, relacionar-se a mudanças e adequações, ou seja, a ações, como também consideram Sobrinho (2002, p.15): como “[...] um fenômeno social, a avaliação tem a ver com ações, atitudes e valores dos indivíduos em diversas dimensões.” e Perrenoud (1999, p. 53): “Avalia-se sempre para agir”. As noções de valor e ação aqui incutidas explicitam a face ideológica da avaliação, seja no âmbito da sala de aula, envolvendo apenas professor e aluno, seja no âmbito da instituição ou do sistema educacional de um país.

Considerações finais

A retomada da história da educação em busca de indícios de práticas avaliativas e a reflexão sobre a forma como a avaliação é vista em diferentes abordagens de ensino revelam uma sociedade classificatória, pautada muito mais na quantidade (medida em números (notas)) do que na qualidade. Deste modo, a avaliação é vista tanto como uma prática educativa, quanto como uma prática estruturante, na medida em que o resultado imediato da avaliação (a nota ou conceito) carrega em si muito mais do que um julgamento, carrega uma reestruturação social ou a manutenção do estado social inicial dos sujeitos, visto que “[...] legitima valores, ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamento, etc.” (SOBRINHO, 2002, p. 20). Ou seja, a avaliação está ligada ao poder.

Segundo Perrenoud (1999, p.09), “[...] avaliar é - cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência”. Assim, a avaliação aparece como uma das formas encontradas pela sociedade para se estruturar, definir classes sociais, profissões, cargos, hierarquias. Para o estudioso da avaliação, o êxito e o fracasso representados pelas notas e conceitos não são conceitos científicos, mas apenas noções ou representações, assim como as hierarquias de excelência escolar, mas não são, contudo, representações quaisquer já que “[...] elas (as avaliações e as representações de êxito e fracasso que delas advêm) fazem lei [...] estão relacionadas a decisões”.

Ligada às paixões e ao conflito, a avaliação situa-se, portanto, no campo da argumentação:

A avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros. (PERRENOUD, 1999, p. 09)

Deve-se conceber a avaliação não como uma tomada de informação em sentido único, como uma mera medida do valor escolar “objetivo”, mas como um momento de confronto entre:

- por um lado, as estratégias do professor, que quer estigmatizar “o que vale realmente tal aluno”, fazê-lo saber disso, mas também mobilizá-lo e fazê-lo aderir à avaliação de que é objeto;
- por outro lado, as estratégias do aluno, que quer mostrar mais, mascarar suas lacunas, evidenciar seus pontos fortes e “receber o que merece”, em outras palavras, ter recompensado seu esforço. (PERRENOUD, 1999, p.34)

Prova da necessidade (ou costume?) de avaliação na sociedade é o grande número e a diversidade de tipos de avaliação que permeia nosso sistema de ensino: os vestibulares, os vestibulinhos, o ENEM, o ENADE, os concursos públicos, as avaliações de estudantes, instituições e cursos... Questiona-se, no entanto, até que ponto uma nota boa ou ruim em um determinado momento corresponde ao aproveitamento do aluno, na medida em que muitos outros fatores estão envolvidos, como a forma de elaboração da prova, a situação tensa em que ocorre, variáveis emocionais, etc.

Dentro dos limites das escolas e faculdades, e tendo como ponto de partida o objetivo geral da avaliação (observar o desempenho), há diferentes possibilidades de comportamento dos professores e das instituições de ensino diante dos resultados das avaliações, possibilidades essas que valorizam mais a quantidade ou a qualidade: aprovar/reprovar o aluno; verificar se os resultados esperados no início do curso/ano/semestre foram atingidos; rever e reformular conteúdos e metodologias, se necessário; acompanhar o desenvolvimento individual do aluno, orientá-lo a partir de suas dificuldades e ajudá-lo a desenvolver seus potenciais. Tirando a primeira alternativa – e mais fácil de realizar: aprovar/reprovar -, o que resta constitui a dimensão qualitativa

da avaliação. Valorizar o aspecto qualitativo da avaliação prevê utilizá-la como uma ferramenta ou um termômetro para reformular o que for preciso; aprimorar o que está bom, mas pode melhorar ainda; conhecer mais o outro, suas necessidades e talentos individuais; aprender com o interlocutor e ver a avaliação como um espaço para a discussão e troca de pontos de vista, em resumo, o aspecto qualitativo na avaliação prevê ação. Por outro lado, valorizar apenas o aspecto quantitativo é acreditar que os números não mentem, e que eles representam uma realidade única e incontestável.

É Libâneo (1994, p.195-196) quem nos chama a atenção para essas duas dimensões da avaliação escolar, tomando por base a definição de avaliação do professor Cipriano Carlos Luckesi: “[...] uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”. Encerrar na avaliação apenas a dimensão quantitativa e usá-la simplesmente para aprovar ou reprovar o aluno ou vê-la como instrumento de verificação do aproveitamento e de revisão ou adaptação das estratégias de ensino não é uma escolha aleatória, mas se relaciona à abordagem de ensino privilegiada pelo professor e à ideologia subjacente a ela e ao profissional da educação.

Vê-se, pois, que a importância da avaliação e das outras formas do discurso pedagógico que circularam e circulam nas escolas, nas universidades e outros cursos, ontem e hoje, ultrapassa a dimensão acadêmico-pedagógica e invade outras esferas da sociedade. A avaliação, o livro didático, o discurso do professor, todos esses discursos interessam (ou deveriam interessar) não só ao professor, ao aluno, ou ao pesquisador, mas a qualquer cidadão, pela importância social da educação em qualquer tempo, país e para qualquer povo.

Terminamos, assim, com uma citação para reflexão, seguida de silêncio, que fica para mostrar que ainda há muito a se pensar sobre esse assunto:

A educação escolar não é, por si só, suficiente para promover o desenvolvimento social, econômico e cultural de um país. Entretanto, por outro lado, um sistema educacional, sólido e eficiente é necessário para tal. Não há nenhum

exemplo de país que tenha superado as barreiras do atraso sem ter anteriormente ou concomitantemente desenvolvido seu sistema escolar: um sistema educacional frágil é suficiente para comprometer o futuro de um país.

Se quisermos saber como será um país dentro de vinte, trinta ou quarenta anos, basta examinar seu sistema escolar atual. Afinal, aqueles que hoje integram este sistema, formarão a força de trabalho e a sociedade civil das próximas décadas. (HELENE, 2006, p.309)

Referências bibliográficas

- ADUSP. *Os desafios colocados para a educação superior no Estado de São Paulo*. Separata do Plano Estadual de Educação – Proposta da Sociedade Paulista, fevereiro de 2004.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Docência na educação superior. In: *Docência na educação superior - Educação Superior em debate*, 5, Brasília, Inep, 2006. p. 149-174.
- BARTHES, R. A Retórica Antiga. In: COHEN, J. et al. *Pesquisas Retóricas*. Petrópolis, Vozes, 1975.
- BERTAGNA, R. H. O formal e o informal em avaliação. In: FREITAS, L.C. de (org.). *Avaliação – construindo o campo e a crítica*. Florianópolis, Ed. Insular, 2002.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo, Ática, 2000.
- ECO, U. *O Nome da Rosa*. São Paulo, Folha de São Paulo, 2003. [original de 1980]
- HELENE, O. O que as avaliações permitem avaliar. In: STEINER, J.E. e MALNIC, G. (orgs.) *Ensino superior – conceito e dinâmica*. São Paulo, EDUSP, 2006, 309-320.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1994.
- MANACORDA M. A, *História da Educação - da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, 1996.
- MARIANO, M. R. C. P. *As Figuras de Argumentação como estratégias discursivas*. Um estudo em avaliações no ensino superior. 2007. 231 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. Em busca do *éthos* em avaliações no ensino superior. Trabalho apresentado durante o XI Colóquio do Centro de Pesquisas Sociosemióticas – CPS- PUC/SP. 10 e 11/11/2005.
- MARROU, H.I. *História da Educação na Antigüidade*. São Paulo, EPU, 1990.
- MIZUKAMI, Maria das G. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo, EPU, 1986.
- PAIVA, D.F. *História da Língua Portuguesa II. Século XV e meados do século XVI*. São Paulo, Ática, 1988.
- PERELMAN e TYTECA, L.O. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo, Martins Fontes, 2002. [original de 1958]
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.
- SOBRINHO, J.D. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação na educação superior no Brasil. In: FREITAS, L.C. de (org.). *Avaliação – construindo o campo e a crítica*. Florianópolis, Ed. Insular, 2002, 13-62.
- SODRÉ, N.W. *Síntese de História da Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.
- SPINA, S. *História da Língua Portuguesa III – Segunda metade do século XVI e século XVII*. São Paulo, Ática, 1987.

Reflexos da Dromocracia Ciber cultural na Educação Contemporânea¹

Henrique Nou Schneider¹

Ártemis Barreto de Carvalho²

Daniele Santana de Melo³

Elissandra Silva Santos⁴

Max Augusto Franco Pereira⁵

Resumo

Este texto faz algumas reflexões acerca da educação na contemporaneidade no contexto da dromocracia ciber cultural, conforme apresentada por Eugênio Trivinho em seu livro "A Dromocracia Ciber cultural: lógica da vida humana na civilização mediática avançada" (2007). O objetivo é analisar como se dá a abrangência da velocidade ciber tecnológica no campo educacional a partir da discussão levantada por Trivinho (2007) quando afirma ser a velocidade um fenômeno social, violento e paradigmático da ciber cultura. Segundo o autor, neste contexto de violência dromocrática, o indivíduo passa a ser classificado como "dromoapto" ou "dromoinapto", isto é, os que são e os que não são capazes de se adaptarem à velocidade e às práticas da cultura digital, respectivamente. Neste sentido, este artigo visa chamar a atenção para os reflexos dessa dromocracia ciber cultural para a escola, para os professores e para o sistema educacional.

Palavras-chave: Dromocracia Ciber cultural; Ciber cultura; Educação contemporânea.

Reflections of Dromocracy Cyber cultural in Contemporary Education

Abstract

This paper makes some reflections on education in the context of dromocracy cyber cultural, as presented by Eugene Trivinho in his book "The dromocracy cyber cultural: the logic of human life in civilization advanced media" (2007). The objective is to analyze how is the scope of the speed ciber tecnológica in education from the discussion raised by Trivinho (2007) claims to be the speed when a social phenomenon, violent and paradigmatic of cyber culture. According to the author, in this context of violence dromocrática, the individual shall be classified as "dromoapto" or "dromoinapto", ie those who are able or not to adapt to the speed and the practices of digital culture, respectively. Therefore, this article aims to draw attention to the effects of this dromocracy cyber cultural to school, for teachers and the educational system.

Keywords: Dromocracy Cyber cultural; Cyber culture; Education Contemporary

¹Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação (GEPIED/UFSC/CNPq) e Professor responsável pela Disciplina "As Novas Tecnologias e a Educação" do Mestrado em Educação da UFSC (NPGED/UFSC); Doutor em Engenharia pela UFSC com enfoque em Informática Educativa e Mestre em Ciência da Computação pela UNICAMP. É Professor Adjunto da UFSC lotado no Departamento de Computação (DCOMP/UFSC), colaborando, também, com os Núcleos de Pós-Graduação em Educação na área "Formação de Educadores: Saberes e Competências" (NPGED/UFSC) e Pós-Graduação em Ciência da Computação (PROCC/UFSC). É também Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). E-mail: hns@terra.com.br

²Aluno do Mestrado em Educação (NPGED/UFSC), sob a orientação do Prof. Dr. Henrique N. Schneider, e membro do GEPIED/UFSC/CNPq. Graduado em Turismo e Especialista em Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT). Professor Efetivo do IFS na área de Turismo. E-mail: artemis@infonet.com.br

³Aluna do Mestrado em Educação (NPGED/UFSC), sob a orientação do Prof. Dr. Henrique N. Schneider, e membro do GEPIED/UFSC/CNPq. É graduada em Pedagogia pela Pio Décimo com Especialização em Educação Ambiental pela Faculdade Atlântico e Mídias na Educação na UFSC. E-mail: danimelo@gmail.com

⁴Aluna do Mestrado em Educação (NPGED/UFSC), sob a orientação do Prof. Dr. Henrique N. Schneider, e membro do GEPIED/UFSC/CNPq. Graduada em História pela UFSC é Tutora a Distância do Curso de História a Distância do CESAD/UFSC/UAB e Professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED/SE). E-mail: e_lissandra@yahoo.com.br

⁵Membro do GEPIED/UFSC/CNPq; Graduado em Engenharia – INATEL, possui MBA em Telecomunicações pelo IBMEC e pós-graduação (latu sensu) em Filosofia pela UFSC. Atualmente é graduando em Letras-Inglês pela Universidade Tiradentes (UNIT). E-mail: maxaugusto11@gmail.com

Introdução

A velocidade, objeto das ciências exatas, conceituado matematicamente como a relação entre o espaço percorrido em um determinado tempo, tem sido ao longo da história um objeto de conquista, de aceleração da produção material e de prazer do homem. Mais presentemente, a velocidade tem demarcado etapas importantes na contemporaneidade através das estratégias de ação e movimento nas guerras e nas colonizações, na tecnologia com a evolução das máquinas do vapor ao trem bala, nas viagens espaciais, nas disputas esportivas, na transmissão do som do rádio e da imagem da TV e na tecnologia digital do processamento de *bits* ao redor do mundo.

Em seu livro “A Dromocracia Cibercultural”, Eugenio Trivinho aborda a lógica da vida humana na contemporaneidade, a qual ele define como “civilização mediática avançada”. Nesta obra, ele retoma o conceito de dromologia², cunhado por Paul Virilio, em 1977, em sua obra *Vitesse e Politique*, quando chamou a atenção para a violência da velocidade tecnológica na história humana, criticando a violenta dinamicidade da organização sociotécnica fomentadora de uma “permanente destruição material e/ou simbólica” (TRIVINHO, 2007, p. 46). É também Virilio que chama a atenção para a perspectiva dromológica dos meios de comunicação de massa e digitais, não aprofundando, entretanto, tal debate, deixando em aberto a análise da relação entre velocidade tecnológica, media e cibercultura – a qual vai ser tratada por Eugênio Trivinho.

Para Trivinho (2007), a velocidade há muito deixou ser somente este objeto das ciências exatas para se transformar em um fenômeno social. Partindo do projeto teórico e epistemológico, o fenômeno da velocidade é valorizado e analisado com muita ousadia e riqueza semântica como condutor do comportamento social em direção à lógica e à reprodução das técnicas e das tecnologias, alçado ao grau de um paradigma da era contemporânea que “vem apagando a diferença entre a lógica do mundo do trabalho e a lógica do mundo do lazer, fazendo com que a atmosfera sociocultural em que se desenrola a vida se torne uma encenação homogênea e única”. (TRIVINHO, 2007, p. 92).

Com efeito, o autor dá início à demonstração do conceito de Dromocracia Cibercultural, como regime da velocidade de cibertecnológica, num contexto que tem a velocidade como vetor organizador materializado pela Cibercultura, baseado no entendimento do francês Paul Virilio, quando afirma que “a dromocracia já não está nas mãos dos homens: está nas mãos de instrumentos computadorizados, de máquinas automáticas de resposta etc.” (VIRILIO *apud* TRIVINHO, 2007, p. 100).

Para compreender essa seleção de fatores e desdobramentos sócio-históricos que fundamentam o projeto do autor, segue uma síntese sobre o conceito de Cibercultura e sobre a velocidade como fenômeno social nela inserida.

A velocidade como fenômeno social na cibercultura

A cibercultura e o paradigma da velocidade

Diante das preocupações atuais em torno da apropriação da tecnologia na sociedade contemporânea, surgem estudos pontuais acerca do que se configuram como novos processos culturais em rede, mediados pela utilização do computador com acesso à internet, que evocam uma nova forma de cultura, paralela, *on line*³, mediática, à qual se denomina Cibercultura.

Uma noção de Cibercultura pode ser extraída a partir da representação do Ciberespaço, descrito por Lèvy (1999, p. 17) como:

o espaço virtual de conexão de computadores interligados por meio de uma malha de equipamentos, formando a infraestrutura mundial de comunicação digital, mais os usuários que utilizam esse espaço para consultar, extrair e inserir dados e informações nele abrigadas.

Ainda segundo Lèvy (1999, p.17), é nesse espaço virtual e crescente que se desenvolve “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, modos de pensamento e de valores”, isto é, a Cibercultura.

Trivinho, no entanto, insere ao conceito de Cibercultura uma visão semiótica e uma abrangência mais ampla, ao

descrevê-la “como a configuração material e a atmosfera simbólica e imaginária internacionais da era pós-industrial avançada, correspondente à informatização e virtualização generalizada da vida social, seja no âmbito do trabalho, seja no do tempo livre” (TRIVINHO, 2007, p. 101). Para ele, a ação intrínseca da velocidade na Cibercultura se estende além do Ciberespaço, pois “a velocidade se encontra tecnologicamente materializada [...] e sua violência vigora como processo estrutural organizado” (Ibid., p. 98), agindo, portanto, em todos os espaços sociais e não apenas nas redes teleinformáticas mundiais. A explicação dessa tendência para a velocidade é justificada pelo autor no campo social através da busca incessante e deliberada de “produtividade como escala dromológica do valor” (Ibid., p. 92), a conhecida variável econômica que mede produção material em relação ao menor tempo despendido e, no lazer, pela “intensidade, como escala dromológica do ludismo” (Ibid., p. 92), neste caso, mensurada pelo aproveitamento das atividades lúdicas no menor tempo possível.

Para o autor, os dois momentos exigem “competência e desempenho dromológicos”, isto é, formação, esforço e resultados baseados na lógica da velocidade e da multiplicação das maquinarias, tendo a informática como “a matriz tecnológica mais sofisticada e inteligente, na esteira das comunicações” (Ibid., p. 91), que garante a instantaneidade do tempo na interação *on line*.

A lógica acima aponta para as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como agentes sociais e materiais que dão sustentação a uma mania por agilidade a todo instante, estando as pessoas em atividade e em qualquer ambiente, por mais diferenciadas que sejam suas finalidades. Daí nasce o aspecto mais perturbador do paradigma da velocidade apresentado por Trivinho que é a velocidade como “a forma atual mais sutil da violência da técnica” (Ibid., p.92), novamente apoiado nas conclusões Virilio, que assegurava desde os anos 1990 que “a tendência bélica está na origem da vida humana estruturada em cidades e que a guerra é articulada, *de dentro*, pelo vetor da velocidade.” (Ibid., p. 90).

Segundo Virilio (1999 *apud* TRIVINHO, 2007), é necessário perceber não só a violência da velocidade, mas como se

dá a velocidade como violência. Para Trivinho (2007) esta é a característica mais marcante na sociedade dromocrática: a velocidade como violência.

sua manifestação é empírica, funcionalista e de viés instrumental, pois a razão nela socializada privilegiou objetos, fenômenos e processos identificados e comprovados, quer por sua substância, espacialização e efetividade e, como todo apanágio de poder, se manifesta por seus efeitos. (VIRILIO *apud* TRIVINHO, 2007, p. 92).

A personalização dos agentes humanos neste contexto social da velocidade é construída pelo autor para melhor identificar como o paradigma da velocidade envolve e requer desses agentes uma formação sociotécnica adequada, a qual Trivinho denomina Dromoaptidão.

A dromoaptidão cibercultural: características e efeitos

No contexto da cibercultura, Trivinho (2007) aponta para o fato de a sociedade ser condicionada à necessidade da dromoaptidão, afirmando ser um dos imperativos categóricos de nossa época. A aptidão para a velocidade, segundo o autor, é uma das exigências para viver na atual civilização mediática. Para ele há uma divisão social nítida que pode ser definida a partir da percepção de que se está vivendo numa “dromocracia cibercultural”, através da qual o indivíduo é classificado como “dromoapto” (aquele capaz de estar e se manter conectado e apto à velocidade de informações) ou “dromoinapto” (os que não são capazes de se adaptarem à velocidade e às práticas da cultura digital), isto é:

a elite cibercultural, depositários da nova elitização da técnica; o conjunto minimalista daqueles a quem a história atribui os privilégios do momento – a rede, o real virtualizado o ultranovo. [...] uma massa de segregados, sobre cujos a história projeta [...] a miséria informática: falta de domínio do capital cognitivo necessário à inclusão na Cibercultura [...], restando aos novos miseráveis, o território geográfico, o real convencional. (TRIVINHO, 2007, p.108).

Trivinho surpreende com duas afirmações: a primeira, ao colocar a dromoaptidão cibercultural como conservadorismo: “o dromoapto é, queira ou não, do ponto de vista da relação com o primado social da velocidade e com os vetores da cibercultura, um conservador” (2007, p.105). O dromoapto, enquanto fomentador da tendência dromocrática, gera e mantém padrões sociotécnicos que produzem relações de violência em relação aos dromoinaptos, com novas referências de preconceitos e exclusão em relação à falta de rapidez e desempenho no mundo cibertecnológico. A outra afirmação é quanto ao ciberanalfabetismo proliferado; ao contrário do que se pode pensar, a regra da sociedade dromocrática “não é a inclusão, mas a exclusão”. Essa nova estigmatização está na raiz da “miséria informática”, ou seja, da estratificação sociodromocrática, gerando um “*apartheid cibertecnológico*”, caracterizado pela crescente massa que sofre a “*dromoproletarização progressiva*” rechaçados pela velocidade violenta, na direção de um processo de “*darwinismo sistêmico*”. (TRIVINHO, 2007, p.108; 109).

Um exemplo da cultura da Dromoaptidão no âmbito individual e atual é mostrado no comportamento da maioria dos jovens ao preferirem o recurso do veloz e onipresente *Twitter*, uma espécie de rede social servidora de *microblogging*⁴ com limite para edição de textos de 140 caracteres, trocados entre os usuários freneticamente através de meios eletrônicos, ao invés da comunicação pessoal ou até mesmo telefônica.

Trivinho trata, nessa perspectiva, de estudos comumente utilizados sob essa esfera, que dizem respeito às possibilidades virtuais de evolução coletiva, aos sistemas de agenciamento e formação de subjetividades, geração e transmissão hipertextual do conhecimento, pressupostos da constituição de “comunidades virtuais”, imitações comportamentais, dentre outros.

Glocalização e Estética: redefinindo o espaço e a arte na cibercultura

Na atualidade, é impossível dissociar o que pertence ao global do que pertence ao local, graças às interações promovidas pelos veículos mediáticos, que se perpas-

sam no ciberespaço, sustentadas pela mediação da infraestrutura tecnológica em rede, gerando o fenômeno definido como Glocal⁵.

Segundo Trivinho, é preciso uma maior compreensão desse fenômeno que se impõe de forma tão intensa na nova civilização. Assim, urge reconhecer que

o glocal e seus derivados são conceitos que reescalonom a teoria da comunicação: pondo em xeque os fundamentos dessa teoria e implodindo os seus alicerces envelhecidos, modulam-lhe a epistemologia, alargam-lhe o alcance simbólico e remapeiam a função e o significado social-histórico de seus objetos (entre eles o próprio glocal). (2007, p.243).

Segundo Trivinho (2007), o termo “glocal” foi empregado pela primeira vez por Virilio diante do que representava o aparato mediático no último quartel do século XIX. Trivinho (2007), por sua vez, faz um aprofundamento do fenômeno, abordando o nascimento histórico do glocal a partir do telégrafo elétrico, resultando na comunicação instantânea entre os indivíduos, o que permitiu uma ampla aplicação social. Era o fim do tempo cronológico das comunicações via postal e o começo de uma era de comunicação em tempo real.

Trivinho (2007) apresenta o processo de glocalização na cibercultura como um processo que abrange desde a espacialização geográfica até a dimensão simbólica e imaginária do processo civilizatório, que configuram uma nova civilização, projetada no e para o futuro, cuja longevidade não pode ser medida, mas se projeta no devir.

É importante salientar que glocal não trata de elemento isolado da “dimensão do global em relação à dimensão do local, e vice-versa, ou seja, não pressupõe nem globalização ou globalismo, nem localização ou localismo, desatados” (TRIVINHO, op. cit., p. 242). Contudo, o glocal produz, na cibercultura, a sociossemiose plena da interatividade, socioespacializações audiovisuais específicas, cibericônico-hipertextuais, como lugar não-privilegiado de intervenção ou atuação humana.

Para Trivinho, há uma reorganização do próprio lugar de inserção da existência, favorecida pela renovação do contexto de acesso/recepção/retransmissão, configurando-o como reduto de livre confinamento interativo, do qual se estabelece a relação com o mundo. Dessa forma, não é senão através do fenômeno glocal e das práticas glocais que se realiza a reprodução social-histórica da civilização mediática, em especial no que isso agora concerne ao seu braço mais avançado, o *cyberspace*. (TRIVINHO, 2007, p.274)

Metaforicamente, o glocal cibercultural configura-se como um “buraco negro”, em que tudo se pulveriza como tal, onde se executa a vertigem completa de sua forma convencional (TRIVINHO, 2007, p.257). Nesse caso, todos possuem o todo, numa metáfora por ele representada como fractal, que se prende a um sistema maior, manifestando suas formas, assim como o contexto glocal remete à totalidade cultural a que pertence, retendo em si, de maneira plena, a memória informacional e funcional do todo. Nesse sentido, todos podem emitir e receber. Todos possuem a parte e o todo: um computador (a parte) possui a rede (o todo).

Para milhões de indivíduos, o fenômeno glocal representa um reencantamento inédito do espaço, pois torna mais atrativas as trocas comunicacionais, oferecendo novos simbolismos e representações culturais (estéticas, textuais, imagéticas), produzindo novas possibilidades de interação entre indivíduos, culturas e objetos. Nesse sentido, para o autor, o fenômeno glocal significa a morte do território geográfico, local de processamento da vida humana e também a morte da alteridade como característica intrínseca do ser, referência da intersubjetividade e como destino da relação social (não mediada tecnologicamente). (TRIVINHO, 2007).

Num esforço para melhor compreensão desse efeito, Trivinho cita uma antevisão de Guillaume (1989, pp. 31-41 *apud* TRIVINHO, 2007 p. 97) “sobre uma cultura doravante habituada a matar a alteridade real para retomá-la via espectro, pela rede: ser interativo ou não ser”. Com esta citação, Trivinho demonstra que a interatividade, como requisito de velocidade na interação constituída de técnica, assume o valor máximo exigido nas relações de co-

municação interpessoal, quase sempre transferidas do âmbito local e pessoal para o impessoal e distante, com o suporte das tecnologias digitais.

O efeito mais temido da violência da velocidade no indivíduo é, portanto, contra a alteridade. Esta é uma característica do comportamento humano na relação interpessoal para tentar compreender a situação vivida ou descrita pelo interlocutor que, de forma bem intencionada e com consideração, valoriza o diálogo e aumenta as chances de entendimento, tal como a da técnica da empatia, muito utilizada nas relações de atendimento e prestação de serviços.

Quanto aos novos simbolismos e representações culturais, Trivinho (2007) também se reporta às questões relativas à arte na cibercultura analisando seus aspectos estéticos textuais e imagéticos. No capítulo “Estética e Cibercultura”, o autor objetiva tratar da arte no contexto da cibercultura dromocrática, abordando as relações entre arte, estética e comunicação. Ele analisa os impactos socioculturais das novas tecnologias digitais, fazendo reflexões sobre o imaginário mediático contemporâneo nessa fase tecnológica em que assistimos a fusão entre o homem e o universo cibercultural.

O autor alerta para o *status* despolitizado da arte neste contexto, afirmando ser esta subordinada à ordem e racionalidade econômica sociais, colocando-a como parceira e refém do capitalismo, articulada pela linguagem dos negócios. (TRIVINHO, 2007). Essa condição de subordinação também influencia e é consubstanciada pela despolitização da produção teórica que se apresenta isenta de crítica nas discussões sobre a cibercultura. Trivinho afirma que toda produção sobre arte e cibercultura utiliza apenas uma metodologia descritiva, constatatória ou classificatória, resumindo-se em fazer apenas um panegírico sobre a cibercultura.

Assim, ele afirma que pretende suprir essa lacuna analisando de forma crítica e politizada a relação entre estética e a tecnologia comunicacional avançada em sua relação com os materiais e suportes digitais, buscando mostrar as contradições e os paradoxos da dinâmica simbólica da produção artística na cibercultura relacionados à dimensão da velocidade. Afirma Trivinho:

tal politização se cumpre, formalmente, com a ativação permanente de uma categoria incondicional de crítica durante a práxis reflexiva (seja em arte, seja fora dela). Crítica é, a um só tempo, epicentro de mediação imanente do trabalho intelectual, de empenho diuturno de alerta às cooptações do existente e às ilusões em relação ao devir e, sobretudo, procedimento estratégico de tensionamento simbólico. Politização é método teórico-prático específico de relação com o mundo [...] A crítica compreende, em essência, a politização. A politização, por seu turno, é a dinâmica da crítica [...] que não deixa de ser – à falta de melhor termo – método. (2007, p.228).

Segundo Trivinho (2007), a violência da velocidade acarreta numa enxurrada de processos simbólicos que acabam por promover um fusionismo dessimbólico entre o ente humano e o aparato informático, provocando uma “promiscuidade” apolítica no ciberespaço.

Transpolítica: novo modelo político da cibercultura

Em sua reflexão sobre a dromocracia e a cibercultura, Trivinho (2007) apresenta um esforço de teorização sobre a atual sociedade contemporânea. Cada conceito esboçado traz à tona um leque de possibilidades para aprofundar as discussões acerca do universo cibercultural.

Frente à ideologia da velocidade, Trivinho conceitua a Dromocracia Cibercultural como:

um regime transpolítico invisível erigido no contexto de um regime político tradicional e visível, a democracia: [...] comparece [...] como um regime eclipsado na dinâmica tecnológica da democracia contemporânea, ou, vice versa, essa democracia não é, hoje, senão a forma sintomaticamente protuberante da Dromocracia Cibercultural. [...] não se consubstancia em nenhum fator palpável, materialmente identificável e comprovável [...]. Ela é, *ipsis litteris*, processo. [...] A Dromocracia Cibercultural está acima de qualquer jurisprudência formalizada. (TRIVINHO, 2007, p. 101-102).

Esse regime da Dromocracia Cibercultural requer de seus partidários, os Dromoaptos, segundo o autor, “[...] como valor virtual, a *competência dromoapta* (cognitiva e pragmática) no trato com o equipamento informático e com a rede. [...] ser veloz significa dominar as linguagens da tecnologia de ponta em seus desdobramentos contínuos;” ou seja, exige o domínio do que foi definido por Trivinho “como *senhas infotécnicas*” de acesso à Cibercultura, quais sejam (TRIVINHO, 2007. p. 103):

1. Objeto infotecnológico (*hardware*);
2. Produtos ciberculturais compatíveis (*softwares*);
3. Status irrestrito de usuário da rede;
4. Capital cognitivo necessário para operar os três fatores; e
5. Capacidade geral (sobretudo econômica) de acompanhamento regular das reciclagens estruturais dos objetos, produtos e conhecimentos.

Nesse sentido, para Trivinho (2007), a Cibercultura impõe dois tipos distintos de acesso, um condicionado ao outro, sendo o primeiro o capital infotecnológico representado pelo conjunto de equipamentos atualizados de acesso a rede e, o segundo, o capital cognitivo do indivíduo, caracterizado pelo conjunto de conhecimentos pragmáticos e utilitários sobre linguagens, produtos e redes digitais. Nesse contexto, não basta, portanto, qualquer tipo de acesso, qualquer objeto tecnológico (qualquer *hardware*, quaisquer *softwares* e *netwares*), faz-se necessárias versões atualizadas, supostamente mais avançadas em matéria de velocidade, de processamento e de capacidade de assimilação e armazenamento de dados.

Assim sendo, há de se reconhecer que a dromoaptidão de fato existe e é caracterizada por uma minoria que detém o acesso com qualidade de conexão e processamento, domínio de conhecimentos sobre a rede e que isso exige além das condições econômicas estruturais favoráveis, a capacidade de investimento em aceleração, ou seja, o dispêndio de recursos financeiros para aquisição e descarte de equipamentos, pois estes são, em sua lógica, perecíveis. Por outro lado, os dromoinaptos que não detém as condições acima, necessitam que o poder de Estado contribua para reverter essa discrepância, o que não tem ocorrido de forma sistemática e democrática.

Dessa forma, tende-se a buscar uma interpretação da ideia de transpolítica associada a emergência da cibercultura, ideia essa desenvolvida por Trivinho como sendo:

um fenômeno que abrange, a rigor, todos os acontecimentos e fatos, situações e circunstâncias, fenômenos, processos e tendências sociais, econômicos e/ou tecnológicas, seja duradouros, seja transitórios, sempre de alcance macroestrutural, cuja natureza, dinâmica e consequências, escapam, inteira ou parcialmente, à jurisdição das instituições políticas consolidadas na trajetória de realização do iluminismo francês e do liberalismo inglês dos últimos séculos". (TRIVINHO, 2007, p. 187).

Na verdade, a natural dinâmica da vida em sociedade globalizou o mundo e seus reflexos são diversificados, eles se manifestam a cada momento no modo de vida dos indivíduos, nas diferenças comportamentais que geram novas necessidades, novas descobertas e novos estilos de vida, que se traduzem em novas culturas em todas as áreas de produção e conhecimentos e isso requer reflexões da compreensão lógica de seus contextos históricos, o que se apresenta como um verdadeiro desafio para as instâncias governamentais que envolvem quebra de paradigmas dos atuais modelos de se fazer políticas públicas.

Quanto a isto, Cazeloto (2008, p. 172) alega que as instituições políticas (Estado à frente) sofrem um "descompasso dromocrático de temporalidades", ou seja, a competência para a velocidade (dromoaptidão) dessas instituições é necessariamente menor do que aquelas envolvidas nas dinâmicas dos mercados e do desenvolvimento tecnológico: "é como se o Estado moderno e a política instituída pertencessem a épocas essencialmente distintas da dromocracia cibercultural". É o que Trivinho entende como sendo a condição transpolítica da cibercultura.

Na interpretação de Trivinho, a transpolítica se instala como consequência da velocidade tecnológica e o seu conceito nada tem haver com o conceito sócio-histórico, cultural e operacional. Vincula-se exclusivamente ao *modus operandi* dromocrático da cibercultura, a qual é tomada como nomenclatura definitiva de época, compreendendo, no pormenor, que o ciclo social histórico

estruturado se converta como "civilização mediática avançada". (TRIVINHO, 2007).

Portanto, fica claro que a dromocracia cibercultural não deve ser encarada como um fenômeno social desassociado do poder público, e sim como uma estratégia política de Estado que ultrapassa os limites e o poder dos Estados-nação para se converter em uma condição estruturante de uma rede pela qual circula informações, comunicações, ideias e mercadorias em volume e velocidade determinantes para esse mercado planetário.

Educação contemporânea e dromocracia cibercultural: algumas reflexões

Diante da teorização até então desenvolvida, fazer-se-á algumas aproximações do pensamento de Trivinho com o campo da educação na contemporaneidade, visando identificar os reflexos dromocráticos da Cibercultura em relação a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo educativo.

A cibercultura alardeia novas e mais eficientes formas de comunicação e facilitação da vida real através de mecanismos virtuais, o que induz o indivíduo a despender um tempo ainda maior nesse novo *modus operandi*, e promove, em consequência, uma *mimesis* comportamental subjetiva: todos querem o ciberespaço, todos querem fazer parte desse novo *status quo*, todos desejam possuir parte desse todo. (TRIVINHO, 2007)

Refletindo sobre a cibercultura e sobre a forma como a velocidade de informações e o conhecimento interferem no campo educacional, fomentando a busca pelo domínio dos novos códigos e símbolos de comunicação, compreende-se que há uma necessidade de renovação, em caráter emergencial do papel da escola e da atuação do professor, visto que os alunos já trafegam nessa seara com habilidade. Apesar de se constatar algumas iniciativas, ainda se percebe reflexos de insegurança na incorporação das TIC no espaço escolar. Como afirma Belloni:

As TIC, ao mesmo tempo em que trazem grandes potencialidades de criação de novas formas mais

performáticas de mediatização, acrescentam muita complexidade ao processo de mediatização do ensino/aprendizagem, pois há grandes dificuldades na apropriação destas técnicas no campo educacional e em sua “domesticação” para utilização pedagógica. Suas características essenciais - simulação, virtualidade, acessibilidade, a superabundância e extrema diversidade de informações - são totalmente novas e demandam concepções metodológicas muito diferentes daquelas das metodologias tradicionais de ensino, baseadas num discurso científico linear, cartesiano e positivista. Sua utilização com fins educativos exige mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática. (2005, p. 27)

A cibercultura conecta pessoas numa dimensão que vai além do espaço local e das fronteiras globais. Nessa perspectiva, fica evidente a necessidade do professor assumir o desafio de se qualificar continuamente para se manter atualizado em suas práticas educacionais, sendo capaz de promover e acompanhar as exigências da atual sociedade mediática. (TRIVINHO, 2007)

Com o advento da internet, não importa o local em que a pessoa esteja, ou seja, não há a necessidade de um endereço específico para resultar na dinâmica da prática educativa, como asseveram Fialho e Fialho (2012):

Hoje, de minha casa, posso dar aula para alunos situados em qualquer lugar do planeta. Na ilha de Java, por exemplo. Eles me veem, pela *web cam*, da mesma forma que eu vejo. Falo na minha língua, o português no Brasil, para um *software* como o “*via voice*”, capaz de traduzir meu português oral em escrito. (FIALHO; FIALHO, 2012, p.25)

Segundo Fialho e Fialho (2012), a imersão plena nos espaços virtuais projetados por *softwares* específicos proporcionam “aulas enriquecidas com vídeo do *youtube*, apresentações do *slideshare*, mídias complexas, tradutores cada vez melhor” (p. 24). Porém, ainda é possível perceber a resistência de alguns professores mediante ao uso de recursos digitais nas práticas educativas. É preciso atentar para as possibilidades de associá-los ao processo de ensino e aprendizagem, não como fim, mas como meio no sentido de agregar valor ao contexto educacional. Conforme coloca Moran (2012):

As tecnologias que num primeiro momento são utilizadas de forma separada – computador, celular, Internet, mp3, câmera digital – caminham na direção da convergência, da integração, dos equipamentos multifuncionais que agregam valor. (p. 1).

As caracterizações acima apontam para a visão de Lèvy (1999) em relação aos possíveis agentes construtores de uma inteligência coletiva bem sucedida em relação à aceleração do ritmo de desenvolvimento tecno-social, de sua compreensão e apropriação.

Para legitimar esse momento e o contexto dromocrático, instrumentos tecnológicos surgem de modo acelerado para contemplar as necessidades sociais e, depois de um período, são inseridos no campo educacional, provocando entraves perceptíveis diante da aplicabilidade do mesmo.

Observa-se que a cibercultura pode favorecer a interação, o movimento de cooperação e a colaboração entre os indivíduos no processo educacional. Na visão de Schneider (2002) a cooperação é a palavra-chave na sociedade do conhecimento. O trabalho em grupo permite levar o aprendiz à cooperação e à compreensão do ponto de vista do outro, sendo importante tanto para o desenvolvimento das estruturas mentais e da inteligência em geral. O que demonstra que na sociedade contemporânea a “Era do Conhecimento” é uma Era de Cooperação e não de competição” (SCHNEIDER, 2002, p. 52).

Edgar Morin (2000, p. 87), em “Os saberes necessários à educação do futuro”, aborda temas essenciais para a educação contemporânea que algumas vezes são ignorados ou deixados à margem dos debates sobre a política educacional. Isso significa dizer que as práticas pedagógicas da atualidade, devem refletir sua eficiência e eficácia, a fim de assegurar competências ao educando, de acordo com os desafios propostos pela atual conjuntura social.

Um desses desafios inclui, certamente, a problemática da dromoinaptidão apresentada por Trivinho (2007), no que se refere ao desenvolvimento técnico-social à sua compreensão e apropriação pelo sistema educacional na era do conhecimento. Schneider destaca o que vem a ser a raiz do problema no sistema escolar: uma escola de mentalidade e práticas ainda arraigadas nos paradigmas

da sociedade industrial na qual a padronização para a sociedade de massa e mercadológica atingiu e estruturou o currículo escolar tornando a escola uma fábrica em que o objetivo maior é a padronização do ensino e da aprendizagem. (SCHNEIDER, 2002; 2011)

Como se disse, Trivinho revela que o dromoapto é “do ponto de vista da relação com o primado social da velocidade e com os vetores da Cibercultura, um conservador” (2007, p. 106). Essa afirmação, ainda que possa ser entendida como provocadora pelo autor, confirma a tendência dominante e crescente da interatividade como modelo tecnológico de relação com a alteridade, fortalecendo um dos comportamentos mais valorizados pelas “gerações nascidas pós internet” (TAPSCOTT, 2010) que é a vocação para a velocidade e, no campo da formação profissional, favorece as exigências para a seleção dos trabalhadores da Era do Conhecimento.

Segundo Schneider, enquanto os professores e o sistema educacional consideram – e tratam – as TIC como “nova tecnologia” essa relação de estranhamento e de dromonaptidão permanecerá como problema central. Nesse ponto, o autor está chamando a atenção para a premente necessidade de “qualidade na formação do professor” para a sociedade do conhecimento: “um professor que atue como coordenador do processo de aprendizagem de seus alunos e que faça mais perguntas do que dê respostas prontas” (SCHNEIDER, 2011, p.57).

Quanto à escola, Schneider defende a tese de que esta “deve ser vista como um organismo vivo e que aprende”, sugerindo implementá-la como uma organização ergonômica de aprendizagem, fazendo-se mister uma reforma estrutural. (SCHNEIDER, 2002).

Por reforma estrutural refiro-me a uma redefinição do paradigma educacional vigente, ainda centrado na transmissão de conhecimentos fragmentados e desconectados, ao invés da sua construção contextualizada, sendo o aprendiz o principal elemento a fazê-lo, em momentos de imersão individual sobre o objeto epistêmico ou em momentos de aprendizagem colaborativa. Para operacionalizar o novo processo de ensino-aprendizagem é preciso readequar a

própria estrutura física e gerencial da Escola. Os espaços devem ser ergonomicamente planejados a fim de desburocratizar a aprendizagem e dar vazão à criatividade. (SCHNEIDER, 2011, p.57, grifo nosso)

Retomando: se a escola de fato se autoconstituísse como um “organismo vivo e que aprende” estaria sofrendo um menor impacto da violência dromocrática própria de nossa sociedade mediática.

Segundo Schneider (2011), para atender à sociedade do conhecimento, a nova escola e o novo currículo devem considerar minimamente quatro competências: a) a flexibilidade mental (metanoia) capaz de compreender a necessidade da aprendizagem continuada; b) a aprendizagem autônoma, com o aluno se tornando co-responsável de sua aprendizagem; c) o trabalho em equipe, desenvolvendo a competência do trabalho e aprendizagem colaborativa; e d) o domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação, uma vez que estas trazem um aspecto diferenciado em relação à tecnologia da era industrial: deixamos de ser meros usuários e passamos a ser co-autores no processo de construção de conhecimento. (SCHNEIDER, 2011, p.36-8).

Para Trigo (2002, p. 120), o questionamento do ensino na contemporaneidade gravita em torno de quem transmite esse saber, como, a quem e com que conteúdo, e relaciona-se diretamente com as políticas educacionais da atualidade. Nessa perspectiva, entende-se a importância da somação de esforços de todos no sentido de contribuir com os novos desafios da sociedade moderna, pois somos todos integrantes dela.

Nesse contexto, Burbules (2004, p. 67) defende um novo modelo de escola, uma escola onde a base de tudo seja a cidadania, onde as novas tecnologias possam ser utilizadas por alunos e professores como recursos pedagógicos, onde os currículos escolares possam contemplar disciplinas específicas de informática como qualquer outra disciplina e que as mesmas possam explorar os diversos recursos e possibilidades que a informatização oferece a bem do desenvolvimento social.

Dessa forma, refletir sobre a educação na contemporaneidade, ganha lugar de destaque, pois a educação como elo entre o indivíduo e a sociedade organizada, não pode ficar alheia a essas transformações. Ela precisa trilhar caminhos que favoreçam a perspectiva da sociedade, facilitem o acesso de jovens e adultos ao mundo globalizado e aos novos modelos e processos de produção e consumo no mercado de trabalho e conseqüentemente, a sua realização pessoal enquanto cidadão do mundo.

Diante da perspectiva acima, o poder público não consegue acompanhar a dinâmica da civilização mediática em face das dificuldades próprias do seu modelo administrativo, com reflexos negativos na educação e em outros setores.

De forma mais enfática, Trivinho (2007) defende que “a lógica da cibercultura zomba do Estado e da política” (p.201):

[...] as políticas públicas de Estado e/ou os projetos sociais de “inclusão digital” de ONGs e congêneres [...] voltados para a viabilização ou provisão de acesso ao domínio [...] das senhas infotécnicas [...] encontram-se fadados ao insucesso. [...] Em termos empíricos, a transmissão social do conhecimento sobre linguagens informáticas vê-se erodidas num par de anos sempre que o setor produtivo e comercial [comungarem] com a megainfoburocracia transnacional. (TRIVINHO, 2007, p.203-204)

Assim, fica evidente que a velocidade impulsionada pelos avanços tecnológicos e informacionais, de fato, contribuem para o enfraquecimento do Estado, tornando-o um ente dromoinapato.

No que se refere à educação, pode-se entender que diante da velocidade dromocrática imposta pelo mercado, conforme alertado por Trivinho (2007), “os recursos cognitivos socialmente disponíveis e pedagogicamente providos hoje perdem, no todo ou em parte, função e utilidade” (p.204)

Outra questão que reflete a dromoinaptidão do Estado refere-se a sua ineficiência quanto à inclusão digital. Para Trivinho (2007, p.205) se trata de uma utopia, um mito, pois não consegue ser efetivada de forma sistemática,

pois a inclusão só ocorre para grupos de pessoas de uma determinada classe social. São grupos de idosos, não todos os idosos, de habitantes de uma periferia, não toda a periferia. A inclusão digital é impossível de se realizar como inclusão social plena.

Nesse contexto, de fato a inclusão digital não precisa ser plena, porém a educação é quem deve, pois ela continua tendo um papel fundamental de educar o cidadão para o mundo e conseqüentemente para o exercício da cidadania, porque a escola é responsável pelo desenvolvimento do capital cognitivo do indivíduo e pela sua aptidão de manter-se atualizado.

Considerações finais

No que tange à importância desse debate para a Educação, duas questões tratadas por Trivinho (2007) devem ser levadas em consideração ao analisarmos a relação entre educação, cibercultura e tecnologia: primeiro, quando ele retoma a crítica como categoria metodológica e propõe a politização como estratégia teórica; e segundo, justamente por consequência desse rigor, ele lança seu olhar crítico sobre a cibercultura e a cibertecnologia e apresenta as condições de “dromoaptidão” e “dromoinaptidão” na atualidade. Ele nos leva a refletir sobre a abrangência da violência da dromocracia para a escola, para os professores, para o sistema educacional, e também para o currículo e os saberes escolares.

De um lado, temos um Estado dromoinapto que não assume uma postura transpolítica no sentido de tentar dirimir, ou mesmo reduzir, o fosso sociotécnico em que o sistema escolar se encontra; de outro lado, temos uma parcela de professores que tentam, mas não conseguem alcançar as constantes mudanças tecnológicas e ter acesso às senhas infotécnicas apontadas por Trivinho (2007), sem falar em outro fator complicador que é a falta de qualificação para o uso pedagógico da internet ou a falta de capacidade crítica para adentrar no mundo da cibercultura. Continuando, outra parcela em situação mais crítica é o número considerável de professores que sequer se projetam enquanto profissionais da educação para acompanhar minimamente às mudanças tecnológicas. Nesse ínterim, dependendo

tanto do Estado quanto dos professores, estão os alunos que, mesmo não tendo condições materiais para possuam aparatos tecnológicos de informação e comunicação, eles criam condições para usufruírem no dos mesmos ambiente extra-escolar agravando ainda mais a distância entre a escola e o mundo fora dela.

Diante do que nos apresentou Trivinho (2007), percebemos a escola, metaforicamente, como uma ilha cercada de velocidade por todos os lados e ainda sob a égide do tempo escorredizo e (im)paciente de uma ampulheta. É uma instituição que sofre violentamente o terror do tempo veloz e fulminante da luz e não consegue acompanhar as transformações sociotécnicas e muito menos as cibertecnológicas. Assim, a condição dromocrática da atual sociedade mediática também segmenta o universo escolar em dromoaptos e dromoinaptos, pois, paradoxalmente, é nesse espaço que vemos encontrando o maior número de resistência cultural à cibercultura e, estranhamente, entre os professores.

Notas

¹ Este artigo é resultado do que foi debatido durante a Mesa Temática no II Ciclo de Conferências “TIC & Educação”, realizado nos dias 27 e 28 de junho de 2012. O referido Ciclo está inserido no escopo da disciplina “As Novas Tecnologias e a Educação” do Mestrado em Educação da UFS (NPGED/UFS) e faz parte das atividades acadêmicas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação (GEPIED/UFS/CNPq), ambas as atividades sob a coordenação do Prof. Dr. Henrique Nou Schneider. Anualmente, o objetivo principal do Ciclo é divulgar estudos e pesquisas envolvendo a problemática da Informática na Educação, visando promover o debate e atender à demanda dos processos formativos, técnicos e pedagógicos buscando qualificar os professores para trabalharem com tecnologias na escola.

² Conceito que vem do termo *Dromos*, prefixo grego que envolve em sua significação agilidade, celeridade.

³ Termo da língua Inglesa utilizado na informática que significa estar em linha, isto é, estar conectado, disponível ao vivo. No texto representa a instantaneidade temporal da interatividade na Cibercultura.

⁴Atividade de envio de mensagens pequenas, fotos ou vídeos através da internet, organizadas de forma cronológica inversa e destinadas a um grupo selecionado de pessoas. Cf. Oxford Advanced Learner’s Dictionary, 2010.

⁵ Trata-se de neologismo formado pela primeira sílaba do termo “global” e pela sílaba desinencial do termo “local”. (TRIVINHO, 2007, p. 242).

⁶Era do Conhecimento é conhecida como a terceira onda, depois da andágrária e da industrial, teve início a partir da segunda metade do século XX, com a aceleração do desenvolvimento tecnológico com a eletrônica digital e com a informática. A sociedade do conhecimento é caracterizada pela consciência da vinculação entre as pessoas, pela colaboração entre elas, pelo crescimento da prestação de serviços em relação à produção de bens e pela preocupação com a preservação do meio ambiente.

Referências

- BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação**. 2. ed., Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.
- BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação: perspectivas e críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CAZELOTO, Edilson. **Inclusão Digital: uma visão crítica**. São Paulo: Editora SENAC, 2008.
- FIALHO, F. A. P.; FIALHO, G. L. *Formando os Magos do Amanhã*. In: SCHNEIDER, H.N.; LACKS, S. (orgs). **Educação no Século XXI: desafios e perspectivas**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MORAN, J. M. **A integração das tecnologias na educação**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm>>. Acesso em: 29 jul. 2012.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Cortez. São Paulo, 2000.
- HORNBY, AS. **Oxford advanced learner’s dictionary of current English**. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- SCHNEIDER, Henrique Nou. *A Educação na era do conhecimento* IN: SCHNEIDER, H.N. **Informática e Educação**. Aracaju: SESI, 2011. p.31-60
- _____. *Uma Proposta de Ambiente Ergonômico de Ensino-Aprendizagem Informatizado*. In: SCHNEIDER, H.N. **Um Ambiente Ergonômico de Ensino-Aprendizagem Informatizado**. Tese de Doutorado. Santa Catarina/SC: 2002.
- TAPSCOTT, Don. **A hora da Geração Digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.
- TRIGO, Luiz G. G. **Turismo e qualidade: tendências contemporâneas**. Campinas: Papyrus, 2002.
- TRIVINHO, Eugênio. **A Dromocracia Cibercultural: lógica da vida humana na civilização mediática avançada**. São Paulo: Paulus, 2007.

Utilização das tic no ensino de português: o olhar revelador dos professores

Joaquim Cardoso da Silveira Neto¹

Resumo

Este trabalho é resultado de investigação a cerca da recorrente aplicabilidade das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's ao ensino de português. As novas tecnologias estão trazendo novos desafios pedagógicos para as escolas e professores. Dessa forma, a pesquisa se propôs a compreender os desafios, as contribuições e as perspectivas contemporâneas para a docência de língua portuguesa à luz das Novas Tecnologias, bem como analisar a integração das mídias e tecnologias na escola e a prática dos docentes em duas escolas da rede pública de ensino em Fátima, Bahia. Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos os procedimentos de análise de documentos e entrevistas. Ao analisar o uso das mídias na escola, percebe-se que os alunos têm mais facilidade em incorporá-las que os professores, fato que não pode mais ser justificado pela ausência de programas de formação. O que se percebe é que, na tentativa de incorporar as novas formas de ensinar, usando as mídias e as tecnologias, a maioria dos professores tem feito adaptações, ou até mesmo muitos docentes têm fechado os olhos a essas novas ferramentas. Esse contexto deixa claro que ensinar e aprender com as tecnologias são desafios que têm modificado o paradigma tradicional do conceito de sala de aula e ensino e aprendizagem de português. Os desafios contemporâneos requerem um repensar da educação para evitar usos parciais ou ineficazes dessas tecnologias. **Palavras-chave:** Tecnologias; Formação Docente; Ensino de Português.

Uso de tic en la enseñanza del portugués: revelando vistazo a los maestros

Resumen

Este trabajo es el resultado de la investigación sobre el solicitante de la aplicabilidad de la Información y la Comunicación - TIC para la enseñanza del portugués. Las nuevas tecnologías están creando nuevos retos para las escuelas y los maestros de enseñanza. Por lo tanto, la investigación tuvo como objetivo comprender los desafíos, las contribuciones y perspectivas contemporâneas para la enseñanza de la lengua portuguesa, a la luz de las nuevas tecnologías, y analizar la integración de los medios de comunicación y la tecnología en la escuela y la práctica de los profesores en dos escuelas de escuela pública en Fátima, Bahía. Para desarrollar esta investigación, hemos utilizado los procedimientos para el análisis de documentos y entrevistas. Mediante el análisis de la utilización de medios de comunicación en la escuela, es claro que los estudiantes están mejor preparados para incorporarlos a los maestros, un hecho que no puede justificarse por la falta de programas de formación. Lo que es notable es que, en un intento de incorporar las nuevas formas de enseñanza, utilizando los medios de comunicación y las tecnologías, la mayoría de los profesores han hecho ajustes, o incluso muchos maestros han hecho la vista gorda a estas nuevas herramientas. Este contexto deja claro que la enseñanza y el aprendizaje con la tecnología son los retos que han cambiado el paradigma de la concepción tradicional del aula y la enseñanza y el aprendizaje de portugués. Los retos actuales requieren un replanteamiento de la educación para evitar usos parciales o ineficaces de estas tecnologías. **Palabras clave:** Tecnología; Formación del Profesorado; Enseñanza de la Lengua Portuguesa.

¹Aluno do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS), professor das redes públicas municipal e estadual de Fátima, Bahia.
E-mail: joaquim.letas@hotmail.com.

Introdução

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre Novas Tecnologias ganharam espaço recorrente em nossa sociedade. Novas técnicas e novos componentes tecnológicos foram apresentados à sociedade. Viu-se uma impressionante corrida pela criação e transformação dessas ferramentas. Para Lima Jr. (2003, p. 12), tecnologia:

Consiste num processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os. Neste processo, o ser humano transforma a realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo.

Assim, educadores começaram a se sentir provocados em descobrir como as ferramentas tecnológicas poderiam contribuir com os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nessa sociedade da informação, que, segundo Silva (2003, p. 29):

A sociedade da informação emerge da convivência explosiva do computador com as telecomunicações. Ressaltam-se aspectos da sociedade não mais vinculados à mecanização industrial, mas envolvidos agora com um novo modo de produção baseado no fluxo de informações via computador.

Esse estudo pretende compreender como o desenvolvimento das Novas Tecnologias: internet – através de comunidades virtuais de aprendizagem ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)², sites, chats, softwares e equipamentos tecnológicos têm contribuído e podem contribuir para o desenvolvimento da Educação em Língua Portuguesa, entendida aqui não mais como a mera memorização de classificações, nominalizações, e ‘decorebas’, mas, verdadeiramente, como uma área de conhecimento que muito tem contribuído para o desenvolvimento das demais ciências.

Este artigo possui como objetivo maior compreender a Educação Linguística à luz das Novas Tecnologias de

Aprendizagem, analisando os seus desafios, as prováveis contribuições das ferramentas tecnológicas e perspectivas educativas nos ciberespaços da educação contemporânea; investigando como as descobertas de Novas Tecnologias têm contribuído e podem contribuir para o desenvolvimento do ensino de português.

Para Medeiros (2007, p. 25):

A propagação do uso de computadores ligados em rede trouxe uma dinâmica à produção de informação e à comunicação, com as chamadas mídias digitais. Com eles é possível produzir e disseminar textos escritos e imagéticos a todos os que estejam conectados. Estes receptores, por sua vez, poderão comentar, criticar, pesquisar, validar ou recompor as informações a partir de suas descobertas.

Para o êxito deste trabalho, faz-se importante discutir as características da educação contemporânea, examinando os aspectos sociais, políticos e econômicos relativos à inserção das tecnologias de informação e comunicação; analisar a relação entre a Educação Linguística e as Tecnologias da Comunicação e Informação, vivenciando a dinâmica do funcionamento tecnológico (interatividade, simulação, conhecimento em rede e rede de conhecimentos etc.); compreender as novas possibilidades de ampliação dos processos educativos linguísticos da constituição do ciberespaço e da utilização de softwares educativos. Estes objetivos serão analisados a partir das respostas dadas pelos professores, sujeitos desta pesquisa.

A metodologia consistiu em pesquisas bibliográficas referentes ao ensino de português, Tecnologias da Comunicação e Informação – TIC's, Educação Contemporânea, leitura, análise e fichamento do material pesquisado. Essas reflexões foram confrontadas com uma coleta de dados realizada com profissionais da rede pública do município de Fátima, estado da Bahia, momento em que responderam a um questionário com perguntas sobre a utilização de recursos tecnológicos em sala. Segundo Bianchetti (2001, p. 57), “a informação pode ser concebida como a matéria-prima a partir da qual é possível chegar ao conhecimento”.

Sabe-se que dispor de dados e informações é um pressuposto importante para se chegar ao conhecimento. O termo sociedade da informação é mais apropriado, pois a era da informação é fruto do avanço das chamadas novas tecnologias que armazenam de forma substancialmente prática as informações. Sabe-se que dispor de dados e informações é um dos alicerces para se chegar ao conhecimento.

Muito se tem refletido sobre as Novas Tecnologias de Aprendizagem. Muito se tem pesquisado sobre ensino de português. Mas há uma sensível carência de pesquisas e reflexões sobre as contribuições, perspectivas e desafios da Educação Linguística à luz das Novas Tecnologias de Aprendizagem. Nesse sentido, faz-se mister discutir:

- 1.1. De que forma as Novas Tecnologias da Educação têm contribuído para a Educação em língua materna?
- 1.2. Como os professores da rede pública municipal de ensino de Fátima, Bahia – ensino fundamental II - têm feito uso das Novas Tecnologias em sua prática pedagógica?
- 1.3. Quais delineamentos as Novas Tecnologias de Aprendizagem trouxeram para o ensino de língua portuguesa?

Em decorrência de alguns educadores e órgão gestor da educação municipal não realizarem investimentos em Formação Continuada, em se tratando das Novas Tecnologias de Aprendizagem, é possível que se faça pouco uso dessas ferramentas para o desenvolvimento da Educação Linguística na rede pública do município de Fátima, Bahia. É possível ainda que esse pouco uso se dê de forma assistemática, sem planejamento e com poucos recursos, podendo-se caracterizar como um desperdício potencial para o desenvolvimento de práticas que ressignificam o saber linguístico.

Campo de alcance teórico: tecnologia e educação

Cysneiros (1997) reflete e expõe que é necessário estar atento quanto à postura da escola e as novas tecnologias. Corroborando com Cysneiros, Oliveira (1997) nos

fala também acerca da urgência de termos um projeto ou programa educacional direcionado à informática na escola, levando-se em consideração a postura dos docentes como principais atores nesta interação escola-novas tecnologias.

Oliveira (1997) ressalta ainda que o maior empecilho no trato e no uso das NTIC é alta falta de conhecimento, que se desdobra em desuso, por parte dos professores, no que tange à utilização dos mecanismos e ferramentas tecnológicas unidas à pesquisa e à prática pedagógica. E isso vem produzindo um péssimo quadro quanto às perspectivas futuras de uma educação mais fundamentada nos recursos tecnológicos à disposição das escolas.

O cenário que se desvela à nossa frente é desolador e repleto de barreiras. Para que este quadro melhore, deve haver um grande projeto de formação e especialização voltado para os docentes poderem aplicar e reencaminhar as NTIC para o trabalho pedagógico. De acordo com Oliveira (1997, p. 163), “Concluimos ser de fundamental importância que haja uma preocupação com a capacitação dos professores, uma vez que constatamos como sendo quase total o desconhecimento dos professores do que seja informática”.

Embora Oliveira tenha proferido estes argumentos e fatos há 15 anos, ainda é possível perceber, claramente, que parte considerável de professores e demais gestores não tenham o menor domínio e conhecimento eficaz das novas ferramentas que estão dentro dos muros da escola em todo o país. Em conformidade com Apple (1986, 44), “a nova tecnologia não é um fator isolado”.

Lévy (2007, p. 157) diz:

Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. Em relação a isso, a primeira constatação diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e *savoir-faire*. Segunda constatação, fortemente ligada à primeira, diz respeito à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimentos não para de crescer.

Assim, é preciso dizer que há apontamentos a serem amenizados e resolvidos de maneira muito planejada, como, por exemplo, as formas da inclusão das tecnologias no fazer educação, bem como o uso e a acessibilidade dos alunos e professores. Estes últimos devem sempre alimentar as reflexões e as discussões sobre as TIC e a educação/sala de aula.

Apple (1986, p. 48) chama a atenção e diz que a função de todos os professores “é assegurar que ao entrar na sala de aula ela estará lá por razões política, econômica e educacionalmente criteriosas, e não porque grupos poderosos possam estar redefinindo nossos principais objetivos educacionais à sua própria imagem.”

Para Valente (1993, p. 40), “o computador deve ser utilizado como um catalisador de uma mudança do paradigma educacional. Um novo paradigma que promove a aprendizagem ao invés do ensino...” Com Valente (1993), vemos que não há como fazer inclusão dos instrumentos tecnológicos sem que se pense verdadeiramente na mudança dos rumos da aprendizagem, que deveria vir antes do ensino.

Brandão (1996, p. 101) ressalta que:

[...] o pedagógico é o âmbito que catalisa a potencialidade de equacionar um projeto social que encaminhe concomitantemente a questão da elaboração de outros padrões de racionalidade, e que seja capaz de instaurar padrões alternativos de relações pedagógicas em amplo senso.

Gasperetti (2001, p. 47) reflete acerca da internet:

Por que a Internet deveria entrar na escola? A resposta é simples: porque o ciberespaço, isto é, a própria Internet, é um mundo em que se pode viver uma outra forma de experiência, virtual, paralela a real, mas sempre de grande impacto emotivo, cultural e didático. [...] Graças à Internet pode-se formar uma vitrine mundial sobre o mundo da escola e descobrir o que acontece em toda parte. Muitas instituições estão pondo seus trabalhos on-line, outras estão construindo páginas e páginas para explicar seus projetos. [...]

O que Gasperetti (2001) deixa claro é que a internet é um canal para onde o aluno/usuário pode ir a diversos lugares, pesquisar variados assuntos, conhecer culturas. A internet deve se tornar um meio de comunicação e, portanto, interação. Gasperetti (2001, p. 47) faz uma ressalva importante acerca do aumento considerável de produção de informação, que é “uma das vantagens da Internet, também constitui o seu maior defeito. Sendo um meio que se cria a partir da base, a Internet é caótica e não tem uma ordem lógica. O resultado pode ser nos perdermos nesse quase oceano de informações”.

Perrenoud (2000) considera que os professores devem não apenas deter saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio de conteúdos a serem ensinados. Sempre considerando que competências não se adquirem nem atuam isoladamente, faz-se mister destacar nesse trabalho, de um total de dez por ele formuladas, a oitava: utilizar as novas tecnologias.

A escola não pode ignorar o que se passa no mundo (PERRENOUD, 2000). Com esse pensamento, Perrenoud deixa bem claro que, nos dias atuais, é impossível se pensar na educação sem o uso das tecnologias disponíveis, modo que se assim fizermos, estaremos trabalhando uma realidade totalmente diferente daquela que o aluno encontra no seu contexto de vida, já que o computador, a informática e a internet são realidades bem próximas dele, seja em casa seja nas lan houses.

De acordo com Fróes (2002, p. 57):

Os recursos atuais da tecnologia, os novos meios digitais: a multimídia, a Internet, a telemática trazem novas formas de ler, de escrever e, portanto, de pensar e agir. O simples uso de um editor de textos mostra como alguém pode registrar seu pensamento de forma distinta daquela do texto manuscrito ou mesmo datilografado, provocando no indivíduo uma forma diferente de ler e interpretar o que escreve, forma esta que se associa, ora como causa, ora como conseqüência, a um pensar diferente.

Pensando de acordo com Fróes (2002), vemos que o mundo vive um acelerado processo de desenvolvimento e interconexões, nos quais a tecnologia está presente direta ou indiretamente em atividades bastante comuns. E a escola, espaço de construção e socialização desses conhecimentos, faz parte dessa sociedade tecnologizada³.

Análise de dados

Propõe-se agora a realização inferências sobre os dados coletados, caracterizando as escolas pesquisadas e seus respectivos Laboratórios de Informática, bem como descrever o perfil dos entrevistados, sua formação, atuação profissional, o uso das TIC's e as contribuições advindas às suas práticas docentes.

Caracterização da pesquisa e dos sujeitos

Fundamenta-se a presente pesquisa a partir dos estudos de Mercado (2005) e Silva (2006) que mostram a utilização das TIC's como forma de facilitar o aprendizado do aluno, promover aprendizagem significativa, estreitar a relação professor-aluno. A metodologia utilizada envolveu uma pesquisa de campo para analisar como professores concebem o uso das TIC's no ensino de Português. A pesquisa foi realizada após o levantamento bibliográfico e pesquisa de campo com aplicação de questionários acerca do problema a ser investigado.

O universo de pesquisa constituiu-se 02 (duas) de instituições públicas de ensino da rede municipal. A amostra que recaiu deste universo foi formada por profissionais que lecionam Língua Portuguesa, em duas instituições localizadas na zona rural do município de Fátima, Bahia. A população da amostra foi de 11 sujeitos, sendo todos professores da rede municipal de ensino que lecionavam a disciplina em foco, sendo 03 com formação em mestrado, 2 em Pedagogia, 2 em Letras e 4 com formação em Pedagogia em andamento. Em média, esses docentes possuem 6 anos de experiência em sala de aula. Além disso, 7 professores trabalham numa jornada de 40 horas semanais, o que implica maior desgaste físico-mental e menor tempo disponível para aprender a lidar com as

novas tecnologias. O estudo é caracterizado como um estudo exploratório, hipotético-dedutivo – definido a partir de perguntas abertas (seis) e fechada (uma).

Realizou-se uma entrevista com os dois grupos reunidos de professores de português da Escola Municipal Sagrada Família⁴ e da Escola Municipal Santa Cecília⁵, escolhidas em função de terem sido contempladas com projeto do PROINFO - um programa educacional que visa à introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem.

Caracterização das instituições de ensino pesquisadas

A Escola Municipal Santa Cecília (criada em 1994) está localizada na zona rural do município de Fátima, Bahia. Surgiu como uma proposta inovadora para a educação municipal, pois até aquele momento a zona rural do município não dispunha de um espaço próprio para abrigar os mais de 400 alunos que se deslocavam de outras localidades próximas para estudar nas dependências da escola.

O corpo administrativo da instituição, segundo dados do Projeto-Político- Pedagógico, é composto por uma diretora, dois vice-diretores, três orientadores pedagógicos⁶, uma coordenadora⁷ de ensino, trinta e dois profissionais que dão suporte técnico. As atividades pedagógicas são desenvolvidas em parceria com a coordenação pedagógica municipal, que atende a mais quatro escolas do Núcleo 3, assim estruturada a rede municipal de ensino.

O corpo docente é formado por 30 profissionais, divididos nas diferentes modalidades de ensino que a escola oferece. São professores que atuam na Unidade Escolar desde a fundação e possuem formação inicial em Magistério, fatos esses que favorecem o processo ensino/aprendizagem, uma vez que o educador já conhece um pouco a realidade discente, assim como também reforça as relações aluno-professor. Em sua maioria, são professores já graduados ou cursando pós-graduação na área de ensino em que lecionam.

É considerada, segundo dados do órgão gestor, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura- SMEC, como Escola de Pequeno Porte. Em relação à estrutura física, a instituição possui 8 salas de aula. Além das salas de aula, possui sala da direção, sala de Secretaria, sala de transferência de documentos, biblioteca, quatro banheiros, uma sala para os professores, uma quadra poliesportiva em fase de conclusão, uma cantina, refeitório. Em se tratando dos recursos audiovisuais, a escola possui significativa quantidade dos mais modernos equipamentos: televisores, projetores de imagem, dentre outros.

O Laboratório de Informática é dotado de computadores adquiridos através de recursos do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola. São 16 computadores distribuídos em 36 metros quadrados. Atende, exclusivamente, aos alunos da instituição no horário regular ou em contraturno. Possui um profissional responsável pelo seu funcionamento em cada um dos turnos – matutino, vespertino e noturno, através de um prévio agendamento.

A Escola Municipal Sagrada Família (criada em 1997) está localizada na cidade de Fátima e é considerada, segundo dados do órgão gestor, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura- SMEC, como Escola de Pequeno Porte, possui o corpo administrativo da instituição composto por uma diretora e dois vice-diretores, enquanto o pedagógico é responsabilidade do orientador presencial, contando com apoio da coordenação do Núcleo, quando necessário. Quanto ao corpo docente, este é formado por 24 profissionais, divididos nas diferentes modalidades de ensino que a escola oferece. Em sua maioria, são professores já graduados, alguns cursando a pós-graduação, e os poucos que ainda não tem graduação, estão dando início a esta, através das diversas modalidades.

De 1997 a 2008 atendia apenas as séries finais do ensino fundamental (da 5ª a 8ª séries). A partir do ano de 2009 passou a atender, além das séries finais, as séries iniciais do 1º ao 5º anos e também à educação infantil. A Unidade Escolar fica sob a jurisdição do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação, oferecendo as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II) e EPJAI (Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas).

O Laboratório de Informática é um local improvisado, completamente inadequado para tal finalidade, pois o mesmo funciona em uma sala muito pequena, totalmente acanhada e desconfortável. É uma sala com apenas 12 metros quadrados, a qual deve comportar 10 computadores, parece impossível, mas esta é a realidade do laboratório de informática. E quanto à utilização dos computadores, estes são usados pelos alunos apenas como ferramenta para realizarem pesquisas escolares.

A escola até o momento não conseguiu ainda encontrar uma forma de aproveitar esses equipamentos, efetivamente, no processo de ensino/aprendizagem, sendo um dos principais motivos, com certeza, a falta de preparação e de habilidades por parte dos professores para se utilizarem dessa ferramenta em suas aulas. Os computadores existentes na escola foram adquiridos junto ao programa do governo federal – PROINFO; através da Secretaria Municipal de Educação.

Além do laboratório de informática, o estabelecimento escolar oferece várias outras possibilidades para o professor desenvolver suas aulas utilizando materiais diferentes de quadro e piloto. Existem aparelhos de som, aparelhos de DVD, televisão, vários vídeos da TV escola com temas e conteúdos diversificados, enviados pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação, além de um acervo literário e um projetor de imagem.

No município de Fátima existem, atualmente, 80 escolas localizadas nas áreas rural e urbana, e uma dessas escolas é a Sagrada Família, unidade que gere suas atividades a partir de recursos do FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica), em parceria com a prefeitura do referido município. E dentre esse total, encontra-se também a Escola Municipal Santa Cecília, instituição consagrada como a maior escola da rede pública municipal da zona rural.

O estudo realizado - análise dos dados coletados com os professores de Língua Portuguesa das instituições pesquisadas

A partir de um comunicado oficial ao corpo diretivo das instituições e de um contato pessoal, foram aplicados os questionários com o objetivo de perceber como as Novas Tecnologias têm sido associadas às práticas dos profissionais da Educação em Língua Materna nas duas escolas selecionadas. O questionário possuía questões abertas e uma questão fechada.

Adotamos como sistemática o anonimato dos sujeitos da pesquisa, como forma de promover uma maior abertura para que respondessem e que houvesse o máximo de fidelidade em sua participação. Assim, identificamos os sujeitos a partir da enumeração dos questionários, de 1 a 11, e assim os identificaremos quando fizermos referências às suas exposições.

Iniciamos estas análises tratando da utilização dos meios tecnológicos e suas contribuições para a prática pedagógica dos profissionais da área de linguagens e suas tecnologias. Observou-se que os profissionais reconhecem a importância das Novas Tecnologias aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa: “Elas têm se tornado uma aliada, ajudando a repensar as práticas pedagógicas, já que o ensino de português deve evoluir em conjunto com a sociedade, redefinindo estratégias e metas que devem ser atingidas a fim de uma aprendizagem participativa” (entrevistado 2); “Tem contribuído para um aprendizado significativo, as aulas são mais prazerosas garantindo maior interesse e participação dos alunos” (entrevistado 7). Apesar de não haver uma unanimidade em relação ao seu uso, como afirma o entrevistado 6 “Não tenho aplicado a tecnologia em minhas aulas”. Como se observa, os docentes, em sua maioria, reconhecem o valor do uso das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem, isto é, eles percebem o impacto positivo delas no andamento das aulas assim como no planejamento de trabalho com os conteúdos e com os descritores da área.

Trazer questionamentos sobre o perfil profissional era necessário para identificar se a Formação Continuada era uma barreira ou se era uma ponte para melhoria das práticas

educativas. Em decorrência disso, elaboramos o seguinte questionamento: Você já participou de algum curso sobre a aplicação das Tecnologias ao ensino de Português?

É possível inferir, a partir dos dados coletados, uma expressiva minoria de 33% dos pesquisados, afirmando terem realizado, em seu processo de formação continuada, algum curso voltado para essa relação Tecnologias X Ensino de Português. É um percentual muito baixo, diante da gama de possibilidades, seja de realização desses cursos, seja da utilização dos recursos tecnológicos.

No que se refere à utilização do Laboratório de Informática existente em cada uma das escolas, percebeu-se que a grande maioria (75%) não faz um uso corriqueiro desse espaço como estratégia de ensino, alegando que faltam preparação e capacitação para manusear o computador com o objetivo educacional, fato relatado da seguinte maneira pelo entrevistado 6: “não, pois não possuo habilidade para manusear os programas referentes à área”. Esse professor 6 faz parte daquele grupo de entrevistados que respondeu ‘não terem realizado curso de formação sobre TIC’.

O domínio e a manipulação das NTIC nesta sociedade da informação e do conhecimento tornaram-se uma postura essencial, pois, para Burch (2005, p. 78):

A Sociedade da Informação é a pedra angular das sociedades do conhecimento. O conceito de ‘Sociedade da Informação’, a meu ver, está relacionado à ideia de ‘inovação tecnológica’, enquanto o conceito de ‘Sociedade do Conhecimento’ inclui uma dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, assim como uma perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento. O conceito de ‘sociedades do conhecimento’ é preferível ao da ‘Sociedade da Informação’ já que expressa melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estão ocorrendo ... o conhecimento em questão não é só importante para o crescimento econômico, mas também para fortalecer e desenvolver todos os setores da sociedade.

Percebe-se, também, que os professores, mesmo aqueles que afirmam não ter conhecimento dos resultados que a informática pode oferecer, preferem as aulas explicativas

e expositivas no espaço da sala de aula regular. Perguntado se costuma fazer uso do Laboratório de Informática existente em sua escola para desenvolver suas aulas, o entrevistado 1 afirma: “não, pois ainda prefiro aulas explicativas e expositivas, não que seja totalmente tradicional, mas, dessa maneira, consigo melhor observar o desenvolvimento dos meus alunos”.

“Elas proporcionam um aprendizado eficiente, prazeroso, criativo e de interesse dos alunos”, através dessas palavras, presentes na colaboração do entrevistado 5, e das interpretações dos demais participantes, é possível compreender que reconhecem as contribuições das TIC’s nesse processo de parceria significativa com a Educação de Português, pois acreditam na capacidade e no poder que esses recursos possuem para atrair o interesse e a curiosidade, tornando as aulas mais dinâmicas, com várias novidades capazes de motivarem a turma e assim facilitar a aprendizagem. Para Ferreira e Cabral (2011, p. 69):

ao longo dos anos, as TIC têm contribuído de maneira significativa com as formas de ensinar e aprender aliando, assim, as potencialidades humanas com as potencialidades tecnológicas, utilizadas em benefício do trabalho pedagógico como um todo. As TIC proporcionaram o desenvolvimento e a expansão de Objetos de Aprendizagem (OA) que ampliam a possibilidade na abordagem dos conteúdos.

Quando questionados sobre os recursos tecnológicos disponibilizados pela escola, disseram que existem algumas opções a serviço do professor, sendo a principal o Laboratório de Informática, porém não utilizado em sua totalidade, seja por falta de aparelhos ou por inapropriação de espaço físico. Pontuam também a disponibilidade de aparelhos como TV, DVD, microsistema e projetor de imagens, enfim, alguns recursos tecnológicos que podem contribuir com a prática pedagógica, auxiliando o educador e mostrando ao educando que é possível trabalhar Língua Portuguesa de uma forma diferente e não apenas através dos tradicionais exercícios de classificação de termos. Em relação a esse questionamento, é válido ressaltar que a Escola Municipal Sagrada Família não apresenta, segundo relatos, espaço apropriado para acomodar uma turma por completo.

Os educadores enfatizaram (85%) a falta de treinamento para manusear o computador e os programas como a principal barreira que o professor de Português enfrenta quando se fala em tecnologia, fato que impossibilita a utilização da informática em suas aulas. Cabe enfatizar que a proposta inicial do PROINFO prevê a formação de multiplicadores com o objetivo de atingir os professores para atuar com algumas dessas tecnologias, mas o município ainda não foi contemplado com essa etapa.

Os professores reclamam do tempo de duração da aula (50 minutos), considerando um período curto para desenvolver atividades que envolvam toda a turma. Outro fator determinante é que atividades dessa natureza requerem um expressivo tempo para planejamento e execução por parte do professor, fato por vezes inviabilizado por conta da ausência de uma formação mais específica voltada para o manuseio dos aparatos tecnológicos.

Quanto ao uso que tem sido feito da Internet como ferramenta educativa pelos alunos, detectamos uma angústia significativa dos professores (75%) ao se depararem com alunos imaturos para fazer essa utilização. Os professores percebem a internet como uma opção tecnológica capaz de promover e facilitar a aprendizagem (83%), desde que seja bem articulada e conduzida, tendo como objetivo a aquisição do conhecimento.

Mas, de acordo com os mesmos, o estudante que tem acesso à internet, dificilmente a utiliza voltada à aprendizagem (90%), na verdade, acreditam que a maioria dos seus alunos acessa os sites de relacionamentos apenas como diversão ou para bate-papos; pouco ou nada para produzir ou socializar conhecimentos, promover grupo de estudos ou pesquisas sobre conteúdos programáticos desenvolvidos.

Importante refletir que, tanto a Escola Municipal Sagrada Família quanto a Escola Municipal Santa Cecília, recebem alunos de localidades onde não há acesso à rede mundial de computadores. Entre esses alunos, há poucos que possuem acesso à internet em casa, mas os professores relatam ser comum que alunos filem as aulas para irem à Lan Houses das proximidades promover competições, jogar ou acessar páginas de relacionamento.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo realizar um estudo a respeito da implementação das TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino – aprendizagem na área de Língua Portuguesa, analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores da rede pública municipal de duas escolas, observando a utilização ou não desses recursos tecnológicos, bem como os desafios, as contribuições e perspectivas que os mesmos representam para a Educação em Língua Materna.

O estudo foi realizado com base em alguns questionamentos acerca das Novas Tecnologias atreladas à educação. Desenvolveu-se uma pesquisa com professores de duas escolas municipais, assim como a observação dos espaços físicos, a disponibilidade das TICs e principalmente os laboratórios de informática. Essa pesquisa e observação serviram para compreender as contribuições, a utilização e os delineamentos que as Novas Tecnologias da Aprendizagem têm oferecido ao ensino de Português. Neste primeiro momento, detectou-se que os docentes vivem quase sempre sem rumo quanto ao uso das TIC, pois, eles mesmos afirmam que há computadores e internet na escola, no entanto, falta tempo para trabalhar a inserção das NTIC à prática docente, e, antes disso, falta uma formação mais específica que possa dar ao professor uma postura técnica e profissional antes esses novos recursos.

Inicialmente, foi feito um estudo aprofundado para perceber a íntima relação entre tecnologia e educação, em seguida o trabalho direcionou-se especificamente ao ensino de Português. Para fundamentar o seguinte trabalho, foram selecionados vários referenciais teóricos, os quais serviram de base para estudos e ao mesmo tempo como respaldo à temática discutida. Percebeu-se que as novas tecnologias constituem ferramentas essenciais e indispensáveis na era da comunicação, pois vem ganhando espaço efetivo e dominando todos os ambientes, inclusive as salas de aula. Vale ressaltar que esta familiaridade da comunicação parece não ter o sentido e a conotação reais que deve possuir, uma vez que a maioria dos educadores não sabem lidar de forma satisfatória com as tecnologias disponíveis para todos.

A partir desse trabalho, ficou claro que as TICs são ferramentas com capacidade de auxiliar, facilitar e melhorar a aprendizagem em muitos conteúdos de língua portuguesa. Entretanto, apesar de muitas escolas possuírem estas tecnologias, as mesmas não são utilizadas como deveriam (75%), ficando, muitas vezes, trancadas em salas isoladas e longe do manuseio de alunos e professores. Este último é um quadro muito comum na imensa maioria das escolas públicas com laboratório de informática. O fato é que encheram as salas das unidades escolares com um aparelhamento tecnológico, não obstante, esqueceram de especializar os recursos humanos que tratam diretamente com as NTIC.

Existem, segundo estudos recentes, professores e escolas que não conseguem interligar estes instrumentos às atividades regulares de ensino e de aprendizagem, como é o caso das duas escolas pesquisadas, ambas possuem Laboratório de Informática, porém a utilização que os professores fazem é insignificante e improdutiva diante das possibilidades que são oferecidas pelas NTIC. Este é outro ponto também contundente e preocupante dentro deste cenário, pois revela que há um profundo descompasso entre essa política de informatização das escolas e a prática pedagógica vigente nela, por isso que o ensino de língua portuguesa das escolas laboratório ainda não foi impactado pelas tecnologias.

Constatou-se que esta parceria entre educação e tecnologia é muito difícil de ser efetivada no que se refere às tecnologias digitais, principalmente, uma vez que esta pesquisa revelou que os professores sentem dificuldades de interação. Eles até admitem utilizar o computador e a internet para preparar as suas aulas, mas não conseguem ainda, de fato, utilizar as mesmas nas suas atividades no momento da aula como instrumento pedagógico. Aqueles que chegam a utilizar não fazem uso constante, são apenas alguns casos isolados, e, aparentemente sem um plano específico de inclusão desses recursos tecnológicos, sendo a tecnologia usada por si.

Portanto, cabe à educação, às escolas e aos professores buscarem meios que assegurem a inserção e efetivação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto educacional, pois o mais importante é garantir

uma educação de qualidade com a utilização das TICs. Diante dos dados coletados, vimos que os objetivos traçados foram parcialmente alcançados, embora as hipóteses tenham sido, também, parcialmente, atingidas.

Notas

² **AVA** - o conjunto de artefatos computacionais (páginas web, formulários, portfólios, interfaces síncronas e assíncronas), todos os participantes (professoras, estudantes e convidados) e, principalmente os seus feixes de interações (troca de e-mails, discussões no fórum e na lista de grupos, construção coletiva e individual de textos); enfim, todas as interações ocorridas entre os componentes. (SANTOS, OKADA, 2004).

³ Utilizamos este termo no sentido que traz Bazin (1998), quando afirma que uma sociedade poderá ser tecnologicizada, mesmo sem a tecnologia fazer parte da cultura das pessoas, pois podemos utilizar os mais diversos produtos da tecnologia, sem que para isso tenhamos ou compreendamos o funcionamento dos mesmos produtos.

⁴ Nome fictício a fim de preservar a identidade do local da pesquisa;

⁵ Nome fictício a fim de preservar a identidade do local da pesquisa;

⁶ Os Orientadores Pedagógicos são responsáveis por realizar acompanhamento individualizado dos professores, fazendo a articulação entre projetos e conteúdos didáticos previstos na Proposta Curricular.

⁷ Em virtude do quantitativo de alunos e das especificidades de uma unidade de pequeno porte, a Escola Municipal Santa Cecília é a única da Rede Municipal que conta com uma coordenadora diretamente vinculada aos seus quadros técnicos.

Referências

APPLE, M. W. **O computador na educação**: parte da solução ou parte do problema? Revista Educação e Sociedade, nº. 23. São Paulo: Cortez, 1986.

BIANCHETTI, F. **Novas Tecnologias em Informação e Comunicação**. 2001. Disponível em: <<http://www.infoescola.com> > Informática> acesso em 05 de maio de 2011.

BAZIN, A. **Aggregações Eletrônicas ou Comunidades Virtuais? Análise das listas Facom e Cibercultura**. [S.l.], 1998. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/agregacao.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

BRANDÃO, Z. (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, MEC/SEF, 1999.

BRASIL/MEC/ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, dez./1996.

BURCH, S. Sociedade da informação/ sociedade do conhecimento. In: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMENTA, D. **Desafios das palavras**. Ed. VECAM, 2005.

CABRAL, A. **Internet na escola**: O que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

CYSNEIROS, P. G. **A assimilação dos computadores pela escola**. Mimeo, 1997.

FERREIRA, R. da C. **Comunidades Virtuais – uma abordagem teórica**. In: Seminário Internacional de Comunicação, 5., 2001, Porto Alegre. Anais...Porto Alegre: PUCRS, 2001. Disponível em: <<http://www.pontomidia.com.br/raquel/teorica.pdf>>. Acesso em 15 abr. 2012.

FRÓES, J. R. M. **Educação e Informática**: A Relação Homem/Máquina e a Questão da Cognição. Disponível em <http://www.proinfo.gov.br/biblioteca/textos/txtie4doc.pdf> Acessado em 13 de dez. de 2012.

GASPERETTI, M. **Computador na Educação**: Guia para o ensino com as novas tecnologias. São Paulo: Editora Esfera, 2001.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2007.

LIMA JÚNIOR, A. S. de. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDEF, 2005.

MEDEIROS, L. L.. Políticas Públicas de Formação Docente Face à Inserção das TIC no Espaço Pedagógico. In: **Educação a Distância e Formação de Professor**: Relatos e Experiências. Coordenação Central de Educação a distância (org). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2007.

MERCADO, E. J. **Informática e Educação**. São Paulo: Loyola, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ProInfo – Apresentação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 29 set. 2012.

OKADA, A. L. P.; SANTOS, E. O. dos. **Comunicação Educativa no Ciberespaço**: utilizando ferramentas gratuitas. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.13, p.161-174, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, R. **Informática Educativa**. São Paulo: Papirus, 1997.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, M. (org.). Educação online. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VALENTE, J. A. Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas: UNICAMP, 1993.

Diferença, interculturalidade e autosustentação na educação escolar indígena pataxó

Paulo de Tássio Borges da Silva¹

Resumo:

A proposta em questão nasce de experiências tecidas no campo da Educação Escolar Indígena, com o Povo Pataxó do Território Indígena Kaí-Pequi, no estado da Bahia. O estudo se apresenta a partir das experiências realizadas com o Povo Pataxó, no período de 2006 a 2011. O mesmo objetiva refletir acerca das experiências de formação deste grupo étnico nos caminhos de interculturalidade e autosustentação, tecidos na construção da escola indígena diferenciada Pataxó. Em síntese, o que se reflete com esta tessitura são esforços de construção da educação escolar indígena que ainda é tratada de maneira marginal e menor no sistema educativo brasileiro; sendo que há, por parte das comunidades, a tentativa de implementação de uma educação escolar indígena diferenciada em que esteja enviesada em diálogos com seus projetos societários de interculturalidade e autosustentação. Neste entendimento, se percebe por parte das comunidades os esforços de uma educação escolar indígena diferenciada, mesmo diante de tantos engessamentos em que a educação escolar indígena está submetida.

Palavras-Chave: Interculturalidade; Autosustentação; Educação Escolar Indígena Pataxó

Abstract:

This proposal comes from experiences accomplished in the Indigenous Education field, with Pataxó People from the Kai-Pequi Indian Territory, in Bahia state. This study is presented from experiments conducted with Pataxó People from 2006 to 2011. This study aims to think over the experiences of that ethnic group on the intercultural and self-sustaining ways conducted in the construction of the indigenous differentiated Pataxó School. Briefly, what is reflected with that contexture are building efforts of indigenous education that is still marginally, and poor managed in Brazilian educational system; there is an attempt of implementing a differentiated indigenous education by the communities that is biased in dialogues with their societal projects and interculturality and self-sustaining. In that understanding, efforts of a differentiated indigenous education is noticed immobilization in which indigenous education is submitted.

Keywords: Interculturality; self-sustaining; Indigenous Pataxó Education.

¹Mestrando em Educação no Núcleo de Pós-graduação em Educação-NPGED da Universidade Federal de Sergipe- UFS, linha de pesquisa "Formação de Educadores: saberes e competências.
E-mail: paulodetassiosilva@yahoo.com

Considerações Introdutórias

O presente trabalho se insere em etnografias e trabalhos realizados com o Povo Pataxó¹, Território Kaí-Pequi, no estado da Bahia. O mesmo faz parte de pesquisas realizadas no “Núcleo de Pesquisa em Educação, Educação Escolar Indígena e Interculturalidade: experiências entre os povos indígenas Tupinambá, Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe” da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/CNPQ) e no grupo de pesquisa “Educação e Relações Étnicas: Saberes e práticas do legado africano e indígenas”- (ODEERE/UESB/CNPQ). O estudo foi realizado a partir das experiências com o Povo Pataxó² em oficinas de formação de educadores (as), oficinas de construção de Projeto Político Pedagógico e Currículos, Jornadas Pedagógicas Indígenas e nos módulos do curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – LICEEI, da Universidade do Estado da Bahia- UNEB- Departamento de Educação – Campus X. Nesta esteira, o itinerário do trabalho se propõe a uma discussão acerca da Educação Escolar Indígena no Brasil, seus caminhos de interculturalidade e autossustentação tecidos na escola indígena diferenciada Pataxó.

Como aporte teórico, se dialoga com autores da historiografia indígena, especificamente aqueles que tratam acerca do Povo Pataxó, partindo desde os relatos do viajante Wied-Neuwied (1989), a análise da correspondência de Carlos Fraser (1811), o laudo antropológico do Território Indígena Pataxó Kai-Pequi, das antropólogas Giovanna Acácia Tempesta & Leila Bunger Sotto-Maior (2005) e os trabalhos indigenistas de Charlotte Emmerich & Ruth Monserrat (1975), Cláudia Neto do Valle (2000), Darcy Ribeiro (1986) e Cornélio Vieira de Oliveira (1985). No que se refere à Educação Escolar Indígena, tem-se como base, o conceito de educação indígena de Bartolomeu Meliá (1979), a análise histórica da Educação Escolar Indígena no Brasil, a partir dos paradigmas assimilacionista e emancipatório, feita por Terezinha Machado Maher (2006), bem como as contribuições de Maria Aparecida Bergamaschi (2008), Antonella Maria Imperatriz Tassinari (2001) trazendo a escola indígena como espaço de fronteiras, Rosa Helena Dias da Silva (1998) e Myriam Martins Álvares (1999) refletindo a educação indígena na

escola indígena. Para se discutir a Educação Escolar Indígena, trazemos ainda as concepções de interculturalidade e autossustentação, apoiadas em Luís Donizete Benzi Grupioni (2008), José Valdir Jesus de Santana (2007), Vera Maria Candau (2003), Célia Letícia Gouvêa Collet (2006), Aracy Lopes da Silva (2001) e Wilmar da Rocha D’Angelis (2006). Dentre outros (as) autores (as) que colaboram com a escrita deste texto.

Adotando a perspectiva etnográfica, compreende-se que este tipo de pesquisa demanda observação que se caracteriza por estudar padrões de comportamento manifestos rotineiramente, em uma descrição/narrativa do cotidiano e dos atores sócio-culturais do espaço, no caso, as escolas das aldeias. Na compreensão de Clifford Geertz (1989), a etnografia se define no tipo ideal para a realização de uma descrição densa, ao lidar sempre com interpretações. Contudo, o autor ressalta que é necessário o cuidado de que sempre é construída uma interpretação fornecida pelo pesquisado: “por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura” (GEERTZ, 1989, p. 25). Nesta esteira, na etnografia é coerente que o pesquisador ora seja participante, ora observador, no sentido a que se refere Bronislaw Malinowski (1976): a necessidade de mergulhar na vida do outro, para uma reconstrução do sujeito investigado que compartilhe de um mesmo universo de experiências humanas (MALINOWSKI, 1976, p. 48). Como afirma Roberto DaMatta (1997), as relações de construções são “sempre parciais, dependendo de documentos, observações, sensibilidades e perspectivas” (DAMATTA, 1997, p. 21-23).

Quem são os Pataxó?³

Os Pataxó do Território Kaí-Pequi são índios Sul Americanos, brasileiros, conhecidos como Pataxó Meridionais, diferentes dos Pataxó Setentrionais, chamados de Pataxó Hã Hã Hãe. Do ponto de vista antropológico, pertencem ao tronco lingüístico Macro-Jê e à grande família Maxakali⁴. Os primeiros relatos sobre o Povo Pataxó vêm de 1577, quando ocorre com a chegada de Salvador Correia de Sá, encontrando parentes Aimoré nas imediações do Rio Doce e outras nações onde o mesmo cita como *Patachos, Tapuias, Apuris e Puris* (EMMERICH & MONSERRAT,

1975, p. 05). Outros relatos, acerca dos Pataxó, são registrados na historiografia indígena brasileira nas primeiras décadas do século XIX. Um é o relato do engenheiro civil Wilhem C. Feldner, em 1813 ao encontrar na vila do Prado, fundada em 1764, na então chamada política pombalina, criada com o objetivo de proteger a estrada da beira mar dos inúmeros índios que se refugiavam no sertão do Monte Pascoal, capitania de Porto Seguro, um grupo de Maxacali, onde consegue obter dados a partir de informantes Maxacali, quanto aos ritos de enterramento e maneiras de viver. O segundo é datado de 1816, quando o Príncipe Maximilian de Wied encontra os Pataxó. Eis alguns relatos etnográficos apresentados pelo viajante:

No aspecto externo, os Pataxós assemelham-se aos Puris e aos Machacaris, com a diferença de que são mais altos que os primeiros; como os últimos, não desfiguram rostos, usando os cabelos naturalmente soltos, apenas cortados no pescoço e na testa, embora alguns rapem toda a cabeça e deixem um pequeno tufo adiante e outro atrás. Há os que furam o lábio inferior e a orelha, metendo um pequeno pedaço de bambu na abertura. Eram tribos Pataxós, da qual eu não tinha visto nenhuma até então, e haviam chegado poucos dias antes das florestas, para as plantações. Entraram na vila completamente nus, sopesando armas, e foram imediatamente envolvidos por um magote de gente, traziam para vender grandes bolas de ceras, tendo nós conseguido uma porção de arcos e flechas em troca de lenços vermelhos (WIED, 1989, p. 214).

Além dos aspectos físicos relatados por Wied (1989), o mesmo descreve uma cena de negociação entre os Pataxó e os moradores da Vila do Prado em 1810, sendo possível observar desde esta data o escambo Pataxó e as relações com os colonos da Vila.

Os Pataxó e o Aldeamento do Belo Jardim

Para os Povos Indígenas a chegada da Família Real, em 1808 marca um período de hostilidade e violência, sendo declarada a “guerra justa” aos botocudos de Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia, decretando-se a escravidão temporária para os índios do Brasil. Marcando assim o

início da colonização do Extremo Sul baiano, “[...] região, assim resguardada [em que] retardou por alguns séculos o contato dos povos Macro-jê dos sertões do leste com as frentes pioneiras, inclusive os bandeirantes paulistas, devassadores das matas” (VALLE, 2000, p. 68).

Em sua tese de doutorado, Cláudia Neto do Valle (2000, p. 69) coloca que em 1808 a população de Trancoso, Juacema, Caraíva, Kaí e Cumuruxatiba era remanescente Tupiniquim e considerada como aliada, sendo que os Pataxó co-existam e convivam pela praia “atrevidos e valente”, “sem domicílio certo, vivendo de pesca, caça e furtos”, mostrando a recusa em fazer contato com as frentes de expansão. É importante destacar que a partir de 1808, com a chegada da família Real no Brasil, os Pataxó foram “caçados” e espoliados em nome do “desenvolvimento”, impondo a ideia de abrir o litoral para os portos e evitar a invasão de Napoleão.

Durante o Império, aos índios do nordeste foram concedidas verbas para o fornecimento de ferramentas e diversas honrarias aos diretores de índios nas províncias, restando aos índios à exploração, onde muitos abandonaram suas terras, se passando por livres, sem que pudessem identificar sua condição de índios, se juntando aos bandos que andavam pelas fazendas em busca de um lugar para se fixar (RIBEIRO, 1986, p. 52-56).

Em meio ao intenso processo de conflitos e negociações, em 1860, o governador da província da Bahia determina o agrupamento forçado de toda a população indígena da região, num lugar próximo à foz do Rio Corumbau, onde em 1861 é instituindo um aldeamento pelo Cônego Ignácio de Souza Meneses, Vigário Capitular, aos cuidados da Ordem Franciscana dos Capuchinhos, que seria no mesmo território do aldeamento Bom Jardim de Monte Pasqual; “[...] que existe pelo menos desde 1815- 1817, onde para lá foram arregimentados não apenas Pataxó, mas outros grupos que resistiam ao processo de colonização como os Botocudo, Aymoré, Tupiniquim, Kamakã, Meniã e Massajai, aldeamento que veio depois a se chamar atual Barra Velha” (TEMPESTA & SOTTO-MAIOR, 2005, p. 11-12). É importante salientar que sendo a grande maioria da etnia Pataxó, o cotidiano da aldeia era marcado e legitimado por esta, levando as demais etnias a adotarem as práticas e vivências Pataxó.

O Fogo de 1951 e a Diáspora Pataxó

Ao contrário dos povos indígenas do Amazonas, que foram considerados pelas frentes de expansão como mão-de-obra, os povos indígenas do Nordeste foram considerados como empecilhos que deveriam ser limpados juntamente com a mata para encher de pastos para o gado. Na fronteira da exploração madeireira e da pecuária se lançaria sobre o território Sul baiano a expansão agrícola, com plantações de cacau que somando-se a procura no mercado mundial e a decadência das lavouras de cana-de-açúcar, fumo e algodão, se expandiu na Floresta Atlântica, levando ao genocídio de famílias Pataxó e Kamakã (RIBEIRO, 1986, p. 99-100).

Darcy Ribeiro (1986, p. 232- 236), em seu livro “Os Índios e a Civilização”, relata em dois quadros a situação em que se encontravam os Pataxó em 1900, como índios isolados, e a matança provocada pelas frentes de expansão e pelo velamento estatal que, em 1957, já eram considerados como povo extinto.

É neste sentido, que o “fogo de 1951” é considerado como a diáspora Pataxó. O mesmo acontece em meio à sobreposição do Parque Nacional do Monte Pascoal ao Território Pataxó e à intriga causada por dois homens, supostamente do SPI, onde a história não registra os nomes, apenas suas apresentações como engenheiro e tenente, sendo ambos os funcionários do governo que num contexto marcado por injustiças incentivaram os índios da Aldeia de Barra Velha a saquearem um armazém de comércio em Corumbau e na Barra do Kaí e cortar a linha de telégrafo. É neste momento que é desencadeada uma verdadeira chacina pela polícia militar do Prado e Porto Seguro, juntamente com capangas de fazendas vizinhas por mais de 3 décadas. No livro “Barra Velha: o último refúgio”, Oliveira relata que:

Dentro das casas os índios se jogavam no chão. As balas batiam como tochas de fogo, arrancando o reboco das paredes e partindo as tabuinhas dos telhados. Logo depois, começaram a ouvir tiros vindo do outro lado também e compreenderam que estavam cercados...os índios presos iam sendo amarrados com as mãos para trás [enquanto] uma imensa fila de índios amar-

rados foi saindo da aldeia. As crianças agarravam-se a seus pais, muitos estavam pisando pela última vez o solo de Barra Velha” (OLIVEIRA, 1985, p. 21, 23-24).

Desta forma, é a partir da violência do “fogo de 1951” que passou a ser conspirada a diáspora Pataxó, levando muitos (as) a se esconderem nas casas de parentes em cidades vizinhas como Prado, Alcobaça, Itamarajú, Teixeira de Freitas, Cumuruxatiba, dentre outras localidades na Bahia, e em outros estados. A partir desse contexto, esconder sua identidade étnica tornou-se um meio de sobrevivência, aceitando a denominação genérica de “caboclos”. Para Roberto Cardoso de Oliveira (2002, p. 42-43), a categoria “caboclo” pode ser considerada um sintoma dos sistemas de exploração econômica e política em que segmentos regionais da população brasileira exerceram e exercem em muitas regiões sob os povos indígenas. Nesta perspectiva, a negação da sua identidade Pataxó tornou-se a única via de aceitação dos (as) mesmos (as) no meio da sociedade.

Os Pataxó do Território Kaí- Pequi

O Território Kaí- Pequi se encontra em fase de estudo. Algumas famílias são oriundas da “Diáspora Pataxó de 1951” e outras da própria Vila de Cumuruxatiba, local sempre habitado pelos Pataxó, Tupinikim e outras etnias. A presença Pataxó na Vila do Prado pode ser evidenciada na carta de Carlos Fraser, proprietário de uma Fazenda Caledônia, na Vila do Prado que relata, em 1811, ao governador da Capitania da Bahia a presença Pataxó em sua fazenda:

E com ânimo de estimular-lhes a sair do mato em maior número eu lhes respondi com toda demonstração de amizade possível com gente de cuja língua nenhuma palavra entendia, pois eram da nação Pataxó, que é a mais numerosa e guerreira de todo o Brasil, depois dos Botocudos (FRASER, 1811).

O Povo Pataxó do Território Kaí-Pequi vive imemorialmente numa região (Cumuruxatiba, Corumbau e Caraíva) que conseguiu, até certo ponto, lhe dar uma proteção; uma região geograficamente estratégica que se tornou um refúgio aos massacres a que foram submetidos até

meados dos anos 70 do século passado. Atualmente Cumuruxatiba, Corumbau e Caraíva se apresentam como grandes pólos de desenvolvimento turístico, atraindo redes de hotéis e *resorts* que nem sempre caminham com a qualidade e melhoria de vida para as populações nativas do lugar. Pelo contrário, tais empreendimentos não raro, vêm contribuindo para pressioná-los ainda mais aos processos integradores. No Território estão localizadas as aldeias: Tiba, Pequi, Matwrebá, Kaí, Alegria Nova, Monte Dourado, Craveiro, Tawá, Corumbalzinho, Águas Belas, Aldeia Nova e a Aldeia Urbana Cumuru Pataxó recém reivindicada pelos (as) Pataxó que vivem na Vila de Cumuru. Convivem neste espaço com os impactos da especulação turística da região, os conflitos com a Unidade de Conservação (UC) do Parque Nacional do Descobrimento (PND) e fazendeiros.

Breve Análise Histórica da Educação Escolar Indígena no Brasil

Nas comunidades indígenas, o processo de desenvolvimento e expressão, os modos de viverem suas culturas e de transmitirem seus conhecimentos às novas gerações foram denominados de “Educação Indígena” (MELIÁ, 1979). Diferentemente da Educação Escolar Indígena que perpassa a inserção da escola dentro das aldeias.

Segundo Terezinha Machado Maher (2006) a educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em dois paradigmas. O primeiro, denominado “Paradigma Assimilacionista”, onde se intenciona educar o índio para a negação de sua identidade e abdicação de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais. Podendo este ser classificado em dois modelos: o de “submersão” e o de “transição”. O modelo de submersão se caracterizaria pela retirada das crianças indígenas de suas aldeias para internatos catequéticos, iniciado no Brasil colônia, quando a escolarização dos índios era de responsabilidade dos religiosos da Igreja Católica, em particular aos jesuítas. No modelo de transição, as crianças não seriam mais retiradas de suas aldeias, mas as escolas se inserem nas comunidades indígenas, utilizando de suas línguas nas séries iniciais, onde a criança seria alfabetizada em sua língua materna para depois se acessar o português

gradativamente, até que a língua indígena fosse excluída do currículo escolar. Este modelo é adotado a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio- SPI em 1910 e que posteriormente se estende à política de ensino da Fundação Nacional do Índio- FUNAI, sua sucessora, com a articulação do Summer Institute of Linguistics- SIL e outras missões religiosas.

O segundo paradigma de educação escolar indígena que surge na sociedade brasileira no final da década de 1960, é o “Paradigma Emancipatório”; construído pelo movimento indígena e organizações não governamentais indigenistas, destacando entre elas: Conselho Indigenista Missionário- CIMI, Centro de Trabalho Indigenista- CTI, Comissão Pró-Índio, entre outras. O paradigma emancipatório nasce a partir da organização da sociedade civil-indígena em oposição ao paradigma assimilacionista, tendo como modelo o “Enriquecimento Cultural e Lingüístico”, que busca uma proficiência nas línguas ancestrais, o avanço dos estudos na área da lingüística, o respeito às crenças, aos saberes e práxis culturais indígenas.

Sendo a escola um aparelho da sociedade ocidental, faz-se necessário refletir que tal instituição tem um formato e cultura própria. Neste sentido, a escola será escola em qualquer contexto, seja ele urbano, no campo, na aldeia e no quilombo. Nesta perspectiva, há de se concordar com Maria Aparecida Bergamaschi (2008) em que diz:

É desafiador colocar sob controle uma instituição que reproduz relações capitalistas (individualização, competição, hierarquização, seleção dos melhores, relações verticais entre os sujeitos) e torná-la adequada a culturas que vivem e pretendem continuar vivendo de acordo com outras racionalidades (BERGAMASCHI, 2008, p. 96).

A categoria escola indígena no Brasil foi criada com o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação. A compreensão dos espaços-tempos em que esta se realiza, a escola indígena, não pode ser entendida como um estabelecimento de ensino localizado nas aldeias, localidades em que vivem comunidades indígenas. Do ponto de vista sócio antropológico sua concepção extrapola os espaços e os tempos institucionalizados, visto que sua concepção inclui a vida comunitária e seus processos de produção

sociocultural. Para Antonella Maria Imperatriz Tassinari (2001), as escolas indígenas são definidas como espaços de fronteiras: “[...] espaço de trânsito, articulação étnica de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo e não-índios” (TASSINARI, 2001, p. 50).

Segundo Rosa Helena Silva (1998), a escola indígena é uma nova forma de instituição educacional para a revitalização e reelaboração cultural de cada povo, tendo como objetivo a conquista de sua autonomia social, econômica e cultural, contextualizada e alicerçada em sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica. Neste itinerário de análise, Myriam Martins Alvares (1999, p. 233), remete a escola indígena como um local de negociação de valores e reinterpretação de significados culturais e simbólicos.

Caminhos da Escola Diferenciada

Uma educação escolar indígena que rompa com o integracionismo e os supostos ideais de civilidade pulverizados desde as primeiras décadas do século XX e respeite as particularidades de cada povo, considerando as diferenças entre as etnias indígenas e as demais culturas brasileiras nos remete a pensar a educação numa perspectiva diferenciada.

Neste sentido, uma escola diferenciada, na concepção indígena, é aquela que além de democratizar os conhecimentos socialmente produzidos pela ciência, dialoga com a língua materna e os conhecimentos de cada povo na comunidade em que está inserida. É aquela em que seu projeto político pedagógico está voltado para a revitalização cultural e étnica de cada povo, sem prejuízo do acesso aos conhecimentos científicos e aos bens culturais socialmente produzidos pela humanidade. Conforme Luís Donizete Benzi Grupioni (2008):

É possível datarmos na passagem dos anos 80 para os anos 90 o momento em que se constrói o discurso da educação diferenciada como um direito dos grupos indígenas do Brasil. Até então, predominava o discurso da assistência educacional que cabia ao Estado ofertar às comunida-

des indígenas, quer diretamente, quer no meio de convênios com organizações missionárias, pautado pela perspectiva integracionista que orientava a ação do Estado brasileiro em relação a esses grupos. (...) É na passagem nos anos 80 aos 90 do século passado, sob a égide da nova Constituição, que se constitui um movimento por uma nova educação indígena no país, que é acompanhado pelo surgimento das primeiras organizações de professores indígenas, pelo reconhecimento legal de experiências de educação consideradas alternativas, pela promulgação de novas leis e normas, pela reorganização do Estado brasileiro para oferta de programas educacionais em áreas indígenas e pela elaboração de uma política específica para a educação escolar indígena (GRUPIONI, 2008, p. 35-36).

Quando se fala em escola diferenciada, imagina-se uma escola que seja diferente da escola não indígena brasileira; por entender que as demandas por conteúdo e os processos de aprendizagens dos povos indígenas são diferentes, o que nos faz salientar que do ponto de vista de sua concepção e da sua institucionalidade esta escola diferenciada deve ser dirigida por profissionais indígenas. Vale aqui ressaltar que a diferença não está atrelada ao conteúdo, uma vez que não é somente este que produz a diferença, sendo os conteúdos um meio e não um fim, para se construir a escola diferenciada. Neste sentido, a diferença poderá ser encontrada nos processos próprios de aprendizagens dos povos indígenas, processos estes particulares a cada grupo étnico.

Segundo Rosa Helena Dias da Silva (1998), a escola diferenciada é:

O lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos deverão se articular de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural” e a construção de relações igualitárias fundamentadas no respeito, reconhecimento e valorização das diferenças culturais- entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado (SILVA, 1998, p. 31).

Ainda, na perspectiva de Luís Donizete Benzi Grupioni:

Esse discurso, da educação diferenciada como direito dos índios se estrutura pela negação da escola indígena vigente e pela afirmação de um novo conjunto de premissas que deveria orientar sua transformação. É, assim, pelo rechaço de práticas e idéias que esse discurso se constrói como inovador e busca alcançar legitimidade, a ponto de se impor hegemonicamente nos anos seguintes. Em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino de língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração é que se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola *comunitária* (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), *diferenciada* (das demais escolas indígenas), *específica* (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), *intercultural* (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e *bilíngüe* (com a conseqüente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional) (GRUPIONI, 2008, p.36-37).

Desta forma, é preciso salientar que, para que exista uma escola realmente diferenciada para os povos indígenas, é necessário que o Estado promova políticas públicas que amparem estas diferenças, no sentido de construir, juntamente com os povos indígenas, experiências concretas de escolas diferenciadas no contexto de cada comunidade indígena. Tarefa não muito simples de ser construída, tendo em vista que as comunidades indígenas sempre se deparam com “o olho do poder” do Estado que, em muitas circunstâncias não legítima, efetivamente, os princípios que norteiam uma escola indígena específica, diferenciada e intercultural. De toda sorte, é sempre bom lembrar que, conforme José Valdir Jesus de Santana (2007):

As conquistas legais obtidas pelos povos indígenas na luta pelo direito a uma educação escolar diferenciada são muito recentes, podendo-se destacar: A partir da Constituição Federal de 1988, resultou um detalhamento de leis que anunciam e encaminham possibilidades para uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe, reconhecendo o direito

dos povos indígenas manterem suas identidades étnicas, fazendo uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BERGAMASCHI, 2005). A Lei 9394/96 – LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, institui como dever do estado a oferta de uma educação escolar bilíngüe e intercultural. Assegura também o acesso ao conhecimento das demais sociedades “indígenas e não indígenas”. Parecer 14/99 e Resolução 3/99. O primeiro estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena. A Resolução 3/99 fixa as normas para o funcionamento das escolas indígenas, criando mecanismos para garantir a qualidade da educação diferenciada. Lei 10.172/01 – Plano Nacional de Educação, que contém um diagnóstico da educação escolar indígena no Brasil, aponta as diretrizes para a política nacional e estabelece os objetivos e metas a serem cumpridos por estados e municípios. A partir de toda essa legislação existente e diante das pressões do movimento indígena por uma educação escolar, o Estado da Bahia, através do Decreto 8.471, de 13 de março de 2003, criou a categoria de Escola indígena no âmbito da Secretaria Estadual de Ensino e passou a responsabilizar-se pelo oferecimento da Educação Escolar Indígena (SANTANA, 2007, p. 58-59).

Caminhos da Interculturalidade e Autossustentação

Foi no caminho da educação escolar indígena, em particular com o Povo Pataxó, que me deparei no diálogo com a educação intercultural e autossustentável que norteiam os documentos da educação escolar indígena, bem como, a política de formação de educadores (as) indígenas.

Vera Maria Candau (2003) define Interculturalidade como:

Um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdades so-

ciais. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (CANDAUI, 2003, p. 19).

Analisando a educação indígena, bilingue e intercultural nas Américas, Célia Letícia Gouvêa Collet (2006), mostra que a partir do Relatório Merian, em 1928, começou haver uma preocupação em construir uma educação intercultural, com princípios de valorização das culturas indígenas, sendo promovidos cursos para professores pautados na interculturalidade, entendida como a troca de conhecimentos entre indígenas e não-indígenas. Contudo, tais iniciativas não tiveram muito êxito, voltando esta discussão com o Relatório Kennedy em 1969. Somente na década de 1970, com a luta dos movimentos étnicos por direitos civis norte americanos, este projeto de educação passou a ser efetivado. (COLLET, 2006, p. 117- 118).⁵

Os projetos de educação intercultural na América Latina se desenvolveram a partir do trabalho desenvolvido pelo *Summer Institute of Linguistics- SIL* e pelo Instituto Indigenista Interamericano- III, tendo o México como o o primeiro país onde a interculturalidade e o bilingüismo tornou-se uma política oficial de estado, se expandindo depois para outros países do continente, chegando ao Brasil em 1957, com a aliança do SIL e o Museu Nacional do Índio, que mais tarde vem a assinar convênio com a Fundação Nacional do Índio- FUNAI (COLLET, 2006, p. 119- 120).

Na construção da Educação Escolar Indígena- EEI intercultural um grande número de etnias brasileiras se reúnem no final da década de 1990 elaborando o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, juntamente com o Comitê de EEI, que é formado por antropólogos (as), educadores (as) e pesquisadores (as) e o MEC, com a participação de lideranças e professores (as) indígenas de diferentes povos do Brasil. O RCNEI reúne aspectos políticos, históricos, legais e sócio- antropológicos de uma EEI destinada aos agentes que atuam nas comunidades indígenas. O grande problema identificado depois de passados

10 ano, é a falta de divulgação do material que nem sempre chega às comunidades indígenas.

Nesta perspectiva, voltar-se à análise dos projetos de educação escolar indígena – específico, diferenciado e intercultural – e nos processos e práticas de formação de educadores indígenas implica em compreender o sentido ou os sentidos do que é *específico, diferenciado e intercultural a partir das vozes dos diversos sujeitos índios e não-índios*, no sentido de sair, conforme afirma Célia Letícia Gouvêa Collet (2006, p. 16) de “um quadro informado muito mais pela arena política e ideológica, em que estão inseridos os projetos, que pelas demandas específicas reais dos grupos indígenas”. Ou, ainda, conforme Aracy Lopes da Silva (2001):

A etnologia do pensamento indígena, que revela a complexidade das proposições ontológicas e metafísicas ameríndias e sua originalidade flagrante perante o pensamento ocidental (ilustrado o perspectivismo amazônico), alerta para a complexidade das questões com que terão de tratar experiências de educação escolar que se desejem efetivamente respeitadas dos direitos indígenas. Por outro lado, uma compreensão maior de processos como os da tradução xamânica, da produção de sentido por meio de sínteses totalizadoras, da construção de mundos e dos circuitos sociais circulares de noções mutuamente referidas pode revelar contradições, impasses e limites do modelo escolar proposto (SILVA, 2001, p.14).

Interculturalidade e Autossustentação e educação para o respeito à diferença são conceitos a orientar práticas baseadas na compreensão de que a educação escolar diferenciada é, para os índios, um direito e nunca uma imposição. Cabe ao Estado garantir o direito, mas cabe aos povos indígenas, em suas situações específicas de vida social, decidir se querem implementá-lo; se querem escola, qual escola, para quê, para quem etc. Respeitar a diferença, nesse contexto, exige a garantia da liberdade de interpretação da instituição escolar pelos povos indígenas, respeitadas suas avaliações diversificadas. Isso leva ao alerta contra a possibilidade de imposição, aos índios, de um modelo simplificado e genérico como “educação

escolar diferenciada". Entre o significado da escola como produto histórico do Ocidente – como instituição destinada, entre outras coisas, também a "vigiar e punir" – e o interesse dos povos indígenas pela escrita, pela cultura universal, pela tecnologia e mesmo pela escola, deve estar o espaço para a criação de novos perfis e sentidos para esta instituição, gerados por seu processamento intelectual e social em contextos indígenas.

A Educação Escolar Indígena Pataxó

A educação escolar indígena no Território Kaí-Pequi é constituída com as escolas: Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, Escola Estadual Indígena de Bom Jesus e Escola Estadual Indígena de Corumbauzinho. As escolas atendem 11 aldeias, tendo suas salas nucleadas nas mesmas. As escolas tem indígenas na maioria do seu quadro docente, com exceção da Escola Estadual Bom Jesus, que oferece a modalidade de Ensino Médio, tendo em seu quadro, 2 (dois) professores não-indígenas.

A formação iniciada dos (as) professores tem se dado no curso Nível Médio do Magistério Indígena, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação e em Nível Superior com as Licenciaturas Interculturais pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Universidade do Estado da Bahia-UNEB e o Instituto Federal da Bahia-IFBA; além das licenciaturas, há aqueles (as) que acessam os cursos superiores ditos não interculturais pela cota dos 5% em algumas universidades e outros (as) que estudam pelos cursos à distância, sendo este o mais procurado e acessado. A formação continuada é feita pela Secretaria de Educação do Estado, no Instituto Anísio Teixeira, onde os (as) professores (as) se deslocam para Salvador, não contemplando nestas formações toda a equipe docente das comunidades.

No que se refere à estrutura das escolas, as mesmas se apresentam com grande precariedade, construídas de pau a pique e muitas vezes cobertas de lona. Em se tratando de infra-estrutura física, a Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, que abrange 6 (seis) aldeias a situação é mais crítica. Uma vez que tais aldeias tiveram seu Território sobreposto por uma Unidade de Conservação Permanente: o Parque Nacional do Descobrimento. Tal cate-

goria de conservação, baseada num ecologismo radical, não permite a presença de seres humanos nestas áreas, o que inviabiliza a produção cultural material e imaterial Pataxó, ferindo a Constituição Federal em seus artigos 231 e 232 que legisla em favor de populações indígenas, quilombolas e demais povos tradicionais na produção de sua cultura material e imaterial.

Somando-se a falta de infra-estrutura física, está a ausência de alguns serviços, tais como: energia elétrica que leva todo ano a desistência de educandos (as) da Educação de Jovens e Adultos- EJA; uma política de transporte eficiente e de qualidade para os (as) educandos (as), pois, os carros vão para aldeias em situação precária, ficando meses e semanas parados por falta de combustível ou por alguma peça quebrada, não proporcionando o transporte dos (as) educandos (as) que estudam noutras aldeias.

Ao lado de todas as problemáticas citadas acima, está a rigidez do sistema educativo brasileiro, frente modalidades educativas que necessitam de olhares diferenciados; com seus técnicos pouco informados e sensíveis a colaborar na efetivação da educação escolar indígena. As escolas possuem colegiados escolares e comissões executivas, o que levariam a ter autonomia na gestão financeira das escolas. Ledo engano, as comissões ficam a margem das decisões, sendo as licitações e compras realizadas por técnicos das Diretorias Regionais de Ensino- Direc's, que não apresentam de forma clara cotações e balancetes. O que se pode prever, é que as necessidades das escolas de cada comunidade não são atendidas e nem mesmo o ensino diferenciado, intercultural e bilíngue respeitado e garantido, uma vez que se engessa a educação escolar indígena nos mesmos sistemas de gestão e avaliação da educação não-indígena.

Nesta esteira há de se concordar com o professor Wilmar da Rocha D'Angelis (2006, p. 160), quando o mesmo levanta-se contra a "ditadura da escola", dizendo que: "[...] o que temos conseguido são escolas mais, ou menos, indianizadas (em alguns casos, mais indigenizadas do que indianizadas)". Desta forma, há de se refletir que:

[...] as escolas indígenas estão em grande descompasso com as necessidades das comunidades em que se encontram e que, em todos esses

casos, sem exceção, substituir uma escola ruim que tem um vasto currículo, por uma boa escola que ensine só e simplesmente, ler (e não silabar), escrever e bem contar, é a melhor forma de contribuir efetivamente para a autonomia das comunidades indígenas. (D'ANGELIS, 2006, p. 159).

Vale aqui salientar, que mesmo o princípio da “diferenciação” não sendo perceptível e entendido para muitos, há um esforço nas comunidades em estar construindo uma educação escolar indígena Pataxó de qualidade.

Considerações Finais

O que se reflete com esta tessitura são esforços de construção da educação escolar indígena que ainda é tratada de maneira marginal e menor no sistema educativo brasileiro. As experiências de educação escolar indígena com o Povo Pataxó do Território Kaí- Pequi nos permite observar acerca do que está legislado e do que se aplica no cotidiano das comunidades indígenas.

Há um entendimento claro por parte dos (as) professores (as) e demais lideranças indígenas que a educação escolar indígena só será sustentável na medida em que esta estiver dialogando a partir duma interculturalidade que permite um desenvolvimento equitativo entre indígenas e não-indígenas. Neste sentido, não se pode conceber uma educação escolar indígena que esteja apartada das dinâmicas territoriais de autossustentação e respeito aos saberes tradicionais.

Neste entendimento, se percebe por parte das comunidades a tentativa de implementação de uma educação escolar indígena diferenciada. Há esforços, sobretudo, dos professores de cultura em estar dialogando a educação escolar com os saberes tradicionais Pataxó. Contudo, diante de tantos engessamentos em que a educação escolar indígena está submetida, são tentativas frágeis que se perdem muitas vezes pelo caminho.

Notas

¹O emprego da categoria povo ao tratar de indígenas é reconhecido pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada no Brasil em 1993, admitindo o direito de autodeterminação cultural e étnica nos marcos do Estado brasileiro.

²As experiências com os Pataxó foram tecidas a partir de 2006 com minha inserção enquanto graduando no projeto de extensão “A Academia vai à Aldeia: um projeto de intercâmbio intercultural entre os estudantes da UNEB- Campus X e o Povo Pataxó”, bem como trabalhos como pesquisador nos projetos “Pesquisa Intercultural e Interinstitucional para o Desenvolvimento e Sistematização de Processos e Produtos educativos experimentados na disseminação do conhecimento agroecológico com as Populações Tradicionais dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, nos estados de Minas Gerais e Bahia”, desenvolvido nos anos de 2010 e 2011, projeto este de parceria interinstitucional da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM, com financiamento pelo CNPQ; e o projeto “PUTXOP: Pesquisa Intercultural dos Processos-Produtos Educativos Experimentados na Disseminação do Conhecimento Agroecológico e na Revitalização da Etnoeconomia e da Cultura Alimentar Pataxó” no período de 2010 a 2011, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia- FAPESB.

³Foi convencionado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), desde 1953 que a primeira letra da grafia dos nomes tribais e ou grupos étnicos deve ser escrita com letra maiúscula, tanto para registrar os substantivos, quanto o adjetivo gentilício e mesmo quando contextualizados no plural, neste caso substantivos e adjetivos não flexionam, dispensando o emprego do “s”.

⁴Os povos indígenas brasileiros são classificados a partir dos troncos linguísticos e suas famílias. Sendo eles os troncos linguísticos: Jê, Tupi, Aruak, Pano e Karib.

⁵ O Relatório Merian originou-se duma pesquisa sobre o estado dos grupos indígenas nos Estados Unidos; o mesmo trouxe ao público americano a vida precária em que se encontravam a população indígena, principalmente em termos de saúde e educação. O relatório traz fortes críticas ao modelo de internato, exigindo uma outra alternativa em que se possa manter o “modo de vida indígena”. O Relatório Kennedy, consiste numa reatualização do Relatório Merian, tendo atuação na política do órgão indigenista norte-americano a partir de 1969.

Referências

ALVARES, Myriam Martins. A Educação Indígena na Escola e a Domesticação Indígena na Escola. In. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Pará, 1999, p. 223- 249.

- APEB-Arquivo Público da Bahia. **Correspondência do Inglês Carlos Frase para o Governador da Capitania da Bahia**. Colonial e Provincial, Registro de Correspondências Recebidas, maço 219 (08/06/1811).
- BATISTA, Maria Geovanda; SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **Construção curricular da etnia Pataxó nas aldeias de Cumuruxatiba- BA**, anais do I encontro de educação, marxismo e emancipação humana no território de Irecê: textos completos. Félix, Cláudio Eduardo; OLIVEIRA, Sheila Briano de; MOREIRA Romilson (orgs). Irecê-BA: FAPESB, V. 1, n. 1, pp. 50-58, 2007.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 14/1999**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BERGAMASCHI. Maria Aparecida. **Educação Escolar Indígena e Docência**: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI. Maria Aparecida (Org.). Povos Indígenas e Educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CANDAUI, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Formação de Professores Indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: Uma introdução à antropologia social. 5 ed.. São Paulo: Rocco, 1997.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a Ditadura da Escola. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Formação de Professores Indígenas**: repensando trajetórias, Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- EMMERICH, Charlotte & MONSERRAT, Ruth. Sobre os Aimorés, Krens e Botocudos: novas lingüísticas. In: **Boletim do Museu do Índio**, Antropologia, nº. 3. Rio de Janeiro, 1975.
- ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KIJETXAWÊ ZABELÊ. **Projeto político pedagógico**. Cumuruxatiba/ Prado- BA, 2006.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. São Paulo, 2008. (Tese de doutorado em Antropologia, USP).
- MAHER, Terezinha Machado. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org). **Formação de Professores Indígenas**: Repensando trajetórias. Brasília: MEC, SECAD, 2006.
- MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução- Tema, método e objetivo desta pesquisa. In: **Coleção Os Pensadores, Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Editora Loiola, 1979.
- OLIVEIRA, Cornélio Vieira de. **Barra velha**: o último refúgio. 1 ed.. Londrina-PR: A.N. Impressora Ltda, 1985.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Os diários e suas margens**: viagem aos territórios Terêna e Tükuna. Brasília: EDUNB/Fundação Biblioteca Nacional, 2002.
- RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: A integração das populações indígenas no Brasil moderno. 5 ed.. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SANTANA, José Valdir Jesus de. **A produção dos discursos sobre cultura e religião no contexto da educação formal**: o que pensam/querem os Kiriri de sua escola? Salvador: Universidade do Estado da Bahia- UNEB, 2007. (Dissertação de mestrado em Educação).
- SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **A Educação Escolar Indígena no Processo de Revitalização Cultural Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê**. Teixeira de Freitas: Universidade do Estado da Bahia- UNEB, 2009. (Monografia de Graduação).
- SILVA, Aracy Lopes da. A Educação Indígena entre Diálogos Interculturais e Multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.) **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades**: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais. Quito: Abya Yala, 1998.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal(orgs.) **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001. (Coleção antropologia e educação).
- TEMPESTA, Giovanna Acácia; SOTTO-MAIOR, Leila Bunger. **Relatório de fundamentação antropológica**: GT de revisão de limites de Barra Velha e identificação de Corumbauzinho. Brasília, 2005.
- VALLE, Cláudia Neto do. **Sou brasileiro, baiano, Pataxó**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica- PUC-SP, 2000. (Dissertação de Mestrado).
- WIED-NEUWIED, Maximiliano. **Viagem ao Brasil**. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1989.

Normas para publicação

O Conselho Editorial da Revista TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO, publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação (NPGED) da Universidade Federal de Sergipe torna público que recebe trabalhos, sob a forma de artigos, resenhas, conferências e comunicações que contemplem as suas áreas de interesse: História, Sociedade e Pensamento Educacional; Formação de Educadores: Saberes e Competências. Os trabalhos deverão ter caráter inédito e serão encaminhados para apreciação do Conselho Editorial da Revista.

As colaborações para a *Revista Tempos e Espaços em Educação* da UFS, resultados de investigação ou

ensaios científicos devem respeitar as seguintes especificações: artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros, escritos em Português, Inglês e Espanhol, relacionados à educação, formatados em corpo 12, Times New Roman, espaço 1,5. As menções de autores no texto devem subordinar-se ao modelo (autor-data) ou (autor-data-página), como nos exemplos: (Adorno, 1983) ou (Adorno, 1983, p. 80). Para obras sem autoria, entrar pela primeira palavra do título em maiúsculo. Exemplo: (DISCURSO de Theodor W. Adorno, 1963). Aos diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Exemplo: (Adorno, 1963a), (Adorno, 1963b) etc. Notas e bibliografia no final do texto. As referências bibliográficas devem seguir as normas da ABNT. Os trabalhos devem apresentar três palavras-chave, título em português e inglês, além de resumo/abstract que não ultrapasse 15 linhas. Os textos devem ser escritos com no mínimo 15 e no máximo 30 laudas, em papel tamanho A4. O autor deve também fornecer dados relativos à sua formação acadêmica e área de atuação profissional, bem como endereço eletrônico para correspondência com os leitores. O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista *Tempos e Espaços em Educação* da UFS. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

O Conselho Editorial se reserva ao direito de recusar os trabalhos que não atendam as normas explicitadas.

A Editora da Revista comunicará ao autor (a) se o trabalho foi aceito sem restrições, aceito com sugestões de alteração parcial, ou se foi recusado, enviando o parecer emitido.

Caso o número de artigos enviados e aprovados pelo Conselho Editorial ultrapasse a quantidade prevista de artigos para a publicação na Revista *Tempos e Espaços em Educação* de um número, o Conselho Editorial se reserva ao direito de aproveitá-los para a publicação de um próximo número. Os autores dos textos selecionados receberão três exemplares do número que contiver sua colaboração.

Os trabalhos, com devido endereço postal do remetente, deverão ser enviados para o endereço eletrônico

npged@ufs.br, gravados em Word, ou remetidos com CD para o endereço: NPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Sergipe, Didática II, sala 103, Jardim Rosa Elze, São Cristóvão, CEP: 49100-000. Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos

Profa. Dra. Eva Maria Siqueira Alves (Editora da Revista Tempos e Espaços em Educação)

