



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE SERGIPE

revista
tempos e espaços
em educação

JULHO | DEZEMBRO - 2011

ISSN 1983-6597



Editora UFS



GOVERNADOR
Marcelo Déda Chagas

VICE-GOVERNADOR
Jackson Barreto de Lima

SECRETÁRIO DE ESTADO DO GOVERNO
Francisco de Assis Dantas



REITOR
Josué Modesto dos Passos Subrinho

VICE-REITOR
Angelo Roberto Antonioli



DIRETOR- PRESIDENTE
jorge Carvalho do Nascimento

DIRETOR INDUSTRIAL
Milton Alves

DIRETOR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO

Carlos Alberto Leite Prado



Editora
Diário Oficial

GERENTE
Suely Alvarenga

CONSELHO EDITORIAL
Andrea Versuti
Antônio Amaral Cavalcante
Ezio Christian Déda de Araújo
João Augusto Gama da Silva
Jussara Maria Moreno Jacintho
Luciano Correia dos Santos
Maria Sônia Santos Carvalho
Ricardo Oliveira Lacerda de Melo



Editora UFS

COORDENADOR DO PROGRAMA EDITORIAL
Péricles Moraes de Andrade Júnior

COORDENADORA GRÁFICA DA EDITORA UFS
Germana Gonçalves de Araújo

O CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA UFS

Antônio Ponciano Bezerra
Dilton Cândido Santos Maynard
Eduardo Oliveira Freire
Lêda Pires Corrêa
Maria Batista Lima
Maria da Conceição V. Gonçalves
Maria José Nascimento Soares
Péricles Moraes de Andrade Júnior
Ricardo Queiroz Gurgel
Rosemeri Melo e Souza
Vera Lúcia Corrêa Feitosa
Veruschka Vieira Franca

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA



REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO

Revista Semestral do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Volume 07 julho/dezembro 2011 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

Carlos Alberto de Jesus

Giovana Scarelli

Iara Maria Campelo Lima

Laura Cristina Vieira Pizzi

Luciana Rosa Marques

Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca

Péricles Andrade Moraes Júnior

Silvana Aparecida Bretas

Sônia Barreto Freire

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Prof. Dr. Josué Modesto dos Passos Subrinho
REITOR

Prof. Dr. Angelo Roberto Antonioli
VICE-REITOR

Prof. Dr. Cláudio Andrade Macedo
PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Profª Drª Eva Maria Siqueira Alves
COORDENADORA DO NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos
VICE-COORDENADOR DO NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Correspondências e assinaturas:

Núcleo 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: revista@ufs.br
Homepage: <http://www.ufs.br>

Revista Tempos e Espaços em Educação/ Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação. — Vol. 01, n.1 (2008). -- São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe/Núcleo de Pós-Graduação em Educação em Educação, 2011.

Semestral

ISSN: 1983-6597

1. Universidade Federal de Sergipe. Núcleo de Pós-Graduação em Educação.

CDU 37(05)

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



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

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

Sumário

A IDENTIDADE CULTURAL NA TEORIA EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA	09	<i>Leda Maria de Almeida</i>
PARADIGMAS E CRISE DE PARADIGMAS: ELEMENTOS NORTEADORES E CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA EDUCACIONAL	23	<i>André Luís Conceição Alves</i>
GLOBALIZAÇÃO, AVANÇOS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	37	<i>Wagner da Cruz Silva</i>
PELAS ROTATÓRIAS SUÍÇAS: A EDUCAÇÃO VISTA POR FORA DOS MUROS DA ESCOLA NA CONCEPÇÃO DA HISTÓRIA CULTURAL	49	<i>Myrian Soares de Moraes</i>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PENSANDO A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA	61	<i>Fabiana Gomes de Magalhães, Kamila Reginaldo Costa.</i>
A TRÍPLICE JORNADA DE ALGUMAS DE NÓS.	69	<i>Rebeca Contrera Ávila</i>
A EDUCAÇÃO FEMININA E O ENSINO RELIGIOSO NO COLÉGIO PROGRESSO CAMPINEIRO: REFLEXÕES A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DO ARQUIVO HISTÓRICO ESCOLAR .	89	<i>Priscila Kaufmann Corrêa, Maria do Carmo Martins</i>
DO “TRABALHO PRÁTICO” A “AULA ESTÁGIO”: A DIDÁTICA GERAL NA FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA SERGIPE (1954-1962)	103	<i>João Paulo Gama Oliveira</i>
O ATHENEU SERGIPENSE NOS TEMPOS DA REFORMA FRANCISCO CAMPOS	113	<i>Suely Cristina Silva Souza</i>
MEMÓRIAS DO ESCRITOR ERICO VERISSIMO (1905 - 1975): UMA FONTE DE ESTUDOS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	131	<i>Roselusia Teresa Pereira de Moraes</i>
RESENHA EDUCAÇÃO NO CAMPO: RECORTES NO TEMPO E NO ESPAÇO	141	<i>Talita Simonato Santolin</i>

Editorial

A REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe apresenta nesse número um conjunto de dez artigos e uma resenha, que atenderam as normas do Edital, lançado regularmente a cada semestre.

Os artigos são oriundos de autores, professores, mestrandos e doutorandos das instituições: Universidade Federal de Alagoas, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de São João Del Rei, Universidade de Pelotas, Faculdade Atlântico (SE).

Boa leitura!

A Identidade Cultural na Teoria Educacional Contemporânea

**Leda Maria de Almeida*

Universidade Federal de Alagoas/Universidade Aberta de Lisboa

Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar o conceito de identidade cultural nas teorias pedagógicas críticas produzidas nas últimas décadas do século XX, enfatizando a importância dessa categoria para a promoção de uma prática pedagógica crítica. A partir de uma revisão bibliográfica, destacamos posicionamentos de alguns autores influentes dessa corrente teórica, tais como Paulo Freire, Henry Giroux e Peter McLaren. O argumento é construído em resposta à seguinte pergunta: Quais os avanços teóricos já realizados pela teoria educacional crítica no tocante à construção identitária? Finalizo propondo a utilização da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici como um importante referencial teórico nas pesquisas concernentes à elaboração de uma prática pedagógica que vise a uma construção identitária crítica dos educandos.

Palavras chaves: Identidade cultural, construção identitária, pedagogias críticas.

The cultural identity in the contemporary educational theory

Abstract:

This article aims at analyzing the concept of cultural identity in the critical pedagogical theories in the last decades of the 20th century and in the contemporary times, highlighting the importance of such class for the promotion of an critical pedagogical praxis. From a review bibliography, we would like to emphasise positions of some influential authors of this theoretical, such as Paulo Freire, Henry Giroux and Peter McLaren. The argument is built as an answer to the following question: what theoretical advancements have already been carried out by the critical educational theory regarding to the identity building? I propose the use of the Theory of the Social Representations of Serge Moscovici like an important theoretical referential system in the construction of a pedagogic practice that aims to the a identity building critical of the students.

Keywords: Cultural identity, identity building, critical pedagogies

* Leda Maria de Almeida é Professora Dra da Universidade Federal de Alagoas, lotada no Centro de Educação. Trabalha com interculturalidades, identidades culturais, Teoria das Representações Sociais e Teoria crítica da Educação.

Atualmente realiza Pós-doutoramento na Universidade Aberta de Lisboa/Portugal. Grupo de Pesquisa: Saúde, cultura e desenvolvimento do Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais da Universidade Aberta de Lisboa.

Emails: ledaguerra@hotmail.com

Introdução

A construção identitária dos estudantes tem sido destacada por vários autores vinculados à teoria educacional crítica como uma noção central. Para McLaren (2003, p. 181), por exemplo, “a construção da identidade é um processo que não pode ser ignorado por nós da educação. De fato, é um desafio-chave”. Paulo Freire (2002), por seu turno, tem salientado que a tarefa primordial do professor é criar condições para que o estudante descubra o seu lugar histórico e social na sociedade em que vive:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (...) A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2002, pp. 46-7).

Isso posto, cabe perguntar: Quais têm sido os avanços teóricos já realizados pela teoria educacional crítica no tocante à construção identitária? Até que ponto os professores da Educação Básica estão capacitados para o desenvolvimento de uma prática docente voltada para a criação de condições propícias para que os estudantes construam criticamente suas identidades culturais?

Como se sabe, as identidades culturais no atual contexto de mundialização e de crise paradigmática têm emergido como tema relevante nas pesquisas no campo das Ciências Sociais (SANTOS, 2002; HALL, 2000). Esse dado é significativo porque revela que os problemas sociocul-

turais em torno das identidades têm se intensificado, se constituindo em objeto de inquietação e preocupação teórica nas últimas décadas.

Essa intensificação de estudos acerca das identidades certamente não ocorreu por acaso. De fato, se retrospectivamente voltarmos nosso olhar para vários conflitos sangrentos e devastadores ocorridos no século XX será possível apontar preconceitos e estereótipos nos discursos identitários que os motivaram. Alguns exemplos podem facilmente ser citados: a escalada nazista que desembocou na Segunda Grande Guerra Mundial apoiada na idéia da construção de uma raça humana superior e pura (a raça ariana) e na perseguição dos judeus, uma raça pretensamente inferior que deveria ser banida do mapa; os conflitos raciais nos Estados Unidos da América; as guerras étnicas entre sérvios e croatas após o desmoronamento da antiga Iugoslávia; a investida dos EUA contra os países árabes após o atentado de 11 de setembro de 2001.

Além desses conflitos, foi também importante para o resurgimento da temática das identidades a recente formação dos novos blocos econômicos mundiais: a unificação econômica dos países europeus, a formação do bloco de antigos países socialistas do Leste europeu, o Mercosul, o bloco dos tigres asiáticos, a ALCA, mobilizadores de uma ampla cadeia de discursos econômicos e políticos repletos de disposições e argumentos incentivadores de certas atitudes e crenças produtoras de novas identidades culturais das pessoas desses Estados envolvidos nessa reconfiguração geopolítica mundial (SANTOS, 2002).

No atual contexto de profusão e de fragmentação de informações, de manipulação ideológica é imprescindível que os educadores se posicionem claramente acerca da questão da construção identitária, haja vista a *razão de ser* da escola que é a de se constituir como principal instituição social destinada à formação das novas gerações para a vida social. Se a escola se esquivar de tratar com propriedade e pertinência a questão da construção das identidades culturais dos seus alunos, ela estará deixando que essas identidades se construam espontânea e fragmentariamente dentro e fora do ambiente escolar.

Em face da atual crise paradigmática e do atual contexto de mundialização, no qual a mídia parece ocupar a posição hegemônica na emissão de discursos ideológicos, mais preocupados com a manipulação do que com a conscientização dos membros da sociedade, defendo neste trabalho que a construção identitária dos educandos deve ocupar um lugar central tanto na formação quanto na prática dos professores.

Dois Paradigmas de Teorias Educacionais

Ralph Tyler (1974, p.32) observa que as filosofias educacionais decorrem das perspectivas teóricas possíveis construídas a partir do posicionamento assumido em resposta à seguinte questão: “As escolas deveriam desenvolver jovens para adaptarem-se à sociedade atual assim como está, ou a escola tem uma missão revolucionária de desenvolver jovens que procurarão aperfeiçoar esta sociedade?”. Para Giroux (1997) essa consideração de Tyler é fundamental por dois motivos: em primeiro lugar, ressalta que as escolas são instituições sociais de natureza fundamentalmente sociopolítica; em segundo lugar, deixa claro que todo programa educacional traz subjacente a ele um padrão teórico de referência. Essa observação de Giroux é compartilhada com aquela conhecida posição teórica de Paulo Freire:

Não existe um processo educacional neutro. A educação funciona como instrumento usado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade à mesma, ou então tornar-se ‘prática da liberdade’ – o meio através do qual homens e mulheres lidam crítica e criativamente com a realidade e descobrem como participar da transformação do seu mundo (FREIRE, p.76, 1978)

Diante do problema da construção de identidades culturais dos educandos, cabe examinar quais são os padrões teóricos de referência subjacentes às práticas educativas em andamento nas escolas, particularmente aqueles que dizem respeito às representações do Estado capitalista que as respaldam.

Atualmente, destacam-se no contexto educacional brasileiro dois paradigmas de teoria educacional: o tecnocrático e o crítico. O projeto tecnocrático parte do pressuposto de que o Estado capitalista é a melhor forma possível de organização política e social capaz de atender as necessidades das pessoas, haja vista que os mecanismos de regulação do mercado são naturalmente condizentes com a “natureza humana”, ou seja, com as características psicológicas humanas (a motivação, a competitividade, as diferenças individuais).

Adota-se nesse paradigma, também, o pressuposto de que os problemas que surgem nas sociedades capitalistas são de ordem técnica ou de mau funcionamento dos órgãos que constituem a sociedade como um todo. Portanto, a solução é de ordem da eficiência e da moral e não de ordem política. Nessa perspectiva, é possível sanar os problemas que minam o Estado capitalista através de soluções propostas por especialistas que corrigem os desajustes estruturais e conjunturais, mas que deixem intactos os mecanismos de poder e o sistema de produção capitalista.

No âmbito escolar, o projeto tecnocrático caracteriza-se pelo incentivo ao aperfeiçoamento do desempenho individual através do estímulo do desenvolvimento da competitividade, de habilidades e competências demandadas pelo sistema de produção capitalista. É justamente aí que reside a força desse projeto para a população em busca das melhores posições no mercado de trabalho e particularmente dos pais preocupados em oferecer as melhores oportunidades e um futuro financeiramente *próspero* a seus filhos (cf. SANTIAGO; LINS, 2003).

Esse projeto tecnocrático atua em diferentes frentes, estratégias e níveis. As frentes compreendem principalmente as instituições escolares e os meios de comunicação de massa. Trabalha também tanto em nível local quanto em nível internacional. Já no que diz respeito às estratégias utilizadas destacam-se:

a construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço da discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da

suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desempenho dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor (SILVA, 1996, p. 15).

Por outro lado, o projeto crítico ou progressista de construção identitária caracteriza-se pelo estímulo à produção de subjetividades críticas dos educandos e pela busca de criação de condições para que os estudantes ultrapassem o estado de consciência ingênua para o estado de consciência crítica.

Os educadores críticos partem do pressuposto de que os problemas dos Estados capitalistas, como a miséria, a fome, a criminalidade, a violência, a corrupção se originam nas suas próprias estruturas econômicas e de poder, sendo assim de ordem política e não de ordem técnica. O projeto crítico, então, se caracteriza pelo estímulo à construção de consciências capazes de produzir juízos críticos acerca dos arranjos sociais, econômicos e políticos hegemônicos no Estado capitalista que apontem no sentido de sua superação. Nessa perspectiva, a solução dos problemas só será alcançada através da transformação das estruturas de poder do capitalismo. Sugerem para isso a dilatação das esferas públicas e incentivam a democratização das instâncias de decisão política (GENTILI, 1996).

No projeto tecnocrático de educação a criatividade e o saber especializado são incentivados visando principalmente ao aumento dos lucros dos empresários; a melhoria das condições de vida da população, quando vem, vem a reboque. Já no projeto crítico, a criatividade e o saber técnico são incentivados visando principalmente a melhoria das condições de vida da população. Então, enquanto na concepção tecnocrática de educação o lucro e o sucesso empresarial se sobrepõem às condições de vida da população, na visão crítica, ao contrário, a condição de vida das pessoas se sobrepõe aos lucros e ao sucesso empresarial.

Do ponto de vista das identidades nacionais, o projeto tecnocrático incentiva uma educação voltada para a adaptação do indivíduo à sociedade capitalista com vis-

tas à inclusão e à consolidação do País na lista dos países centrais do capitalismo mundial mais bem sucedidos no contexto de globalização hegemônica atualmente em desdobramento, no qual o sucesso individual e empresarial é priorizado em detrimento da condição de vida das pessoas. Aliás, argumentam os neoliberais que a melhoria das condições de vida decorre naturalmente do aperfeiçoamento dos mecanismos de mercado no contexto mais amplo da sociedade. Do ponto de vista da educação crítica, pelo contrário, a idéia é o estímulo à criação de condições para que os educandos promovam sua inserção crítica na sociedade capitalista visando à ampliação das esferas públicas e a democratização das instâncias de decisão política, pondo-se ao lado da globalização contra-hegemônica na qual a condição de vida das pessoas ou a coletividade são priorizadas em detrimento do sucesso individual e empresarial (idem).

Contribuições da Teoria Educacional Crítica

Na década de 60, a mobilização social de contestação no mundo capitalista ocidental, tanto na Europa quanto nas Américas, aflora também na educação resultando em uma forte tendência crítica. Na França vão se destacar em 1970 os trabalhos de Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Passeron; no Brasil, também em 1970, Paulo Freire publica a sua obra *Pedagogia do oprimido*; emergem em seguida nos EUA o movimento de reconceitualização do currículo; na Inglaterra, se destacam os movimentos da Nova Sociologia da Educação e dos Estudos Culturais.

Para Althusser (2001) as escolas operam no Estado capitalista através da divulgação da ideologia da classe dominante, a qual inclui “os grandes temas do Humanismo dos Grandes Ancestrais, que realizaram, antes do Cristianismo, o Milagre grego, e depois a Grandeza de Roma, a Cidade eterna, e os temas do interesse particular e geral etc. Nacionalismo, moralismo e economismo” (ALTHUSSER, 2001, p. 78).

No contexto sociopolítico da França da década de 60, esse filósofo marxista aponta a Escola como apa-

relho ideológico dominante no Estado francês, estando seus efeitos, no que diz respeito à consolidação do sistema de produção capitalista, acima dos aparelhos judiciais, midiáticos etc.:

Ela [a Escola] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais 'vulnerável', espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em seu estado mais puro (moral, educação cívica, filosofia) (ALTHUSSER, 2001, p.79).

É interessante destacar nesta citação que na visão althusseriana a escola opera não apenas pela inculcação da ideologia dominante, mas também pela transmissão de saberes técnicos necessários à reprodução da sociedade capitalista. Mais adiante esse filósofo francês comenta, em face dos saberes disseminados pela escola que,

cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe: papel de explorado (a consciência 'profissional', 'moral', 'cívica', 'nacional' e apolítica altamente 'desenvolvida'); papel de agente de exploração (saber comandar e dirigir-se aos operários: as 'relações humanas'), de agentes da repressão (saber comandar, fazer-se obedecer 'sem discussão', ou saber manipular a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou de profissionais da ideologia (saber tratar as consciências com respeito, ou seja, o desprezo, a chantagem, a demagogia que convém, com as ênfases na Moral, na Virtude, na 'Transcendência', na Nação, no papel da França no Mundo etc) (idem, p.27).

Nas citações acima, já fica explícito o papel da prática pedagógica escolar no processo de construção identitária dos educandos na perspectiva de Althusser: naturalizar o Estado capitalista como a única forma possível e desejável de organização social, bem como fornecer as condições para que as pessoas docilmente se adaptem ao modo de produção capitalista.

Mais outra importante observação de Althusser (idem) diz respeito aos docentes que buscam resistir à força política que os enreda no sistema educacional do Estado capitalista; ele comenta:

são uma espécie de heróis. Mas eles são raros, e muitos (a maioria) não têm nem uma suspeita do 'trabalho' que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!). Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar essa representação ideológica da escola, que faz da Escola hoje algo tão 'natural' e indispensável e benfazeja a nossos contemporâneos como a Igreja era 'natural', indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás (idem, pp. 80-1).

Fica aí evidente o pessimismo implicado na perspectiva estruturalista adotada pelo autor quanto à possibilidade de um movimento de resistência em face da pesada estrutura do sistema educacional do Estado capitalista, acentuando que são poucos os docentes capazes de nutrir uma postura crítica e reflexiva de questionamento dos rumos da educação.

Essa constatação, feita por Althusser no contexto sociopolítico da França da década de 60, parece válida para, também, o contexto brasileiro atual. De fato, as escolas continuam sendo representadas como instituições sociais indispensáveis para a consolidação do sistema capitalista mundial, pois a elas se atribui o papel de divulgação e naturalização da ideologia hegemônica e de transmissão do saber técnico necessário para a reprodução social. Entretanto, diante do atual quadro de proletarização docente torna-se cada vez mais difícil a possibilidade de um movimento de resistência de oposição, que aponte no sentido de uma transformação social, uma vez que tal movimento requer docentes com uma formação teórica consistente, com crenças opostas ao da ideologia capitalista e uma forte capacidade crítica e reflexiva. As escolas, portanto, contribuem de forma decisiva para a consolidação do *status quo* ao atuarem reproduzindo os saberes disciplinares demandados pelos setores de pro-

dução, de uma maneira acrítica e aistórica, constituindo assim subjetividades ou identidades úteis e dóceis ao sistema de produção capitalista.

No mesmo ano em que Althusser divulga o seu trabalho (em 1970), os autores Bourdieu e Passeron trabalhando em uma perspectiva estruturalista, como Althusser, publicam o livro *A reprodução* no qual introduzem a idéia de que o funcionamento da escola e de outras instituições culturais não é um corolário da economia, não visam apenas à reprodução econômica da sociedade mas também à sua reprodução cultural. Estendem, assim, a metáfora da reprodução do campo econômico, como já o fazia Althusser, para o campo cultural; para eles a cultura não é determinada pela economia mas funciona como uma economia. Segundo esses autores, é através da reprodução da cultura dominante que a sociedade mais ampla se reproduz. Fazendo uso de categorias como capital cultural e violência simbólica, defendem em sua obra que a escola contribui para a reprodução social e cultural do Estado capitalista por mecanismos de exclusão das camadas sociais oprimidas (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Ainda em 1970, no âmbito do Brasil, um país periférico do mundo capitalista, sob o signo da repressão de um regime político militar de exceção, Paulo Freire interpreta o Estado capitalista como uma pesada cultura de dominação e de opressão com fortes efeitos sobre as subjetividades das pessoas. Baseando-se na dialética hegeliana do senhor e do escravo, Freire elabora sua teoria dos efeitos da dominação e da opressão sobre as consciências do opressor e do oprimido.

Esse educador pernambucano propõe, então, através de uma perspectiva fenomenológica e dialética – apoiando-se em autores como Husserl (fenomenologia), Kierkegaard (existencialismo cristão), Eric Fromm (Marxismo humanista), Martin Buber e Karl Jaspers (dialogismo), Fanon e Memmi (pós-colonialismo), Álvaro Pinto e Guerreiro Ramos (pensadores brasileiros do ISEB) –, uma pedagogia nutrida pelo diálogo e pela problematização da situação existencial do educando visando à criação de condições para que ele mesmo promova sua própria migração do estado de consciência

ingênua para o estado de consciência crítica. É através da práxis (ação e reflexão) que o educando aos poucos vai se descobrindo como ser social e histórico, capaz de promover sua inserção no mundo construindo sua subjetividade e sua identidade em sua vivência diária.

Apesar de priorizar, por razões históricas, em seu livro *Pedagogia do oprimido* (1978), as opressões de classe, a pedagogia freiriana abrange o fenômeno da dominação e da opressão em todo o espectro político, uma vez que ele coloca como eixo de suas reflexões as profundas implicações entre poder, saber e subjetividade. Já no primeiro capítulo desse seu livro Freire discute um tema que lhe parece fundamental para a fundamentação de uma prática pedagógica crítica, a saber, “a constituição histórica da consciência dominada e sua relação dialética com a consciência dominadora na estrutura de dominação” (FREIRE; in TORRES, 1979, p.14). Esse tema é desenvolvido visando à compreensão do

fenômeno da introjeção da consciência dominadora na consciência oprimida. O resultado é que a consciência oprimida constitui-se como uma consciência dual: é ela e é a outra nela hospedada (...) Basta diagnosticar cientificamente esse fenômeno para que se estabeleça a exigência da educação como ação cultural de caráter libertador, através da qual se pode propiciar a extrojeção da consciência dominadora que está ‘habitando’ a consciência oprimida (FREIRE; in TORRES, 1979, p.14).

É, portanto, tarefa do educador criar condições para que o educando ingresse no processo de extrojeção do opressor que reside em sua consciência e que aí se alojou imperceptivelmente em seu convívio social tornando o oprimido um ser imerso em sua realidade, alheio de sua condição de ser de relações; relações no mundo, com o mundo e com os outros (cf. FREIRE, 1979). A extrojeção do opressor pelo oprimido é uma condição indispensável para que o educando conquiste a sua autonomia; para que o educando ultrapasse a condição de mero espectador e torne-se também protagonista da história.

Entretanto, é só através do processo de conscientização, ou seja, do exercício de pronúncia do mundo, da ação e

da reflexão sobre o mundo, que cada pessoa vai se descobrindo como ser de relações, como participante de uma sociedade enquanto espaço de contradições e de conflitos. É assim mediante o exercício de pronúncia da palavra, do engajamento na realidade e da reflexão sobre a sua prática que o educando vai se descobrindo como ser de relações, ser histórico e social, que de mero integrante acrítico de uma massa amorfa (“classe em si”) vai se descobrindo como alguém que ocupa um lugar histórico na sociedade em que vive; vai continuamente desvelando a favor de que e do quê, contra quem e o quê ele existe (TORRES, 1979).

Em sua teoria educacional, Freire olha para a estrutura social como “a dialetização entre a infra e a supra-estrutura” (FREIRE, 2002b, p. 45); aí se nota a influência sobre ele da concepção marxista de sociedade. Ele observa que na estrutura social assim percebida, enquanto momento dialético,

não há permanência da permanência, nem mudança da mudança, mas o empenho de sua preservação em contradição com o esforço por sua transformação. Daí que não possa ser o trabalhador social, como educador que é, um técnico friamente neutro. Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do ‘status quo’ (FREIRE, 2002b, p. 45).

Como se vê, Freire critica com veemência aqueles que acreditam na possibilidade de uma prática educativa neutra e asséptica e reforça, contra o pessimismo dos teóricos reprodutivistas, a possibilidade de uma prática educativa direcionada para a mudança social.

Entretanto, uma educação crítica e direcionada para a conscientização do educando requer um educador que opte claramente pela mudança do *status quo* da sociedade capitalista; capaz de entender as dimensões política e ética de suas ações; com determinação para compreender o mundo em que vivencia suas experiências, com interesses de, no dizer de Paulo Freire,

conhecer a realidade em que atua, o sistema de forças que enfrenta, para conhecer também o seu ‘viável histórico’. Em outras palavras, para conhecer o que pode ser feito, em um momento dado, pois que se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. Isto significa ter uma compreensão clara das relações entre tática e estratégia, nem sempre, infelizmente, seriamente consideradas (FREIRE, 2002b, p. 48).

Freire (2002b) também observa que uma educação crítica requer, além disso, um educador capaz de promover uma prática pedagógica dialógica, direcionada a suscitar no educando a percepção de suas possibilidades e de seus limites; capaz de perceber no currículo escolar as opções ou as escolhas ideológicas que lhe dão sustentação. Em suma, na visão freiriana, uma educação crítica requer um educador crítico.

Em 1971, Baudelot e Establet publicam seu trabalho *A escola capitalista em França*, de inspiração marxista-leninista e maoísta, onde exploram as possibilidades empíricas das idéias de Althusser acerca do caráter reprodutivo da educação escolar. Nessa obra os autores classificam como ingênua as reivindicações de uma escola unificada e mais democrática argumentando que a divisão do sistema escolar francês em duas vias – a “secundária-avançada” e a “primária-ocupacional” – reflete a divisão da sociedade capitalista em classes antagônicas (burguesia e proletariado) e que a escola funciona visando à reprodução das relações sociais e de produção da sociedade capitalista. O tema da resistência (isto é, de ações contestadoras da ordem dominante) já é levantado por esses autores nesse trabalho, mas a sua abordagem é considerada problemática dentro do esquema estruturalista de inspiração althusseriana que eles utilizam (Cf. MORROW; TORRES, 1997).

Também no ano de 1971 aparecem na Inglaterra as contribuições dos autores ligados ao movimento da Nova Sociologia da Educação que contestavam a concepção de sociologia da educação adotada até então naquele país na qual se partia do currículo como um dado inquestionável e buscava-se analisar os problemas de evasão ou de fracasso escolar, por exemplo, de um modo prioritariamente estatístico, sem problematizar a adequação ou o papel do

currículo na produção das desigualdades. A proposta da Nova Sociologia da Educação, tanto em sua vertente fenomenológica (Geoffrey Esland, Nell Keddie) quanto em sua vertente estruturalista (Michael Young, Basil Bernstein), era deslocar a Sociologia da Educação para o estudo das conexões entre as escolhas curriculares e os interesses de classe implícitos nessas escolhas (Cf. SILVA, 2002). Mais uma vez, portanto, destacam-se a problemática das conexões entre as subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo educacional e o currículo.

Ainda na década de 70, Bowles e Gintis, em seu livro *A escola capitalista na América* (originalmente publicado em 1976), introduzem o conceito de *correspondência*, de fundamental importância na teoria educacional crítica, segundo o qual as escolas no sistema capitalista são fundamentais para o processo de produção econômica não apenas pela inculcação da ideologia capitalista através do seu currículo mas também por incorporar à subjetividade do estudante hábitos e valores indispensáveis para o bom funcionamento do modo de produção capitalista, tais como, para os trabalhadores comandados, pontualidade, assiduidade, obediência às ordens, confiabilidade; para os trabalhadores em posição de comando, capacidade de liderança, criatividade, competência técnica, obediência às ordens dos proprietários (APPLE, 1982; SILVA, 2002).

Na década seguinte, Apple (1989) submete à crítica o trabalho de Bowles e Gintis e defende a insuficiência das teorias de correspondência para a explicação do que acontece na escola. Fazendo uso de vários estudos de sociologia da educação, como o do sociólogo Paul Willis (1991) acerca de um grupo de jovens operários em uma escola secundária da Inglaterra, ele mostra que os estudantes tornam-se bastante hábeis em “driblar o sistema educacional” criando várias estratégias de burlar as regras e rejeitar os valores a eles impostos pela escola. Ressalta que a origem dessa rejeição muitas vezes encontra-se em ideologias e determinados valores cultivados pelos grupos sociais dos quais fazem parte os estudantes; no caso estudado por Willis (1991), as razões principais eram de ordem cultural, tais como achar que o trabalho manual estava associado à feminilidade enquanto o trabalho

manual à masculinidade; a achar que as escolas do modo como se encontrava organizada nada tinha a ver com a vida adulta que iriam enfrentar no futuro. Desse modo, ao celebrarem o trabalho manual e ao desprezarem o trabalho mental, verifica-se que a cultura dos estudantes pode entrar também como um importante elemento explicativo da reprodução socioeconômica da sociedade.

Como já mencionei anteriormente, as teorias curriculares de Bobbitt e de Tyler, propostas na primeira metade do século XX nos EUA, enfatizavam mais questões tecnocráticas de como fazer um currículo adequado à educação das massas naquele país dentro de uma perspectiva conservadora, deixando intacto o *status quo* da sociedade existente, fazendo uso de categorias tais como instrução, eficiência, avaliação, visando mais à adaptação dos educandos às necessidades do capitalismo em expansão (Cf. SILVA, 2002).

O movimento de reconceitualização emerge nos EUA ainda na década de 70 como uma reação a essa forma conservadora de conceber o currículo. De um lado, em sua vertente fenomenológica, a proposta era implementar um currículo que privilegiasse as subjetividades das pessoas envolvidas no processo educativo. De outro lado, em sua vertente marxista, a proposta era a utilização de categorias da filosofia da práxis de Gramsci e da Escola de Frankfurt para uma melhor compreensão da prática educativa. Dessa maneira, categorias como organização, instrução, avaliação, planejamento de ordem mais tecnocráticas utilizadas nas abordagens tradicionais do currículo eram deslocadas pelos reconceitualistas para categorias como ideologia, hegemonia, poder, resistência, conscientização, reprodução social e cultural (idem). Ao enfatizar assim as ligações entre educação e poder e ao propor uma educação atenta às disputas ideológicas na arena sociopolítica, os reconceitualistas questionam inevitavelmente as subjetividades e as identidades incentivadas e difundidas no currículo tradicional de caráter conservador.

Antes de prosseguir, é necessário neste ponto fazer algumas observações. Em primeiro lugar, embora os fundadores do reconceitualismo tenham incluído nesse movi-

mento as vertentes fenomenológica e marxista, convém ressaltar que essas duas tendências seguem *a posteriori* orientações teóricas distintas e mesmo divergentes, aliás, com a recusa dos autores de inspiração marxista de serem incluídos nesse movimento; em segundo lugar, autores como Silva (idem) destacam que atualmente o movimento de reconceitualização encontra-se identificado com a sua vertente fenomenológica.

Dentre os autores de inspiração marxista, destacam-se Michael Apple e Henry Giroux, os quais destaco nos próximos parágrafos ressaltando suas principais contribuições no que diz respeito à representação da escola no Estado capitalista. Em seu livro *Ideologia e currículo*, publicado originalmente em 1979, Apple parte da observação de que embora haja claramente uma conexão entre os modos de organização da economia na sociedade mais ampla e da educação escolar é necessário que se esclareça que essa ligação não é simples ou direta; o que ocorre nas escolas não pode ser deduzido diretamente do que ocorre na economia, pois entre esses dois campos existe a ação humana, a subjetividade humana. Introduz assim, motivado pelo conceito gramsciano de hegemonia, a idéia do campo educacional como um *locus* de disputa política.

Apple (1982) traz dessa maneira para o âmbito do currículo e do cotidiano escolar as discussões teóricas acerca da reprodução social e cultural da escola levantadas anteriormente por Althusser e Bourdieu. A análise de Apple resalta as ligações entre educação e poder mostrando claramente a necessidade de nas pesquisas educacionais se está atento aos nexos entre interesses políticos e a seleção de conteúdos curriculares:

“Ele [Apple] considera necessário examinar tanto aquilo que ele chama de ‘regularidades do cotidiano escolar’ quanto o currículo explícito; tanto o ensino implícito de normas, valores e disposições quanto os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial” (SILVA, 2002, p. 47).

É também fundamental para a teoria educacional crítica contemporânea as contribuições de Henry Giroux.

Seus dois primeiros livros *Ideologia, cultura e o processo de escolarização* (1981) e *Teoria e resistência em educação* (1983) são motivados pela crítica aos currículos então dominantes nos EUA formulados segundo uma concepção tecnocrática. Nesses livros seus argumentos se baseiam basicamente nas contribuições de teóricos da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer e Marcuse), utilizando suas categorias para revelar o caráter nocivo e reproduzidor de desigualdades e preconceitos de uma educação que privilegiava a eficiência e a racionalidade burocrática em detrimento da análise dos aspectos históricos, éticos e políticos das ações humanas.

Nos anos seguintes, a influência de Gramsci se evidencia cada vez mais nos escritos de Giroux. Cada vez mais se resalta nele a interpretação gramsciana da cultura como um *locus* de disputa política pela hegemonia. Por intermédio do conceito de resistência, Giroux apresenta uma alternativa teórica para o imobilismo e o pessimismo suscitado pelas teorias de reprodução de Althusser e Bourdieu. A utilização por Giroux do conceito de resistência foi fortemente motivado pela sua aproximação com a corrente teórica dos Estudos Culturais da Universidade inglesa de Birmingham, particularmente pelo trabalho do sociólogo Paul Willis. A sua idéia básica é a de que “é possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes” (SILVA, 2002, p.54). É também muito nítida em sua obra a influência do educador Paulo Freire.

É em Gramsci que Giroux se inspira para a introdução da noção de intelectual transformador. Em seus *Cadernos de cárcere*, Gramsci repolitizou a noção de intelectual introduzindo os conceitos de intelectual orgânico conservador e radical. Para esse pensador italiano, o intelectual é, sobretudo, mediador, legitimador, e produtor de ideias e práticas sociais. Os intelectuais orgânicos conservadores são definidos por Gramsci como aqueles que, consciente ou inconscientemente, identificam-se com as relações de poder das classes dominantes e cuja atuação contribui para a preservação do *status quo*. Já os intelectuais orgânicos

radicais são definidos como aqueles que, pelo contrário, colocam-se a serviço da classe trabalhadora mobilizando suas habilidades políticas e pedagógicas para a construção da consciência política dessa classe, assumindo posições de liderança e envolvendo-se nas lutas coletivas.

É inspirado em Gramsci (1968), que Giroux (1997) introduz o conceito de intelectual transformador. Para ele, o intelectual transformador é aquele que mobiliza suas habilidades em benefício de qualquer grupo social que toma como ponto de partida a análise crítica das condições de opressão em que vive. Ele, desse modo, amplia em seu conceito de intelectual transformador o conceito gramsciano de intelectual orgânico radical, permitindo vários avanços.

Em primeiro lugar, porque

Torna visível a posição paradoxal na qual se encontram os intelectuais radicais da educação superior nos anos 80. Por um lado, tais intelectuais ganham a vida em instituições em que desempenham um papel fundamental na produção da cultura dominante. Por outro lado, os intelectuais radicais definem seu terreno político oferecendo aos estudantes forma de discurso de oposição e práticas sociais críticas em desacordo com o papel hegemônico da universidade e da sociedade que ela apóia (GIROUX, 1997, p.187).

Em segundo lugar, porque permite redefinir o papel do intelectual como prática contra-hegemônica no atual contexto de globalização mundial. Em terceiro lugar, porque amplia o campo de atuação dos intelectuais que desejam se empenhar nas disputas política não apenas no âmbito de classe social, mas também nos demais âmbitos da identidade cultural: étnico, religioso, de gênero, de sexualidade, de nação (GIROUX, 1997).

Essas conquistas teóricas no campo da teoria educacional vão possibilitar nos anos seguintes novos avanços na prática educativa crítica preocupada cada vez mais em repensar o papel social e político da escola no Estado capitalista e em promover uma educação voltada para a formação de um ser humano livre das marcas da opressão.

A Identidade Cultural como Categoria Pedagógica

A identidade cultural como uma noção central na teoria educacional começa a ganhar corpo com o advento na década de 70 das teorias críticas do currículo, as quais propõem uma mudança de foco ao defenderem que o mais importante não era desenvolver técnicas de confecção de currículos, mas sim desenvolver conceitos que permitissem compreender os efeitos produzidos por eles (SILVA, 2002).

A teoria educacional volta-se, portanto, para as discussões que giram em torno das implicações entre poder e conhecimento. A categoria *identidade* emerge assim como uma noção básica nas teorias pedagógicas. Grande parte da teoria pedagógica crítica desenvolvida na década de 70 norteia-se por questões relativas à identidade de classe social algumas enfatizando as ligações entre a educação desenvolvida nas instituições escolares e as demandas da sociedade capitalista, enquanto outras visando à conscientização dos educandos de sua situação de classe no interior do Estado capitalista (idem).

Assim, a partir da década de 70, as análises das questões educacionais de um ponto de vista crítico evidenciavam cada vez mais a necessidade da inclusão nos currículos de outros temas além daqueles relativos às desigualdades de classe, tais como, por exemplo, acerca dos estereótipos de raça, de gênero, de etnia e de sexualidade.

Já em anos anteriores, o debate em torno da reconstrução de sociedades em situação pós-colonial havia suscitado na teoria educacional crítica a relevância da necessidade de uma nova abordagem de temas culturais, destacando a cultura como uma categoria central no discurso pedagógico voltado para a reconstrução dos países livres da condição de colônia. Defendia-se então uma educação a partir da assunção das características dos países em processo de libertação e da busca de solução para os seus próprios problemas por intermédio do desenvolvimento da consciência crítica da população. Daí a insistência de Paulo Freire, por exemplo, no desenvolvimento de uma pedagogia informada da invasão cultural

e da consciência ingênua e alienada. É, dessa maneira, que Freire defende o incentivo ao desenvolvimento de novas identidades nacionais pautadas pela consciência crítica norteadas pela crítica radical dos princípios que regem o Estado capitalista (FREIRE, 1978).

Por outro lado, o acirramento das questões raciais em vários países, como os Estados Unidos da América na década de 60, por exemplo, e as drásticas consequências da teoria da superioridade da raça ariana no discurso nazista durante a Segunda Guerra mundial trouxeram para o âmbito das discussões sobre os currículos a necessidade da inclusão de temas acerca dos estereótipos e dos preconceitos de raça nas teorias educacionais, pondo em destaque as discussões em torno das questões ligadas às identidades étnicas. A pedagogia feminista, por sua vez, desponta na década de 90 colocando em pauta as discussões acerca das identidades de gênero, propondo a análise dos estereótipos de gênero e denunciando o fato de o mundo social se organizar de acordo com os interesses masculinos, propondo, então, no currículo a inclusão de temas que suscitem nos educandos a desconstrução das crenças negativas acerca do sexo feminino e, além disso, o cultivo de determinadas características consideradas femininas e que são ao mesmo tempo desejáveis para a sociedade como um todo, como por exemplo a intuição, as artes, a estética, o comunitarismo e a cooperação (SILVA, 2002).

Mais recentemente tem emergido na teoria educacional a reivindicação da teoria *queer* de introdução no currículo da problematização ou contestação de todas as formas “normais” de conhecimento e de identidade, não apenas sexual, mas de toda a ideologia hegemônica: “É com essa concepção que Deborah Britzman, uma das teóricas influentes nesta perspectiva, ressalta que a questão não é mais simplesmente saber *como pensar* mas saber *o que torna algo pensável*. Como observa Silva:

A pedagogia *queer* não objetiva simplesmente incluir no currículo informações corretas sobre a sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal. A ên-

fase da pedagogia *queer* não está na informação, mas numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexuais. A pedagogia *queer* também pretende estender sua compreensão e sua análise da identidade sexual e da sexualidade para a questão mais ampla do conhecimento (SILVA, 2002, p.108).

A identidade cultural, portanto, que abrange as pertencas do indivíduo às classes sociais, aos grupos étnicos, religiosos, nacionais, de gênero emerge assim como uma noção central na teoria pedagógica. A centralidade da noção da identidade cultural na teoria educacional crítica atual decorre da observação fundamental de que a problematização das pertencas das pessoas envolvidas no processo educacional oferece um modo pedagogicamente consequente de abordagem crítica da opressão nos diferentes campos econômico, social, cultural que revela

Inevitavelmente a noção de identidade cultural como categoria pedagógica requer uma melhor compreensão da noção de representação, visto que na teoria cultural crítica atual a análise das diferentes pertencas dos indivíduos é inseparável do conceito de representação. Como se sabe, na teoria cultural crítica contemporânea de inspiração pós-estruturalista não existe uma única identidade verdadeira; o que na verdade existe são representações distintas imersas em hierarquias e discursos dependentes das relações de poder estabelecidas na existência concreta dos indivíduos. O que importa então não é a análise da veracidade ou falsidade das representações mas a análise dos efeitos de verdade e de falsidade que elas produzem.

Na teoria educacional crítica, dois influentes autores, Henry Giroux e Peter McLaren, têm reivindicado a centralidade da categoria *representações*. Para eles é necessário que se desenvolva uma pedagogia crítica da representação partindo-se do pressuposto de que a mídia ocupa um lugar central na formação do conhecimento e da subjetividade das pessoas (GIROUX; MCLAREN, 1995). Desse modo, é necessário que se promova a desconstrução das representações que naturalizam as estruturas sociais e as formas culturais do Estado capitalista. Para esses teóricos,

as representações são sempre produzidas dentro de limites culturais e fronteiras teóricas e, como tal, estão necessariamente implicadas em economias particulares de verdade, valor e poder. Em relação a esses eixos mais amplos de poder no qual as representações estão envolvidas, é necessário perguntar: A quais interesses servem as representações em questão? Dentro de um dado conjunto de representações, quem fala, para quem, e sob que condições? Onde podemos situar essas representações, ética e politicamente, com respeito a questões de justiça social e liberdade humana? Que princípios morais, éticos e ideológicos estruturam nossas reações a essas representações? (GL-ROUX; MCLAREN, 1995, p.145).

Diante dessa reivindicação da centralização da categoria das *representações* nos estudos educacionais, cabe então a indagação de como trabalhar teoricamente com essa categoria. A esse propósito, vale lembrar que a noção de *representação* tem ocupado um lugar de destaque nas ciências sociais, notadamente a partir da utilização da noção de representação coletiva por Durkheim. É a partir dessa noção que Serge Moscovici tem desenvolvido a Teoria das Representações Sociais no âmbito da Psicologia Social (ALMEIDA; SANTOS, 2005).

Como bem se sabe, essa teoria propõe *grosso modo* o estudo científico do senso comum. Atualmente existe uma vasta literatura sobre esse campo de pesquisa, o qual tem sido adotado como referencial teórico-metodológico em várias áreas das ciências humanas. No campo educacional, particularmente, muitos trabalhos têm adotado como referencial teórico essa teoria, revelando sua grande potencialidade na compreensão de vários fenômenos nesse campo de estudo (Cf. CAMPOS; LOUREIRO, 2003).

Em vista da imbricação das categorias *identidade* e *representação*, vários estudos acerca das identidades têm sido desenvolvidos por intermédio da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Em Almeida (2005; 2007), por exemplo, encontram-se estudos específicos acerca da abordagem da prática pedagógica na construção identitária dos educandos tendo essa teoria de Serge Moscovici como referencial teórico-metodológico.

Considerações Finais

Nas pesquisas do campo das ciências sociais, o conceito de identidade tem emergido ultimamente em decorrência das reflexões acerca de vários conflitos deflagrados ao longo do século XX e de debates acerca dos problemas gerados em consequência do processo de mundialização ora em curso.

Nas últimas décadas tem se verificado no âmbito educacional dois grandes paradigmas de interpretação do fenômeno educativo nas sociedades capitalistas: o tecnocrático e o crítico. No primeiro deles, a educação cumpre fundamentalmente o papel de integração do educando na sociedade, segundo a lógica do sistema atual. No segundo, a educação desempenha basicamente o papel de inserção crítica do educando na sociedade atual visando a transformação social.

No que diz respeito a esses paradigmas, a prática educativa se desenvolve visando ao desenvolvimento de distintas subjetividades de integração à sociedade, com implicações distintas no que concerne à construção identitária dos educandos, a qual envolve diversos sentimentos de pertença deles a grupos sociais, à classe social, ao seu gênero, à sua sexualidade, à sua religiosidade. Sentimentos que podem meramente ser de aceitação passiva de estereótipos, de preconceitos, intolerâncias acríticas ou serem resultantes de problematizações, questionamentos, de escolhas decorrentes de opções bem fundamentadas.

Trabalhando em uma perspectiva crítica, Paulo Freire tem observado que a tarefa primordial do educador é a construção da identidade cultural dos educandos. A emergência nas últimas décadas das pedagogias do oprimido, feminista, *queer*, por exemplo, têm reforçado a pertinência dessa observação de Freire, evidenciando a necessidade de que se tome com a seriedade devida as *identidades* como categoria pedagógica relevante.

Embora vários teóricos da corrente pedagógica crítica tenham ressaltado o caráter de reprodução cultural da educação, alguns deles – a exemplo de Freire e Giroux – têm defendido posições teóricas em defesa da possibilidade de atuação no sentido da transformação social, por meio de uma atuação docente voltada para a problematização da realidade e para a ação político-cultural.

Além disso, Giroux e McLaren têm ressaltado as interações entre os conceitos de identidades e de representações. Desse modo, como propõem esses autores, uma educação que vise à promoção da construção da identidade cultural dos educandos em uma perspectiva crítica de problematização e questionamento da realidade não pode prescindir de uma teoria crítica das representações.

Dentro desse objetivo – do desenvolvimento de uma teoria crítica das representações – a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici pode oferecer importantes contribuições. Tendo em vista a imbricação das categorias *identidade* e *representação*, resalto que essa teoria de Serge Moscovici oferece um importante referencial teórico-metodológico para a pesquisa das identidades culturais fornecendo importantes subsídios para o tratamento didático dessa categoria no âmbito escolar.

Finalizo observando que uma abordagem pedagógica das identidades em sala de aula requer professores capazes de criar condições para que os estudantes problematizem suas pertencas relativas a grupos sociais, à classe social, ao seu gênero, à sua sexualidade, à sua religiosidade. Será que estamos formando professores capazes de realizarem um ensino nessa perspectiva?

Referências

- ALMEIDA, Leda Maria de. **Para além da paisagem**: o Estado de Alagoas nas representações sociais e na prática pedagógica dos professores de 1ª a 4ª séries da escola pública. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.
- _____. **Representações Sociais e prática pedagógica no processo de construção identitária**. In: ALMEIDA, Leda Maria de; SANTOS, Maria de Fátima de Souza (Orgs.) **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Maceió/Recife: EDUFAL/Edit. Universitária da UFPE, 2005.
- _____. ; SANTOS, Maria de Fátima de Souza (Orgs.) **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Maceió/Recife: EDUFAL/Edit. Universitária da UFPE, 2005.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelho Ideológico de Estado (AIE)**. Tradução de Walter Jose Evangelista e Maria Laura Viveiros de castro. Rio de Janeiro: ed. Graal, 2001.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Trad. de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. **Currículo e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Correia da Silva (orgs.) **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia/GO: UCG, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**, 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia do oprimido**, 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. **Ação cultural para a liberdade**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.
- FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica ontem e hoje**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Tradução Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Prefácio de Paulo Freire.

Tradução de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto **Teoria**

Social e Educação

Porto/Portugal: Afrontamento, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Os processos da globalização**. In: SANTOS, B.S. (org.)

A globalização e as Ciências Sociais. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos, 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2002.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**, 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1974.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Recebido em 06/07/2011

Aprovado em 05/10/2011

Paradigmas e Crise de Paradigmas: Elementos Norteadores e Contribuições para a Pesquisa Educacional

André Luís Conceição Alves¹

Resumo

Este estudo objetiva refletir acerca da conceituação de paradigmas, a crise enfrentada pelos paradigmas de pesquisa bem como os paradigmas dominantes no campo da pesquisa educacional buscando assim mostrar a possibilidade de transformação de conhecimento no campo científico. Os elementos históricos buscam elucidar as tendências a partir de abordagens distintas denotando, em um primeiro momento, a predominância das tendências empírico-analíticas e, posteriormente, o surgimento e a consolidação das demais tendências. Neste sentido, os paradigmas são de grande relevância para o alcance de legitimidade uma vez que os mesmos se constituem a partir de constatações, interpretações e análises da realidade. Partindo-se deste pressuposto, há mudança de paradigmas no momento em que as categorias trabalhadas se tornam insatisfatórias para compreender os acontecimentos fazendo eclodir, na atualidade, o conceito de pós-modernidade a fim de demonstrar que a sociedade atual apresenta outras necessidades, entre elas, explicações dos fatos.

Palavras – chave: Pesquisa em Educação – paradigmas educacionais – crise de paradigmas.

Paradigms And Paradigm Crisis: Guiding Elements And Contributions To Educational Research

Abstract

This study aims to reflect on the concept of paradigms, the crisis faced by research paradigms as well as the dominant paradigms in the field of educational research, thus seeking to show the possibility of transformation of knowledge in the scientific field. The historical elements seeking to elucidate the trends from different approaches showing, at first, the predominance of empirical-analytical tendencies, and subsequently the emergence and consolidation of other trends. In this sense, paradigms are highly relevant to the scope of legitimacy because they are formed from the findings, interpretations and analysis of reality. Based on this assumption, there is paradigm shift at the time worked categories become unsatisfactory to understand the events causing the outbreak, at present, the concept of postmodernity in order to demonstrate that modern society has other needs, including , explanations of the facts.

Keywords: Education Research - educational paradigms - paradigms crisis.

¹ Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino, Aprendizagem, liderado pela Professora Doutora Eva Maria Siqueira Alves e pela Professora Doutora Josefa Eliana Souza. Email para contato: andre.alca@hotmail.com.

Introdução

A Educação², compreendida como a ciência ligada ao desenvolvimento do homem, tendo em vista um modelo a ser seguido, ou melhor, um paradigma, fica sem orientação no momento em que este modelo é posto em xeque. Sendo assim, é necessário que tais paradigmas possam estar consolidados a fim de que a pesquisa educacional que objetiva analisar e compreender os fenômenos ligados à Educação, não fracasse visto que a Educação:

[...] tanto pode ser serva do modelo que aí está, realimentando-o acriticamente, como pode ser uma reflexão crítica a este modelo, buscando alternativas em cima de uma prática social concreta. Esta prática deveria buscar a emergência de valores de solidariedade, liberdade e igualdade (GARCIA, 1996, p. 63).

Diante desta situação, os paradigmas são de grande relevância para conferir à pesquisa, neste caso específico, à pesquisa educacional legitimidade científica³. Faz-se necessário esclarecer, portanto, que a tradição epistemológica vivenciou três situações distintas de produção científica. A primeira delas, que privilegiava o objeto, apresentava um modo de pensar metafísico; já a segunda que valorizava o sujeito, apresentava uma visão típica do subjetivismo moderno – tanto da filosofia quanto da própria ciência; a terceira e última, que buscava valorizar não apenas o objeto, mas também o sujeito, pode estar inserida na tradição dialética.

Por tais motivos, é possível ratificar que as tendências epistemológicas de pesquisa podem estar sintetizadas em três grandes tradições: a positivista, a subjetivista e a dialética. Infere-se assim que as ciências humanas estão vinculadas a três grandes tradições:

[...] a positivista, a subjetivista e a dialética. Na primeira, podemos situar as tendências neopositivista, transpositivista e estruturalista; na segunda, podemos situar as tendências fenomenológica, hermenêutica e arqueogenealógica; na terceira, as tendências do perfil dialético. (SEVERINO *et* FAZENDA, 2001. p. 59).

Segundo os estudos acerca dos paradigmas na pesquisa em educação, é possível ratificar que a mesma pode ser realizada a partir de tendências teórico-metodológicas as quais se fundamentam entre o lógico e o histórico. Aquele representa uma identificação dos principais tópicos comuns às pesquisas crítico-dialéticas bem como denota as diferenças existentes entre este tipo de pesquisa e os demais no que concerne aos níveis de articulação lógica e aos pressupostos de cada uma das abordagens metodológicas no intuito de reconstituir as estruturas internas das abordagens encontradas no universo das pesquisas a partir de estudos empírico-analítico, fenomenológico-hermenêutico e crítico-dialético cujas categorias adotadas possibilitam a elucidação das tendências através de diferentes abordagens – técnico-metodológicas, teóricas, epistemológicas, gnosiológicas e ontológicas.

Os elementos históricos, por sua vez, busca elucidar as tendências a partir de abordagens distintas denotando, em um primeiro momento, a predominância das tendências empírico-analíticas e, posteriormente, o surgimento e a consolidação das demais tendências.

Destarte, infere-se que o positivismo, o subjetivismo e a dialética constituem paradigmas de grande relevância no compito da pesquisa educacional. Por conseguinte, cada um deles foi tido como método de pesquisa dominante em períodos diferentes.

O quantitativo-realista, método do Positivismo, predominou na pesquisa educacional até meados da década de sessenta do século XX; já o método qualitativo-idealista surgiu a partir da década de setenta como forma de oposição ao paradigma anterior. No entanto, é a partir da década de oitenta que começaram a surgir buscas por novas alternativas de pesquisa, primordialmente, por aquelas que trabalhavam com a questão da síntese. É nesta última categoria de pesquisa que a dialética materialista, ou materialismo histórico, legitima-se como método de pesquisa.

Essas diferentes correntes têm suas contribuições singulares para a pesquisa educacional uma vez que revelam diferentes possibilidades de leitura em um mesmo objeto de estudo⁴.

O Positivismo, corrente caracterizada pela adoção de experiências possíveis de serem observadas e jamais questionadas, apresenta suas raízes filosóficas ainda na Antiguidade e pode ser compreendida como uma tendência dentro de idealismo filosófico.

Conforme Triviños⁵, é possível destacar a existência de três preocupações principais da corrente positivista: Uma filosofia da história; uma fundamentação e classificação das ciências; e a elaboração de uma disciplina para estudar os fatos sociais, a Sociologia.

Destarte, é possível afirmar que, para os positivistas, tanto os fenômenos da natureza como os da sociedade devem ser regidos por leis invariáveis.

Ainda de acordo com Triviños, é admissível destacar a existência de três momentos relevantes para a evolução do pensamento positivista, denominadas respectivamente de positivismo clássico, empiriocriticismo e neopositivismo. Em cada uma destas fases, o Positivismo apresenta características importantes a serem consideradas.

O primeiro grupo se posicionou no contexto da tradição empirista estabelecida por John Locke e remonta à Galileu, tendo como seus representantes Augusto Comte, Stuart Mill e Émile Durkheim.

De acordo com o positivismo clássico, é presumível depreender que, nas idéias de Comte existem alguns princípios fundamentais do positivismo, cujo emprego se considera como prática comum entre os pesquisadores. Estes princípios são considerados como a busca da explicação dos fenômenos através das relações dos mesmos e a exaltação da observação dos fatos; por conseguinte, para interligar os fatos, há a necessidade de relacioná-los com a teoria. Caso contrário, não há a possibilidade de perceberem-se os fatos.

Para Comte, a principal contribuição da ciência além de prever os fatos, a ciência deve também atender o interesse da indústria. Para tal, aplica-se a preferência da submissão da imaginação à observação. Entretanto, este fato não deve alterar “a ciência real numa espécie de estéril acumulação de fatos incoerentes”, porque devemos

entender “que o espírito positivo não está menos afastado, no fundo, do empirismo do que do misticismo”⁶.

Para Comte, havia uma necessidade eminente a ser resolvida na sociedade do século XIX francesa: a articulação do Iluminismo ao progresso da ordem. A essa necessidade impunha-se uma outra: desenvolver uma ciência da sociedade, a qual ajudaria a desenvolver um progresso controlado e ordenado. A teoria positivista de Comte defendia que os objetos sociais deveriam ser tratados com os mesmos procedimentos que os objetos físicos das ciências naturais. Além disso, para os positivistas a pesquisa social deveria ser uma atividade neutra sem qualquer julgamento ou juízo de valor por parte do pesquisador.

Os teóricos positivistas que o sucederam, embora mantivessem as suas bases, acrescentaram suas diferentes apropriações. Enquanto Comte defendia que a sociedade era um organismo que possuía suas próprias leis, Mill, por exemplo, entendia ser possível que as leis sociais fossem reduzidas às leis do comportamento. Já Durkheim preocupava-se com a ordem na sociedade e com o primado do social sobre o individual. O fenômeno social para ele tem o mesmo *status* do fenômeno físico porque é independente da consciência humana e acessível mediante a experiência da observação e dos sentidos.

O segundo grupo tem sua origem na tradição idealista de Immanuel Kant, tradição esta iniciada em Aristóteles e que era representado por Dilthey, Rickert, Max Weber e Edmund Husserl.

Conforme a segunda corrente positivista, ou seja, o empiriocriticismo, considerar a realidade como um aglomerado constituído de partes isoladas, de fatos anatômicos, segundo a expressão de Russel e Wittgenstein, é uma das características que mais têm prejudicado sobre a prática da pesquisa na educação uma vez que a visão isolada dos fenômenos sociais, oposta à idéia de integridade e de transformação dialética, permitiu aos pesquisadores a realização de estudos acerca de dados objetos os quais estão, conforme a referida tendência, desvinculando a pesquisa de uma dinâmica ampla e submetida a relações simples, sem aprofundamento das causas e desconsiderando a realidade contextual.

Sendo assim, tendo os fatos os quais podiam ser observados como único objeto da ciência, a atitude positivista consistia em descobrir as relações entre os acontecimentos buscando compreender, outrossim, como se estabelecem as relações entre os fatos eliminando-se as possibilidades de colocar a ciência a serviço das necessidades humanas.

Para o empiriocriticismo, o investigador deve apenas exprimir a realidade e não, julgá-la. Conseqüentemente, a idéia de conhecimento científico neutro recebeu grandes críticas dos cientistas sociais.

Em relação à terceira corrente positivista, a neopositivista, também conhecida como empirismo lógico ou positivismo lógico, representa uma das correntes filosóficas e epistemológicas mais influentes.

Segundo esta perspectiva, as investigações não devem se limitar ao campo da teoria científica; devem-se estender aos campos da ética, da filosofia da linguagem e da filosofia da história. A maior preocupação dos defensores desta corrente alude às funções da filosofia a qual deveria funcionar como uma supergramática da ciência.

Salienta-se ainda que as ciências sociais, a psicologia e a educação adotaram, no século XX, o paradigma positivista uma vez que seu método incidia em sintetizar a separação entre sujeito e objeto, a neutralidade da ciência e a busca de regularidades e relações entre os fenômenos sociais.

Por conseguinte, a crítica a essa teoria positivista pelas ciências sociais teve início na segunda metade do século XIX na Alemanha enquanto o pensamento alemão ainda sofria uma considerável influência de Kant. O argumento principal desse grupo de intelectuais estava na idéia de que o positivismo comteano enfatizava demais o aspecto biológico em detrimento da liberdade e da individualidade do sujeito.

Dilthey, um dos primeiros críticos da utilização do positivismo nas ciências sociais, afirmava que o objeto das ciências naturais era essencialmente distinto do objeto das ciências sociais, razão pela qual não seria possível utilizar os mesmos critérios de análise.

Sendo assim, a neutralidade e a imparcialidade embutidas pelo positivismo encontrou uma notória resistência em sua teoria cuja principal crítica fazia alusão ao pensamento de que o objeto das ciências sociais se refere aos produtos da mente humana. A sociedade é, portanto, o resultado da intenção humana consciente e as inter-relações entre objeto e investigador são inseparáveis⁷.

Apesar de discordarem em um ou outro aspecto, Rickert, defendia, sobretudo, a ausência de neutralidade. Para ele, a ênfase das ciências sociais estava nas singularidades do indivíduo em busca de regularidades. A escolha de eventos individuais em detrimento de outros significa que a seleção das pesquisas feitas pelos pesquisadores baseia-se em seus valores.

Já Weber, teve sua importância e originalidade ligado ao fato de ter tentado integrar aspectos da posição positivista com o idealismo de Dilthey e, em especial, com a posição de Rickert. Ele apreendeu que era legítimo o uso de mais de uma abordagem na pesquisa social. Assim, o principal interesse da ciência social, segundo Weber seria o indivíduo, o comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social, ou seja, um tipo de comportamento que se estabelece, considerando-se o comportamento dos outros indivíduos.

Ressalta-se ainda que a doutrina marxista, criada por Karl Marx, na década de 1840, terá grande representatividade no pensamento filosófico, sobretudo pelas conotações políticas reforçadas posteriormente por Frederick Engels; em seguida, Vladimir Ilich Lênin aliou-se ao pensamento marxista postulando, conseqüentemente, três fases do marxismo, a primeira representada por Marx, a segunda marcada pelo trabalho conjunto de Marx e Engels e a terceira com as contribuições de Lênin.

O Marxismo, compreendido por três aspectos principais – o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política – inclui-se, na Filosofia, como uma tendência do materialismo filosófico o qual apresenta várias vertentes.

Hegel e Marx apresentam uma ligação no que concerne ao pensamento científico. Por esta razão, aquele se apropriou

de muitas idéias deste para o Marxismo, tais como o conceito de alienação e o ponto de vista dialético de compreensão da realidade. Vale ressaltar também que a economia política inglesa, o idealismo clássico alemão e o socialismo utópico francês influenciaram esta corrente filosófica.

É importante salientar que o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e, por esta razão, busca localizar explicações coerentes e lógicas para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Uma das marcas principais do materialismo dialético faz alusão à teoria do conhecimento cuja importância da prática social como critério de verdade é salutar conforme se pode perceber a partir da fala de Triviños⁸ que ratifica “O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade”.

Averigua-se assim que o materialismo histórico representou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais. As bases foram postas primeiramente em “A ideologia alemã” por Marx e Engels apresentando críticas aos hegelianos e Feuerbach que consideravam a história a partir da presença dos heróis; além deste fato, também é possível inferir o esclarecimento de categorias tais como ser social, consciência social, meios de produção, forças produtivas além de outros os quais permitem a compreensão de outros conceitos como, por exemplo, sociedade, estrutura social, organização, política da sociedade, cultura, vida espiritual, concepção de homem e progresso social.

É notório então como algumas características gerais da concepção materialista permeiam o materialismo dialético, todavia este se distingue por princípios mais ligados ao conceito dialético.

A dialética, desde o momento de sua elaboração como método de pesquisa científica, pretendeu aproveitar os elementos das abordagens empíricas e fenomenológicas. Na atualidade, a dialética ainda apresenta esta tendência, mas surge como uma nova opção de pesquisa empírico-analítica e fenomenológico-hermenêutica, “apropriando-se no

nível da nova síntese, de algumas categorias desenvolvidas nessas duas abordagens”. (Gamboa, 2001, p. 94). Por esta razão, pode-se afirmar que a dialética surge como uma tendência alternativa de pesquisa a partir de uma perspectiva materialista histórica no campo da pesquisa educacional.

A dialética materialista histórica pode ser considerada a partir de três diferentes vieses, ou seja, como uma concepção, como um método e como uma práxis.

Ao analisar a dialética através do primeiro viés, nota-se a existência de duas possibilidades de concepção – uma metafísica e outra dialética, materialista. A primeira visa a orientar os métodos investigados de maneira linear, ahistórica, lógica e harmônica. Nesta perspectiva, incluem-se as abordagens empiricistas, positivistas, idealistas, ecléticas e estruturalistas; já a segunda, orienta-se no plano da realidade, no plano histórico, buscando compreender o modo humano de produção social da existência. Como se pode perceber, estas duas concepções representam as formas metodológicas conflitantes e antagônicas para a apreensão do real o que ocasiona questionamentos acerca das diferentes abordagens metodológicas de se desenvolver pesquisa no campo educacional, conforme se pode perceber a partir da reflexão de Gamboa:

Esses questionamentos e a proposta de uma nova abordagem de pesquisa a partir do materialismo histórico surge ante a necessidade de estudar a educação escolar brasileira, a relação educação e sociedade, a relação teoria e prática no exercício profissional dos educadores, a problemática da ideologia, do poder e da escola vinculada ao Estado etc. Essa mudança acontece também vinculada à trajetória de vida de alguns docentes que, vindos de uma tradição fenomenológica e ante as novas problemáticas abordadas, percebem que o materialismo histórico, além de dar subsídios para o estudo do “fenômeno educativo”, como o faz a fenomenologia, permite elucidar suas relações com a sociedade e ajuda a compreender a dinâmica e as contradições da prática profissional do educador. (GAMBOA, 2001, p. 111).

A dialética, ao ser considerada materialista e histórica, passa a abranger a totalidade, o específico, o singular e o particular. Tal fato implica afirmar que tais categorias são construídas historicamente. Sendo assim, é possível percebê-la, conforme Frigotto, (2001, p. 73), como “um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca de transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica”. Por esta razão, pode-se inferir que o método da pesquisa dialética surge a fim de questionar a visão estática dos demais grupos.

Vista como método de análise, o materialismo histórico pode ser entendido sob a realidade, o mundo e o seu conjunto a fim de possibilitar a compreensão dos fenômenos sociais e, para instaurar o método dialético, é válido compreender que “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação”. (Frigotto, 2001, p. 77). Averigua-se então que muitos pesquisadores apresentam dificuldades em classificar, na prática, seus objetos de estudo pela ausência de compreensão dos métodos aplicados a cada um deles.

Ressalta-se, outrossim, que para uma pesquisa ser classificada sob a categoria do materialismo histórico, é necessário, ao processo de investigação, que as categorias de análise sejam revisitadas e reconstituídas.

À dialética, interessa a transformação da realidade a partir da crítica e do conhecimento crítico não apenas no plano do conhecimento, mas também no plano histórico-social. E tal fato é possível a partir da atuação conjunta entre teoria e ação no intuito de possibilitar uma transformação da realidade. Por esta razão, ratifica-se que:

Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento. (FRIGOTTO, 2001, p. 82).

Outrossim, as pesquisas dialéticas fundamentam-se na lógica interna de processos e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações a partir de uma razão transformadora, entre homem-natureza, reflexão-ação, teoria-prática. Diante deste fato, pode-se inferir que tais pesquisas objetivam desvendar o conflito de interesses com manifestação de um mérito transformador das situações ou fenômenos estudados.

Segundo a dialética, a finalidade da ciência é mediar o homem e a natureza cujo ser humano deve ser visto como ser social e histórico além de apresentar uma postura ativa e transformadora; já a educação, sob a concepção dialética, deve ser visualizada como uma prática nas formações sociais e resultante das determinações econômicas, sociais e políticas.

Conforme o exposto acerca da abordagem dialética na pesquisa educacional, foi possível perceber que a mesma se legitima no campo científico como uma das alternativas críticas com relação às abordagens empírico-analíticas uma vez que esta apresenta, segundo a concepção dialética, uma visão reducionista de técnicas quantitativas de pesquisa. Para o método de pesquisa adotado sob o viés da dialética, é possível uma síntese progressiva de elementos conflitantes tais como objetividade e subjetividade; quantidade e qualidade; análise e síntese possibilitando uma maior abrangência de objetos de estudo.

Dentro da abordagem do subjetivismo, é possível citar a importância da pesquisa fenomenológico-hermenêutica, a qual apresenta como principal representante Edmund Husserl, surgiu na Alemanha e passou a ter relevância para a pesquisa científica em meados do século XIX, no momento em que o tempo era considerado o fator primordial para a ciência e não mais o real, o objeto.

O método fenomenológico compreendido como “[...] o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo” (Triviños, 2000, p. 43), não só representava uma tendência no idealismo filosófico e, conseqüentemente, ao idealismo subjetivo, como também buscava denotar as estruturas implícitas das ex-

periências humanas a partir de uma análise da consciência e de sua relação com o mundo real introduzindo assim a noção de idéia ou significado como um conceito que possibilitasse distinguir realidades diferentes.

Diante desse fato, a fenomenologia pode ser compreendida como uma tendência filosófica que, para Triviños (2000, p. 48), “[...] entre outros méritos, parece-nos, tem o de haver questionado os conhecimentos do positivismo, elevando a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento”. Apresentando críticas a abordagens fundadas no experimentalismo, nos métodos quantitativos e nas propostas tecnicistas; o grupo fundamentado na perspectiva fenomenológica pretende, entre outros aspectos, conscientizar os indivíduos envolvidos na pesquisa além de manifestar interesse por práticas alternativas e inovadoras.

Para isto, privilegia os estudos teóricos, a análise de documentos, textos e estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico.

De acordo com a fenomenologia, os motivos passam a ser acessíveis apenas através da intervenção da hermenêutica cuja principal tarefa é a de interpretar os fatos, pondo os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental. Para alcançar tal pressuposto, é necessário levar em consideração, evidentemente, a ocorrência de textos e contextos.

É neste sentido que a crítica da fenomenologia ao positivismo se fortalece, ou seja, ao propor abordagens alternativas de pesquisa nas ciências humanas e na educação. Tal fato provocou uma ameaça à hegemonia do paradigma positivista devido ao fato dos defensores deste método de pesquisa, defenderem a ciência como finalidade de compreender os fenômenos em suas diversas manifestações para captar o significado dos mesmos, saber ou desvendar os sentidos:

[...] a ciência consiste na compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações (variantes) através de uma estrutura cognitiva (invariante) ou na explicitação dos pressupostos, das

implicações e dos mecanismos ocultos (essência) nos quais se fundamentam os fenômenos. (GAMBOA, 2001, p. 100).

Por esta razão, a comunicação é de grande valia para o desenvolvimento da pesquisa. Salienta-se ainda que o grupo de pesquisadores que defendia esta maneira de se desenvolver pesquisa, utilizava-se de uma abordagem metodológica quantitativa-idealista e propunha uma reflexão constante dos processos de pesquisa adotados.

Entretanto, Heidegger acreditava que a pesquisa fenomenológica não advinha de um método de pesquisa e sim, de uma atitude, ou seja, “A atitude fenomenológica para Heidegger é, pois de retomar um caminho que nos conduza a ver nosso existir simplesmente como ele se mostra”. (Luna, 2001, p. 62).

Em contrapartida, vale considerar que a fenomenologia, embora seja considerada método para alguns estudiosos e atitude para outros, cabe ressaltar que, independentemente, da denominação dada, há um consenso alusivo à consideração da fenomenologia como um enfoque constituído a partir das etapas de compreensão e interpretação do fenômeno o qual pode ser retomado e posto em uma nova compreensão.

Considerando-se a reflexão acerca do que é paradigma, depreende-se que tal vocábulo faz alusão a dado modelo que serve como padrão para algo. Restringindo a significação de paradigma para a Pesquisa em Educação, interessa compreendê-lo como método.

Por esta razão, convém compreender o método no campo da pesquisa, os quais devem ser entendidos como modos diversos de abordar a realidade e se referem ao “modo pelo qual o cientista se aproxima, em termos teóricos, do objeto, no sentido preciso de instrumento conceitual do qual se serve para realizar sua atividade científica [...] é a maneira como construímos nosso quadro de pesquisa”. (Demo apud Santos Filho et Gamboa, 2002, p. 66).

Sendo assim, infere-se que o conceito mais amplo sobre método no âmbito da pesquisa científica direciona-se a

um processo organizado, lógico e sistemático para a investigação em pesquisa.

É preciso entender o método não como uma norma apriorística ou um procedimento universal, mas como um instrumento de trabalho, um “resultante dialético” do próprio trabalhar. Esta concepção “dialético-objetiva” de método nos permitiria melhor equacionar não só a relação com a teoria, como também o próprio papel da hipótese de trabalho, evitando incorrer no “apriorismo”, um erro freqüente que faz com que se considere, antecipadamente, a hipótese como certa. (MENDONÇA, 1996, p. 71).

O método pode assim ser compreendido a partir de dois significados fundamentais. O primeiro deles o aproxima da doutrina não possibilitando distingui-los; já o segundo, mais restrito, indica um procedimento de investigação mais organizado garantindo a obtenção de resultados válidos.

É esta última a concepção que prevalece na modernidade a qual pode ser caracterizada a partir de “uma ruptura com a tradição que leva à busca, no sujeito pensante, de um novo ponto de partida alternativo para a construção e a justificação do conhecimento. O indivíduo será, portanto, a base deste novo quadro teórico, deste novo sistema de pensamento”. (Marcondes, 1996, p. 20).

Por esta razão, é possível inferir que ao considerar o sujeito como objeto de pesquisa, considera-se a realidade de maneira subjetiva.

A realidade empírica é complexa mas objetiva. Não traz nela mesma ambigüidades. O homem individual é subjetivo porque é incapaz de separar o objeto da concepção que faz dele, o que vê do que imagina e, sobretudo, porque incapaz de ler, na observação, o processo que determina o fenômeno particular momentâneo (mesmo porque dificilmente ele se evidenciara nesta situação). (LUNA, 2001, p. 31).

A partir de tal concepção de ser humano como objeto de pesquisa, pode-se ressaltar então a importância de

se considerar o indivíduo como ser pensante em dado momento histórico e social: “[...] o tempo, o sujeito e a história se transformam em fatores imprescindíveis para a compreensão do ser e da transformação, parâmetros iniludíveis para a construção do conhecimento”. (Plastino, 1996, p. 33).

Além de compreender a noção de indivíduo como ser capaz de entender os fatos, é necessário também apreender o método como uma técnica particular de pesquisa apesar da distinção existente entre métodos e técnicas conforme se pode perceber a partir da assertiva a seguir que apresenta uma distinção acerca da compreensão de técnicas e métodos, respectivamente: “Os métodos são mais abrangentes que as técnicas. As técnicas têm sentido dentro dos processos de pesquisa e nas abordagens metodológicas. Por sua vez, os métodos não têm sentido, a não ser inseridos dentro de modelos ou paradigmas científicos”. (Santos Filho et Gamboa, 2002, p. 66).

De acordo com a reflexão apresentada concernente à distinção entre métodos e técnicas, pode-se perceber que aqueles têm sentido apenas quando inseridos em paradigmas científicos. Por esta razão, é necessário um melhor aprofundamento acerca da concepção de paradigma que apresenta significações diferentes nas acepções clássica – que remete a Platão.

Na visão platônica, um paradigma é um modelo, um tipo exemplar, que se encontra em um mundo abstrato, e do qual existem instâncias, como cópias imperfeitas em nosso mundo concreto. A noção de paradigma deve ser assim entendida como uma das versões da teoria platônica das Formas ou Idéias, e tem, portanto, um sentido ontológico forte, designando aquilo que é real, o ser enquanto causa, determinante do que existe no mundo concreto, dele derivado. Isto dá ao paradigma um caráter normativo que será importante na acepção contemporânea. (MARCONDES, 1996, p. 14).

E contemporânea – que remete a Thomas Kuhn – abrange as funções normativas de paradigma.

Segundo a concepção Kuhniana a evolução das Ciências se caracteriza por uma especialização, pela separação crescente das disciplinas científicas e por uma conduta do científico que o leva a despreocupar-se das questões gerais vinculadas à significação global de suas pesquisas, limitando-se aos problemas específicos de sua disciplina. Esta atitude supõe, também, a autonomia do trabalho científico com relação às questões culturais, econômicas e sociais do contexto no qual esse mesmo trabalho é realizado. (PLASTINO, 1996, p. 31).

O conhecimento da existência da diversidade de paradigmas a serem trabalhados no campo da pesquisa educacional não é de todo pretensioso dado que possibilita ao estudioso trilhar pelos caminhos que melhor lhe convém, ou melhor, que melhor pode ser apropriado como percurso metodológico do objeto de pesquisa desenvolvido pelo pesquisador possibilitando a ele esclarecer e comentar sobre as diferentes opções de pesquisa.

Assim sendo, cabe ao pesquisador conhecer a diversidade de possibilidades para o desenvolvimento da pesquisa bem como dominar as limitações e implicações que as mesmas apresentarem para que o rigor metodológico possa estar presente em seu objeto de estudo.

Partindo-se desta concepção, cabe ao estudioso não apenas criticar os métodos tradicionais, mas também conhecer as diferentes possibilidades de pesquisa acerca das diferentes propostas de novas alternativas capazes de contribuir para a transformação das mesmas as quais são compreendidas a partir de dois aspectos distintos. O primeiro deles faz alusão ao diálogo dos paradigmas; já o segundo, faz referência à superação dos mesmos e admite a contradição entre os opostos e a passagem de um para o outro.

Conforme se pode perceber, na primeira concepção, o conceito de paradigma se aproxima da concepção de modelo; já na segunda, o conceito de paradigma se aproxima da concepção de evolução das Ciências apresentando uma diversidade de possibilidades, métodos e problemas de investigação a fim de determinar as ques-

tões importantes a dada comunidade científica. Conforme se pode perceber, não há uma harmonia entre os conceitos de paradigma entre os períodos clássico e moderno / contemporâneo. Sendo assim, apreende-se que não apenas os paradigmas encontram-se em crise, mas também a conceituação dos mesmos.

O que enfrentamos é a crise do conceito mesmo de paradigma, na medida em que, não existindo uma realidade dada – entendida como sistema fechado – já não se trata de discutir a maior ou menor pertinência de um modelo (paradigma) que a reflita, mas é preciso criticar a pertinência do próprio conceito de paradigma. (PLASTINO, 1996, p. 45).

Para melhor compreender esta discussão, faz-se necessário ampliar a abordagem acerca do significado de crise. Este vocábulo representa a dificuldade de consenso entre aspectos divergentes provocando assim tensões na tentativa de se chegar a resultados satisfatórios. Inferese, outrossim, que a problemática da crise também está presente no próprio conceito de paradigma devido à ausência de pertinência do referido vocábulo no campo da pesquisa visto que “A crise central que atravessa a crise do paradigma da Ciência moderna é a das relações entre o ser e o advir ou, pode-se dizer, entre a permanência e a mudança”. (Plastino, 1996, p. 32).

Por esta razão, é possível perceber que a crise de paradigmas “[...] intervém quando o conjunto de conceitos e técnicas que o constituem fracassa reiteradamente na solução de questões de seu próprio âmbito de pertinência”. (Plastino, 1996, p. 31). Tal fato dificulta compreender a problemática da crise de paradigmas uma vez que a mesma advém de uma conjuntura não apenas no âmbito social, mas também teórico.

Partindo-se desse pressuposto, pode-se compreender a crise de paradigmas, entendida como uma “[...] mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação” (Marcondes, 1996. p. 15) de maneira associada à crise de moder-

nidade. Para tanto, faz-se necessário aprofundar as concepções de modernidade e contemporaneidade presentes no compito da pesquisa científica⁹.

A modernidade faz alusão ao período compreendido entre os séculos XVI e XVIII e apresenta como característica fundamental a tentativa de consolidação da ciência a ser constituída a partir da revolução científica do século XVI. Por esta razão, Bonetti e Scherer afirmam que “O mundo moderno é o mundo do pragmatismo da eficiência instrumental, do sucesso como valor absoluto”. (Bonetti et Scherer, 2002, p.103).

Já a pós-modernidade, ou contemporaneidade, não segue um único modelo para o desenvolvimento da pesquisa, pois visa transformar a ciência em um senso comum emancipatório. Segundo Santos, “A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista”. (Santos, 2002b, p. 49).

De acordo com o exposto, é possível averiguar que unificar a ciência e possibilitar a ela a existência de um método foi uma das grandes problemáticas enfrentadas pelas Ciências Sociais no século XIX. Em contrapartida, este mesmo autor apresenta uma distinção fundamental acerca da significação do senso comum entre as ciências moderna e pós-moderna possibilitando uma compreensão crítica concernente a estas diferentes maneira de procedimento em pesquisa. Segundo ele,

A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. (SANTOS, 2002b, p. 56).

Percebe-se assim que esta situação pode prejudicar o desenvolvimento da pesquisa uma vez que a ausência de parâmetros, paradigmas a serem seguidos pode impossibilitar o pesquisador a alcançar os objetivos propostos de seu objeto de estudo.

Exatamente na medida em que não mais podemos identificar um paradigma dominante em nosso contexto de pensamento – referência básica para nossos projetos científicos, políticos, éticos, pedagógicos e mesmo estéticos – é que nos caracterizamos como vivendo uma crise de paradigmas, e até mesmo uma crise da própria necessidade e possibilidade de um paradigma hegemônico. (MARCONDES, 1996, p.28).

Uma das grandes problemáticas da pós-modernidade advém da dualidade quantidade e qualidade presentes na pesquisa educacional. Por esta razão, é necessário o pesquisador conhecer as implicações teórico-epistemológicas de seu objeto de estudo.

[...] as opções de pesquisa não se limitam à escolha de técnicas ou métodos qualitativos ou quantitativos, desconhecendo sua implicações teóricas e epistemológicas. As opções são mais complexas e dizem respeito às formas de abordar o objeto, aos objetivos com relação a este, às maneiras de conceber o sujeito, ou os sujeitos, aos interesses que comandam o processo cognitivo, às visões de mundo implícitas nesses interesses, às estratégias da pesquisa, ao tipo de resultados esperados etc. (SANTOS FILHO et GAMBOA, 2001, p. 08 e 09).

Infere-se assim a importância para o pesquisador em dominar as bases filosóficas da pesquisa desenvolvida por ele. Para isto, é importante ao pesquisador conhecer as bases metodológicas a serem trabalhadas a fim de que possa ter discernimento acerca do seu objeto de estudo. Portanto, faz-se necessário reconhecer que:

[...] a Metodologia não tem status próprio, e precisa ser definida em um contexto teórico-metodológico qualquer. Em outras palavras, abandonou-se (ou vem-se abandonando) a idéia de que faça qualquer sentido discutir a metodologia fora de um quadro de referência teórico que, por sua vez, é condicionado por pressupostos epistemológicos. (LUNA, 2001, p. 25).

Por esta razão, é importante compreender as bases metodológicas a serem aplicadas às pesquisas em dado objeto de estudo. Sendo assim, é de grande valia tecer alguns comentários acerca das pesquisas quantitativa e

qualitativa. Aquela se sustenta na filosofia positivista de Auguste Comte que almejava a unidade científica e, para isto, os objetivos deveriam ser tratados como objetos físicos, ou seja, deveriam ser quantificados.

Já o paradigma qualitativo, compreende que é praticamente impossível a existência de imparcialidade na pesquisa social uma vez que o pesquisador é, concomitantemente, sujeito e objeto nas pesquisas de ciências humanas. Por esta razão, deve engajar-se numa compreensão interpretativa deste.

Assim sendo, a pesquisa quantitativa utiliza-se de método dedutivo, que parte da teoria para os dados. Já a qualitativa opta pelo método indutivo, fazendo o percurso contrário, ou seja, parte dos dados para a teoria. É interessante observar que o principal critério de pesquisa em ambos os paradigmas é a fidedignidade, para a pesquisa quantitativa e a validade, para a pesquisa qualitativa. Sendo assim, é por todas estas razões que fica evidente a existência de uma diversidade incomensurável entre esses dois paradigmas de pesquisa.

Considerações Finais

O desenvolvimento da pesquisa no interior do campo científico possibilita o desenvolvimento do conhecimento o qual deve apresentar critérios de legitimidade estabelecidos pelo campo científico.

Neste sentido, os paradigmas são de grande relevância para o alcance de legitimidade uma vez que os mesmos se constituem a partir de constatações, interpretações e análises da realidade. Partindo-se deste pressuposto, há mudança de paradigmas no momento em que as categorias trabalhadas se tornam insatisfatórias para compreender os acontecimentos fazendo eclodir, na atualidade, o conceito de pós-modernidade a fim de demonstrar que a sociedade atual apresenta outras necessidades, entre elas, explicações dos fatos.

Partindo-se deste pressuposto, é possível inferir que os paradigmas estão cumprindo com seus objetivos bem como apresentando mudanças conforme as exigências

da nova conjuntura. Geralmente, a mudança de um paradigma vem acompanhada de uma nova visão de mundo. O campo educacional também reflete as sucessivas mudanças ocorridas na sociedade.

É possível perceber que, no momento atual, as teorias e os modelos paradigmáticos já não mais respondem significativamente aos anseios, aos acontecimentos e às necessidades sociais. Por esta razão, as diferentes maneiras de se fazer história provocou no campo da historiografia uma aparente crise.

O campo científico e, neste caso específico, o campo educacional, entrou em crise com os modelos consolidados. Outrossim, esta aparente crise pode ser visualizada de maneira positiva ao permitir uma nova vitalidade ao estudo deste campo de pesquisa.

Ressalte-se a importância da existência de diferentes paradigmas para a construção de pesquisas no campo educacional. Sendo assim a aparente crise notória na pós-modernidade pode ser visualizada positivamente quando faz alusão à possibilidade de ter introduzido uma ampliação na pesquisa historiográfica com a aceitação de novas fontes, análises, reflexões e metodologias de pesquisa cuja contribuição para as pesquisas no campo educacional é salutar.

Por conseguinte, a sociedade em que vivemos apresenta uma busca incessante pelo conhecimento e a crise de paradigmas reflete na vida social uma desorientação epistemológica.

É notória a necessidade da existência de cursos de pós-graduações que tenham em vista a produção de conhecimento de maneira sistemática e permanente com um quadro de professores que também o sejam pesquisadores atuantes¹⁰ e que contribuam com a consolidação de uma base forte de pesquisa possibilitando a formação de um pesquisador consciente, crítico e comprometido com os critérios de cientificidade no campo da pesquisa cujo vínculo esteja associado a diferentes paradigmas e, no caso das pesquisas direcionadas à área das ciências humanas, que as mesmas ampliem as possibilidades de reflexão acerca do ser humano, da sociedade e da própria educação.

A pesquisa em Educação apresenta, portanto, o desafio de conhecer e acompanhar as mudanças de paradigmas de uma sociedade ao mesmo tempo em que deve estar atenta também às transformações, aos limites, aos avanços e aos recuos que se instauram na vida cotidiana uma vez que a Educação deve ser compreendida como fenômeno em que é possível transmitir a cultura e os conhecimentos necessários a uma sociedade em dado período sócio-histórico.

Notas

² - A Educação deve ser pensada como forma de interação com o universo de conhecimento. ". Cf.: GARCIA, Pedro Benjamim. "Paradigmas em crise e a educação"; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. "A História da Educação face à 'crise dos paradigmas'". In: Brandão, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

³ - É interessante observar que o objetivo primordial da pesquisa educacional visa a analisar e compreender os fenômenos educativos.

⁴ - Paulatinamente aos métodos tradicionais de pesquisa, surgem outras correntes que se legitimam no campo científico trazendo à tona novas abordagens teórico-metodológicas como é o caso, por exemplo, da História Cultural a qual vem trazendo grandes contribuições não apenas na área da História, mas também no campo da Educação.

⁵ - Cf.: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

⁶ - Cf.: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Op. Cit., 2000, p. 35.

⁷ - Cf.: SANTOS Filho, José Camilo et GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade, São Paulo, Cortez, 2002.

⁸ - Cf.: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Op. Cit., 2000, p. 51.

⁹ - As discussões sobre paradigmas na contemporaneidade, ou pós-modernidade, apontam para a ciência moderna como produtora de conhecimento ao passo que a pós-moderna como possibilidade de diálogo entra as formas de conhecimento.

¹⁰ - Cf.: SEVERINO, Antônio Joaquim et FAZENDA, Ivani C. Arantes. "Consolidação dos cursos de pós-graduação em Educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais". In: **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2001. p. 51 – 65.

Referências

- ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. In: **Revista Diálogo educacional**. Curitiba, Pr: Editora da PUC, 2000. p. 11 – 24.
- BONETTI, Lindomar et SCHERER, Karine Pagliosa. "A ciência na modernidade para Jürgen Habermas". In: **Revista Diálogo educacional**. Curitiba, Pr: Editora da PUC, 2000. p. 99 – 110.
- BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação**: conversas com pós-graduandos. 3 ed. São Paulo: Editora Loyola, 2002. p. 15 – 110.
- FILHO, José Camilo dos Santos et GAMBOA, Silvio Sanches (org). **Pesquisa educacional**: quantidade – qualidade. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. "O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69 – 90.
- GAMBOA, Silvio Ancízar Sanches. "A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 91 – 115.
- GARCIA, Pedro Benjamim. "Paradigmas em crise e a educação"; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. "A História da Educação face à 'crise dos paradigmas'". In: Brandão, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 58 – 74.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- _____. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. In: **Revista Diálogo educacional**. Curitiba, Pr: Editora da PUC, 2000. p. 25 – 35.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: DP&A, 1991.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. São Paulo: Petrópolis, 1997.
- KOSMINSKY, Ethel. **Pesquisas qualitativas** – a utilização da técnica de histórias de vida e de depoimentos sociais em sociologia. 35ª Reunião Anual da SBPC, realizada em Belém, Pará, em 12 de julho de 1983.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. "Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'". In: **Revista ciência e cultura**. V. 39, nº 3. CERU/ Departamento de Ciências Sociais, USP, março de 1987.
- LUNA, Sérgio V. de. "O falso conflito entre tendências metodológicas". In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 23 – 33.

- MARCONDES, Danilo. "A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade". In: BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 14 – 29.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. "A História da Educação face à 'crise dos paradigmas'". In: Brandão, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 67 – 74.
- PLASTINO, Carlos Alberto. "A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigmas". In: Brandão, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 30 – 47.
- RIBEIRO JÚNIOR, João. **O que é Positivismo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- SANTOS, Boaventura de Souza. "Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?". In: **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 23 – 37.
- _____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002b.
- SANTOS Filho, José Camilo dos et GAMBOA, Silvio Sanches (org). **Pesquisa educacional**: quantidade – qualidade. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SEVERINO, Antônio Joaquim et FAZENDA, Ivani C. Arantes. "Consolidação dos cursos de pós-graduação em Educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais". In: **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2001. p. 51 – 65.
- SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SZYMANSKI, Heloísa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.
- TRIVINOS, Augusto N. S. "Três enfoques na pesquisa em Ciências Sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo". In: **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. 2000, p. 30 – 75.

Recebido em 01/07/2011
Aprovado em 02/10/2011

Globalização, Avanços das Políticas Neoliberais e Educação Ambiental

Wagner da Cruz Silva¹

Resumo

Refletir sobre as práticas sociais em um contexto globalizado, marcado, entre outros fatores, pela degradação do meio ambiente, é tarefa necessária e imprescindível na articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental. Nesse sentido, o artigo em pauta trata-se de um ensaio teórico que tem como objetivo trazer reflexões acerca do avanço do processo da globalização e das políticas neoliberais, buscando compreender os meandros da relação mantida entre o capital, a educação e a necessidade, cada vez mais pungente, de preservação ambiental e sustentabilidade. No entanto, o estudo não pretende justificar ou apenas esta ou aquela ideologia no que se refere à atual situação social, ambiental, política e educacional; pretende, sim, discorrer sobre os protagonistas históricos que trouxeram a sociedade até este ponto: o neoliberalismo, as práticas da globalização e as vertentes educacionais com vistas à incorporação dos conceitos sustentáveis. Os estudos apontam que é necessária a coexistência harmônica entre economia e meio ambiente, através de um desenvolvimento praticado de forma sustentável, voltado para a preservação dos recursos existentes atualmente.

Palavras-chave: Meio Ambiente - Educação – Globalização.

Globalization, Advancement Of Neoliberal Policies And Environmental Education

Abstract

Reflecting on the social practices in a globalized context, marked, among other factors, by environmental degradation, and work is necessary and indispensable in connection with the production of meanings regarding environmental education. In this sense, the article in question it is a paper that aims to bring reflections on the progress in the process of globalization and neoliberal policies, seeking to understand the intricacies of the relationship maintained between the capital, education and the need ever more poignant, environmental preservation and sustainability. However, the study seeks to justify or just this or that ideology in relation to current social, environmental, political and educational, intended, rather, to discuss the historical actors who brought the company up to this point: neoliberalism, the practical aspects of globalization and education aimed at the incorporation of sustainable concepts. Studies indicate that it is necessary to harmonious coexistence between economy and environment, by developing a sustainable way, focusing on the preservation of existing resources today.

Keywords: Environment - Education – Globalization.

¹ Mestrando em Educação pelo Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Universidade Federal de Sergipe – NPGED/UFS; membro de Grupo de Pesquisas Educação e Contemporaneidade-EDUCON/UFS – cws22@msn.com.

Introdução

A questão ambiental revela o retrato de uma crise pluridimensional que aponta para a exaustão de um determinado modelo de sociedade que produz, desproporcionalmente, mais problemas que soluções; e onde as soluções propostas, por sua parcialidade, limitação, interesse ou má fé, terminam se constituindo em nova fonte de problemas (LIMA, 1999).

Para o supracitado autor, a questão ambiental emerge como problema significativo, a nível mundial, em torno dos anos 1970, expressando um conjunto de contradições entre o modelo dominante de desenvolvimento econômico-industrial e a realidade socioambiental. Essas contradições, engendradas pelo desenvolvimento técnico-científico e pela exploração econômica, revelaram-se na degradação dos ecossistemas e na qualidade de vida das populações, levantando, inclusive, ameaças à continuidade da vida em longo prazo.

Nessa perspectiva, a concepção de uma sociedade humana autossustentável é relativamente recente. Contudo, desde a Revolução Industrial, mais destacadamente a partir da segunda metade do século XIX, a degradação ambiental ganhou maior ênfase nos meios acadêmicos. Fatores como o crescimento populacional desorganizado, e uma ação social, política e econômica pautada pelos valores neoliberais levaram o planeta a uma situação extremamente delicada.

Em 1968, intelectuais e ambientalistas, preocupados com a crescente interferência humana sobre os recursos naturais do planeta, fundaram o Clube de Roma. Além de mentor, a principal liderança do Clube foi Dennis L. Meadows, cuja obra, *The limits to growth*, tornou-se marco expressivo na literatura especializada nos recursos terrestres.

Duas décadas depois, em 1987, a Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas elaborou o documento “Relatório Brundland”, tratando da questão ambiental e sua relação com o desenvolvi-

mento sustentável, uma verdadeira antítese em relação aos princípios neoliberais.

Em que pesem tais iniciativas, o fato é que, mesmo comprometido com uma mudança no gerenciamento dos recursos naturais — o que necessariamente passa por uma transformação de base, ou seja, na própria estrutura educacional como meio capaz de formar novos indivíduos, o capitalismo continua operacionalizando as questões vitais da educação e, por conseguinte, de toda a dinâmica social, política e ambiental.

Nesse sentido, o presente estudo trata-se de um ensaio teórico que tem como objetivo compreender os meandros desta relação mantida entre o lucro, a educação e a necessidade, cada vez mais pungente, de preservação ambiental e autossustentabilidade. Para atingir o objetivo proposto, o trabalho toma como percurso metodológico a análise da discussão travada em eventos internacionais e a compreensão crítica de obras de autores que têm feito reflexões acerca das questões ambientais e suas relações históricas e ideológicas.

O texto organiza-se também em discutir o papel da educação diante da problemática da crise ambiental, a partir: de considerações éticas; da conjuntura política, associada a valores que levam à sustentabilidade e justiça social. E que norteiam, portanto, as discussões sobre os desafios ambientais no mundo contemporâneo.

A Problemática da Questão Ambiental e o Avanço do Sistema Capitalista

O sistema capitalista desenvolve contradições em suas relações com a natureza, não só as formas de exploração estão minando as bases de sua produção material e de sua reprodução social, como também a devastação da natureza e a degradação do meio ambiente atingem as populações em grau e intensidade diferentes, abrindo novos caminhos para as reivindicações de equidade e justiça social (GIULIANI, 1998).

Os critérios de análise da problemática ambiental só farão sentido se revelarem, nas suas especificidades bio-geo-físicas e sócio-econômico-culturais, os dois pontos acima mencionados, ou seja, relações de produção e diferentes interesses sociais. Caso contrário, não representam a realidade, mas sim manipulam o real de acordo com os interesses de alguns (LINK, 2008).

Como mostram Melo e Oliveira (2000, p. 64), “a exploração do trabalho, a fome, a xenofobia, a exclusão social e a questão ambiental são problemas recorrentes, motivados, dentro de um sistema cujas causas se misturam às consequências, pelo desordenamento econômico”.

Durante a ordem mundial bipolar, a questão ambiental era considerada secundária. Somente movimentos ecológicos e alguns cientistas alertavam a humanidade sobre os riscos de catástrofes ambientais. Mas a grande preocupação dos governos — em especial das grandes potências mundiais — era com a Guerra Fria, com a oposição entre o capitalismo e o socialismo.

Carvalho (1991) observa o debate ecológico dos anos 1970 como uma disputa de forças em busca de afirmar uma determinada interpretação do problema ambiental. Ele apresenta o discurso ecológico oficial — aquele produzido pelos organismos governamentais nacionais ou internacionais — como um esforço para instituir, mundialmente, uma interpretação da crise ecológica que se torne “a verdade”, o consenso mundial sobre o assunto.

Em 1975, a UNESCO, seguindo as recomendações da Conferência de Estocolmo, promove o Encontro de Belgrado, Iugoslávia, onde foram formulados alguns princípios básicos para um programa de educação ambiental. Dois anos depois, em 1977, novamente a UNESCO e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) promovem, em Tbilisi, Geórgia, ex-URSS, a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Este encontro tem sido considerado um dos eventos decisivos nos rumos que a questão ambiental vem tomando, sobretudo porque figura como marco conceitual no novo campo. Nesta Conferência, foram elaborados objetivos, princípios, estratégias e recomendações para a educação ambiental.

Já antes do final dos anos 1980, percebia-se que os problemas ecológicos começavam a preocupar as autoridades soviéticas, norte-americanas e outras, mas sem ganharem muito destaque. Houve, em 1972, na Suécia, a Primeira Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente, promovida pela ONU e com participação de dezenas de Estados. Naquele momento, a questão ambiental começava a se tornar problema oficial e internacional.

Só a partir dos anos 1990 a questão do meio ambiente torna-se essencial nas discussões internacionais, nas preocupações dos Estados e, principalmente, dos grandes centros mundiais de poder, quanto ao futuro.

A Segunda Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente, a ECO-92 ou RIO-92, realizada no Brasil vinte anos após a primeira, contou com maior número de participantes (quase cem Estados-nações). Os governos enviaram não mais técnicos sem poder de decisão, como anteriormente, mas sim políticos e cientistas de alta expressão em seus países.

Isso se deve ao fato de que essa segunda conferência foi realizada posteriormente ao fim da Guerra Fria. O desaparecimento da “ameaça comunista” veio colocar a questão ambiental como um dos mais importantes riscos à estabilidade mundial na nova ordem. Além disso, os governos percebem que as ameaças de catástrofes ecológicas são sérias e precisam ser enfrentadas, e que preservar um meio ambiente sadio é condição indispensável para garantir um futuro tranquilo para as novas gerações.

Nessas conferências, a problemática ambiental suscita várias controvérsias e oposições. Os países ricos voltam suas atenções para queimadas e desmatamentos nas florestas tropicais, particularmente na Floresta Amazônica, a maior de todas. Já os países pobres, em particular os que têm grandes reservas florestais, acham natural gastar seus recursos com o objetivo de se desenvolverem.

De acordo com Araújo e Neto (1999), no cenário da Nova Ordem Mundial, as questões se tornam cada vez mais mundiais e cada vez menos estritamente locais. Destaca-se, entre essas questões de interesse global, o meio ambiente e a consciência de que a destruição am-

biental não traz consequências apenas a um determinado ecossistema de um país ou de um continente, mas sim para todos os que moram no que se convencionou denominar de “Aldeia Global”.

O termo questão ambiental torna-se realmente difundido a partir da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente, em Estocolmo no ano de 1972. Os países desenvolvidos apresentam as implicações da questão ambiental para a questão econômico-social e propõem, também, maior participação do cidadão, demonstrando necessidade de implantar a educação ambiental para uma maior consciência ecológica (ARAÚJO; NETO, 1999).

Na década seguinte (1990), realizou-se a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (vinte anos depois da Conferência de Estocolmo). A citada Conferência, a ECO 92, foi realizada no Rio de Janeiro de 3 a 4 de junho, onde se reuniram pessoas de várias nações, níveis sociais e intelectuais, como chefes de Estado, cientistas, ambientalistas, ONGs, jovens, adultos, crianças, índios, etc.

Segundo afirma Magnolli; Scalzaretto (1994, p. 133): “A Conferência do Rio de Janeiro discutiu uma vasta temática, ligada aos climas globais, às florestas e a biodiversidade. Entretanto, poucos acordos práticos foram alcançados, em virtude dos múltiplos interesses divergentes entre as dezenas de países participantes”.

A referida conferência conseguiu chamar a atenção do mundo para os desmandos contra o meio ambiente, pois objetivava os estudos referentes aos problemas ambientais e humanos do planeta, além de encontrar soluções e tomar decisões.

Contudo, depois de várias discussões, alguns pontos foram firmados, assim como a elaboração da Agenda 21, segundo a qual afirma Poloni (1996, p.2): “foram estabelecidas as metas e as estratégias para o equacionamento dos grandes problemas ecológicos e para o desenvolvimento harmonioso das sociedades no próximo século [...]”. Esses são os grandes desafios da humanidade na busca de uma ordem ambiental planetária que supere as divergências entre países e blocos de nações.

Para Link (2008), a questão ambiental não poderá escapar da compreensão das diferenças geradas pelo sistema produtivo, que ocasionaram este ou aquele problema ambiental, visto que desenvolvimento é entendido como implantação da ordem capitalista no seu nível material e ideológico.

Ainda para o mesmo autor, se a questão ambiental não for compreendida deste modo, não se escapará da figura tecnoburocrática que se coloca como a consciência da realidade dispondo de uma atividade racional que organiza a história, dá corpo à nação e funda o poder. Esta figura é chamada para impor as condições daquilo que é e deve ser. É ela que, pela mediação do Estado, desperta a razão que prevê o futuro, encurta o tempo e preconiza o planejamento justificando, teoricamente, todo esse quadro e anulando a rede constituída de relações de produção e as diferenças de interesses sociais.

No momento em que categorias como globalização e mundialização tornam-se cada vez mais significativas para a qualificação da dinâmica político-decisória de nossa própria vida cotidiana, em que a consciência de que nossas possibilidades de reprodução da vida material encontram-se inexoravelmente atreladas a limites ecossistêmicos (que, diga-se de passagem, estamos ainda por melhor compreender), a busca de sustentabilidade por meio de alternativas políticas que considerem a importância da participação local se transforma em uma meta com crescente legitimidade (TAVOLARO, 1999).

A questão ambiental não é problema meramente específico de um país ou uma região. É preciso compreender a humanidade como um todo, onde regras civilizadas de convivência necessitam ser estabelecidas. Há a pretensão de um grupo mais poderoso de gerir uma espécie de “constituição” ou “carta de gestão” do planeta — o que não deveria ocorrer, visto que ele é nosso espaço de vivência em comum. No entanto, tal ideia vai tomando forma e virando realidade neste século XXI.

Tachizawa (2004) afirma que a expansão da consciência coletiva com relação ao meio ambiente e a complexidade das atuais demandas sociais e ambientais que a comunidade repassa às organizações induzem a um novo

posicionamento por parte dos empresários e executivos em face destas atuais questões.

Assim, o grande problema que se coloca nos dias atuais é o de se pensar num novo tipo de desenvolvimento, diferente daquele que ocorreu até os anos 1980, baseado na intensa utilização — e até desperdício — de recursos naturais não renováveis. Já há algum tempo os primeiros sinais de degradação ambiental que apontaram para a existência de uma crise ambiental tornaram-se tema de domínio público.

Compreender a problemática ambiental como mera questão ecológica significa cair na armadilha do reducionismo, como se o problema estivesse posto na ordem de linearidade do processo interativo humano com a natureza, como se bastasse ao ser humano reaprender a ler o livro da natureza para saber como interagir de forma “ecologicamente correta”. Nada mais equivocado e ingênuo do que crença. Tem ainda por agravante o entendimento de que a questão ambiental é meramente ética, em que se imagina a natureza humana como espírito puro, descolada das relações sociais; em que a racionalidade econômica e a instrumental são invariavelmente dissolvidas pela consciência ecológica (LAYRARGUES, 2004).

Afirma o mesmo autor que se trata, fundamentalmente, do estabelecimento de regras de convívio social que regulem o acesso à natureza e o seu uso, e que distribuam os benefícios e prejuízos da geração de riquezas, tendo a sustentabilidade como eixo. Ou seja: a manutenção das condições ambientais em situação tal que as gerações futuras possam desfrutar de um cenário melhor; ou, na pior das hipóteses, igual ao que a geração atual herdou dos nossos antepassados.

Daí emerge a ideia da questão ambiental como uma questão também de justiça distributiva, terreno onde as ideologias políticas disputam legitimidade política, muito além do campo da ética. É preciso deixar claro que a ética, apesar de fundamental para a instauração de um novo *ethos* que permita a socialização humana ampliada à natureza, relativizando o absolutismo da ética antropocêntrica, é limitada porque é da natureza humana existir uma diversidade de interesses que não se reduzem a um

ethos unidimensional, seja ele de que natureza for. Nesse sentido, a ética necessita estar acompanhada da política, assim como a paz, para ser conquistada, necessita da justiça (LAYRARGUES, 2004).

Dessa forma, somos capazes de convergir pela história a ponto de apresentar absoluta dependência tecnológica, obviamente, a hipótese de reconduzir-se a uma trajetória satisfatória também se faria possível. Neste aspecto, Lima (1999, p. 135) observa que “a questão ambiental, por outro lado, agrega à realidade contemporânea um caráter inovador: por sua capacidade de relacionar realidades até então, aparentemente desligadas; de mostrar a universalidade [...]”.

Globalização, Meio Ambiente e Educação Ambiental

Segundo Martins (2004), a questão ambiental merece um tipo de tratamento unificado, principalmente em razão de a degradação ambiental ser “resultante de um processo social, determinado pelo modo como a sociedade se apropria e se utiliza dos recursos naturais”.

Iniciativas isoladas ou contemporizadas dentro de situações pretensamente minimizadas em nada colaboram com controle dos mecanismos que produzem a degradação ambiental. A abordagem a ser introduzida nas nações deve primar pelo reconhecimento de que “qualidade ambiental está diretamente condicionada ao processo de desenvolvimento adotado pelas nações” (MARTINS, 2004).

Assim, ancorado no ideário proposto por Sachs (1986), é possível considerar o desenvolvimento sustentável como o desenvolvimento que, tratando de forma interligada e interdependente as variáveis econômicas, social e ambiental, é estável e equilibrado, garantindo melhor qualidade de vida para as gerações presentes e futuras. É certo que a implantação do desenvolvimento sustentável passa necessariamente por um processo de discussão e comprometimento de toda a sociedade, uma vez que implica mudanças no modo de agir dos agentes sociais.

Na teoria econômica clássica, a ideia de sustentabilidade se relacionava com a expansão de setores considerados modernos, representados pela indústria e pelos serviços que englobassem os setores mais tradicionais, como a agricultura. Este sistema seria garantido por uma crescente participação das poupanças voluntárias na renda nacional. Com a expansão dos movimentos ambientalistas, tratou-se de definir desenvolvimento sustentável como interação de crescimento econômico e conservação da natureza.

Conforme apontam Burbules e Torres (2004, p. 20), a educação, de uma forma geral, precisa potencializar sua dinâmica política, e isso só é possível resgatando-se um tipo de pensamento (ou sentimento) nacionalista. Segundo os mesmos autores: “[...] do ponto de vista político, alguns contextos nacionais irão organizar a educação em torno de uma concepção revitalizada de nacionalismo e lealdade do cidadão [...]”.

A globalização, portanto, concorre ao sucesso sempre que próxima à realidade palpável, ou seja, sempre que afeita às determinações do próprio indivíduo em relação àquilo que Burbules e Torres (ibidem) chamam “de crença nos direitos humanos”.

Deste modo, partindo da noção básica de desenvolvimento, qual seja “a combinação da expansão econômica persistente (crescimento) com a ampla difusão dos benefícios deste crescimento entre a população”, é possível formular uma definição moderna e atual que combina desenvolvimento e sustentabilidade ambiental. Assim, desenvolvimento sustentável pressupõe expansão econômica permanente, com melhorias nos indicadores sociais e preservação ambiental, humanizando, portanto, os princípios que pautam as ações globalizantes (GOMES, 1995, p. 75).

A visão neoliberal aponta para uma “incapacidade estrutural do Estado para administrar as políticas sociais” (GENTILI, 1998, p. 17), de modo que provoca o seu afastamento das questões centrais, entre elas: educação, economia e meio ambiente. Curiosamente, o neoliberalismo é apontado por pensadores contemporâneos como grande responsável pela crise ambiental e pela despro-

porção entre a qualidade do ensino hoje oferecida pelo Estado e pela iniciativa privada. Não nos esqueçamos de que os centros nervosos de todo e qualquer setor da sociedade são geridos pelo Estado.

Tais considerações, para o pensamento neoliberal, são vazias. Segundo sua ótica, “[...] a crise de produtividade da escola não sintetiza outra coisa senão a crise do centralismo e da burocratização próprias de todo Estado interventor” (GENTILI, 1998, p. 17). Há de admitir-se que o Estado, por vezes, se perca nos labirintos burocráticos e na falta de perspectiva gerada pela sensação de conforto causada pela estabilidade. No entanto, não por isso o neoliberalismo será historicamente inocentado pela série de infortúnios sociais, ambientais e econômicos que vem causando ao longo das últimas seis décadas.

Na ótica de Sachs (1986, p. 23), o desenvolvimento sustentável é um mecanismo “endógeno e dependente de suas próprias forças, e que tem por objetivo a harmonização social e econômica”. Ou seja: ele não prescinde do pensamento deste ou daquele setor, desta ou daquela orientação política ou filosófica. Sachs (1986) adverte que tal modelo deve ser administrado de modo a assegurar tanto a esta como às gerações futuras a possibilidade de desenvolvimento.

Atribuir um conceito a algo acarreta necessariamente atribuir a esse algo uma identidade e, portanto, uma perspectiva de ação pautada pelo que vem inscrito nela. Foi com esta disposição que, tanto os trabalhos da Comissão Brundtland (1983) quanto posteriormente a Conferência das Nações Unidas em Ambiente e Desenvolvimento (1992), no Rio de Janeiro, foram conduzidos. Isso possibilitou a elaboração de uma série de ações que valorizaram o conteúdo inscrito no conceito de desenvolvimento sustentável.

Conclui-se que o desenvolvimento sustentável só é possível mediante os esforços de toda a sociedade, sem a exclusão de qualquer um de seus segmentos, discutindo-se temas importantes, tais como: explosão demográfica, controle da natalidade, desenvolvimento industrial e depredação, nova política educacional etc. É verdade que há a necessidade de implantação de programas, projetos

e trabalhos no sentido de se atingir o desenvolvimento sustentável, mas a maior parte é empreendimento isolado da iniciativa privada.

A Questão Ambiental e o Mundo Empresarial

Um princípio comum a toda e qualquer organização empresarial diz respeito à eficiência dos sistemas produtivos. De fato, não há nada de errado em pautar a atividade empresarial por tal princípio, mas o preço de tanta eficiência revelou-se muito alto. Os lucros cada vez maiores e uma dinâmica competitiva cada vez mais acirrada promoveram o mundo empresarial à condição de principal predador do meio ambiente.

Como madeireiros veteranos que derrubaram florestas inteiras, e de repente se veem em meio a um deserto sem nada para produzir, os empresários também se viram diante de um novo desafio: como continuar produzindo e lucrando sem condenar o meio ambiente, justamente o único provedor dos meios necessários para as suas atividades?

Antes que se pense em uma resposta efetiva, convém ressaltar que, segundo observa Maimon (1996, p. 20), não havia, por parte das empresas, pelo menos até a década de 1970, uma preocupação conservacionista. No máximo, preocupavam-se em “evitar acidentes locais e cumprir as normas determinadas por órgãos reguladores”. No entanto, a estratégia demonstrava-se equivocada, uma vez que, ainda nas palavras de Maimon (1996), “poluía-se para depois despoluir”, onerando substancialmente os custos das empresas.

O raciocínio gerado por este complexo sinalizava a incompatibilidade entre o crescimento econômico e as políticas de proteção ambiental. Mais um equívoco que acabou dirimido, não por uma estrita conscientização empresarial, mas em razão dos próprios acontecimentos e da dinâmica econômica gerada por eles.

Praticamente toda a década de 1970 foi permeada por crises econômicas e eventos ambientais. Entre as prin-

cipais crises estão os dois choques de petróleo ocorridos em 1973 e 1979. Por necessidade financeira, as organizações minimizaram seus gastos com energia, diminuindo-os de 40%, em 1970, para a faixa de 34%, em 1985. Observe-se:

O consumo de energia por unidade de produto na indústria química sofreu um decréscimo da ordem de 57%; na indústria de cimento, papel, aço e alumínio também houve importante diminuição no consumo energético [...]. A indústria de papel e celulose dividiu por dois as emissões de dióxido de enxofre e por quatro os despejos na água. A melhor *performance* foi obtida pelo setor de cimento que solucionou as emissões de partículas em suspensão resultante da combustão nos altos-fornos (MAIMON, 1996, p.21).

Assim colocado, pode-se perceber que a resposta ensaiada à questão: “como continuar produzindo e lucrando sem condenar o meio ambiente, justamente o único provedor dos meios necessários para as suas atividades?” iria, necessariamente, atrelar-se à condicionante econômica. As empresas passam a compreender que a diminuição de certos custos prosperava não somente em seus balanços, mas com a opinião pública. Se ainda não se configurava um modelo ético ambiental, certamente formatava-se um primeiro e importante passo nesta direção.

Donaire (1995, p. 15) observa, nesse aspecto, que os administradores foram aos poucos percebendo “que suas organizações não se baseavam somente nas responsabilidades referentes a resolver problemas econômicos fundamentais (o que, como e para quem produzir)”, e foram se dando conta do “surgimento de novos papéis que devem ser desempenhados, como resultado das alterações no ambiente em que operam”.

Os “novos papéis” mencionados por Donaire (1995) certamente seriam compostos pela aceitação empresarial de que o esgotamento dos recursos naturais seria, ao mesmo tempo, o esgotamento de suas próprias fontes econômicas, e revelaria uma profunda inconsistência entre uma suposta competência organizacional histórica, assim como uma derrocada em razão de uma gestão equivocada de tais recursos.

O Relatório Brundtland foi publicado em 1987 sob o título “Nosso futuro comum”. Ele sintetizou a nova expressão ideológica de grupos e países — basicamente neoliberais — que coordenavam os setores mais fortes da ONU, determinando que as novas políticas considerassem o mercado como peça fundamental para a situação de melhoria qualitativa das três esferas tratadas: econômica, social e ambiental. Surgia assim a nova política ambiental para o neoliberalismo: o “desenvolvimento sustentável” (SCHMIDHEINY, 1992, p. 6).

Todo este envolvimento empresarial das questões ambientais justificou-se — e certamente se mantém sob a mesma justificativa — pela autopreservação; e, mesmo pautado dessa forma, a resistência em relação às implementações sustentáveis ainda é relativamente grande. Deste modo, submeter a atividade empresarial às doutrinas previstas em certificações e normativas técnicas revelou-se uma solução bastante eficiente, já que tais certificações atestam a qualidade e o compromisso destas organizações.

Meio Ambiente, Perspectiva Educacional e Suas Variantes

A questão socioambiental é, sem dúvida, das mais complexas, uma vez que envolve mecanismos que operam o funcionamento da sociedade moderna. Lima (1999, p. 135) descreve o quadro da seguinte maneira:

A questão ambiental, neste sentido, define, justamente, o conjunto de contradições resultantes das interações internas ao sistema social e deste com o meio envolvente. São situações marcadas pelo conflito, esgotamento e destrutividade que se expressam nos limites materiais ao crescimento econômico exponencial; na expansão urbana e demográfica; na tendência ao esgotamento de recursos naturais e energéticos não renováveis; no crescimento acentuado das desigualdades socioeconômicas intra e internacionais, que alimentam e tornam crônicos os processos de exclusão social; no avanço do desemprego estrutural; na perda da biodiversi-

dade e na contaminação crescente dos ecossistemas terrestres, entre outros. São todas realidades que comprometem a qualidade da vida humana em particular e ameaçam a continuidade da vida global do planeta.

Tais observações, de pronto, parecem invalidar ou descharacterizar quaisquer ações educativas no sentido de resgatar os meios relacionais devidos com o meio ambiente. Primeiro porque aquele “conjunto de contradições” reportado pelo autor atua numa outra esfera de poder contra a qual nada poderiam os instrumentos educacionais; segundo, porque a dependência não permitiria mais retorno. Como bem se denota, o problema seria muito maior.

Mesmo considerando que existe certo interesse pelas questões ambientais, há de reconhecer-se a falta de informação e conhecimento dos problemas ambientais. Logo, a educação ambiental que tenha por objetivo conscientizar e sensibilizar as pessoas sobre os problemas (e possíveis soluções) existentes em sua comunidade, buscando transformar essas pessoas em indivíduos que participem de decisões coletivas, exercendo desse modo o direito à cidadania, torna-se instrumento indispensável no processo de compreensão e de divulgação do desenvolvimento sustentável.

A sensibilização do indivíduo é o passo inicial — e, muitas vezes, definitivo —, no sentido de responsabilizar-se por si mesmo e pelo semelhante. Há de salientar-se aqui a ausência de apelo de ordem religiosa. Pelo contrário: trata-se de uma constatação intelectual que ancora o sujeito nos princípios da aceitação do outro.

Freire (1996) discorria sobre o compromisso do indivíduo com a ação; no entendimento do educador, não haveria que se definir uma conduta através de sua compreensão imaterial, mas sim em razão da atitude em relação a ela, pois só uma ação é capaz de produzir uma reação.

Neste aspecto, quanto mais vivências/experiências tenha o indivíduo, tanto mais articulado será. Obviamente, Freire (1996) se refere a experiências de fato, ou seja, situações nas quais o sujeito operou algum tipo de intermediação

cultural que tenha resultado num conhecimento adquirido e transmitido, pois conhecimento retido é saber inútil.

Na concepção do autor (1996), crítica e esperança não são elementos antagônicos, mas sim dialogam constantemente numa espécie de simbiose. Sempre que o sujeito ou o grupo elabora uma crítica, desconstrói a possibilidade de uma não projeção, quer dizer, uma não esperança que o imobilizaria no sentido mesmo de ignorância e alienação. A crítica é, no contexto da pedagogia autônoma, a antessala da própria esperança, pois é ela quem articula os elementos necessários para a transformação social.

Scocuglia (1999, p. 27), sobre o pensamento de Paulo Freire, observa que “o substancial avanço das suas posições político-pedagógicas faz que suas idéias e sua prática sejam referências marcantes no campo da educação contemporânea”. Aquele quer dizer que este, de fato, introduz uma perspectiva revolucionária à educação, e não apenas no sentido da sua consecução, mas principalmente no que diz respeito à sua própria composição.

Na perspectiva freireana, não se trata mais (ou apenas) de como ministrar os conteúdos educacionais, mas fundamentalmente de direcionar tais conteúdos de forma prática e produtiva. O aprendizado não pode restringir-se à assimilação de uma simbologia historicamente imobilizada; ao contrário, deve valer-se de tais símbolos de modo a aplicá-los sobre a realidade cotidiana. Deste modo, o conhecimento se configura como algo que se irradia para além da sala de aula, pois é transmitido pelo próprio educando em suas práticas diárias.

Convém alertar, contudo, que a “escola continua sendo essencialmente uma organização burocrática, normalizadora e disciplinadora, cuja principal função [...] é a socialização da força de trabalho” (GENTILI e SILVA, 2010, p. 109). É óbvio que, ao longo das últimas décadas, a escola venha se transformando num ambiente mais receptivo do ponto de vista democrático, e que o pensamento ali praticado se expanda por áreas antes discriminadas ou ignoradas, entre elas o próprio direito ambiental.

Em termos mais específicos, a educação ambiental deve expandir-se para além da escola e chegar à comunidade. Para tanto, é possível citar a ação do professor em sala de aula e a aplicação de atividades extracurriculares, através da organização de atividades que envolvam leituras, pesquisas, debates, dentre outras. Assim, os alunos terão maiores possibilidades de compreender alguns dos problemas que afetam a comunidade onde vivem; poderão refletir e criticar as ações que desrespeitam o meio ambiente e, muitas vezes, destroem um patrimônio que é de todos (MARTINS, 2004).

Partindo da premissa de que é fundamental aplicar-se uma educação capaz de irradiar-se sobre a sociedade, há de se ter em mente a perspectiva dos elementos que se ocultam nos conteúdos ministrados. A reflexão que se instaura, portanto, advém da criticidade possibilitada, pois também possibilita um debate muito mais amplo. Ao atuar para além dos conteúdos programáticos, o educador descortina para toda a sociedade os saberes que não se revelariam habitualmente.

Isso não quer dizer que se deva prescindir das atividades curriculares ou sistematizadas; pelo contrário, a educação escolar, através de atividades sistematizadas, pode e deve conscientizar os alunos acerca da importância do desenvolvimento de ações que visem atitudes sadias de conservação ambiental e respeito à natureza, levando-os a se tornarem cidadãos conscientes e comprometidos com o futuro do planeta.

Tal comprometimento seria a decorrência natural estendida para além da prática educacional. Conforme Giroux (1997), quando o indivíduo assimila os conteúdos programáticos e também os pratica como forma consciente de intervenção social, ele não mais se restringe a esta ou aquela atividade ou segmento. Quando, por exemplo, ele exerce uma atividade profissional, também desempenha uma atividade intelectual, pois seu espírito crítico não mais lhe permite agir mecanicamente.

Funções como a docência pressupõem uma atividade intelectual que ocorre paralela e simultaneamente a um conjunto de crenças, valores, atitudes e proje-

tos que, necessariamente, são se configuram como ideologias estanques, de modo que é fundamental a existência de um diálogo constante. A troca de informações através deste diálogo é que permitirá que o comprometimento seja cada vez mais ramificado acerca dos inúmeros conhecimentos possíveis.

Segundo Freire (1996), a educação sempre foi um mecanismo de conquista; e, a depender de seus protagonistas, a conquista não estaria restrita à perspectiva da liberdade, mas, ao contrário, sinalizaria com a mais contundente operação alienista. Paulo Freire certamente pautou sua produção intelectual pela conquista da liberdade. Em momento algum da sua trajetória como educador, manifestou interesse em aproximar-se de estatutos cerceadores comuns aos regimes que se tornam pretensamente autossuficientes e, portanto, autoritários.

Em suma, um aprendizado para o meio ambiente deve, antes de tudo, privilegiar a liberdade, condicionante basilar da cidadania, que por sua vez, formata-se como componente indispensável no engajamento social do indivíduo.

Conforme se pode depreender, a escola, na sua condição natural e orgânica, configura-se como ambiente propício à aquisição do conhecimento. Deve, portanto, manter-se — e, para tanto, o esforço de uns poucos é enorme — como “refúgio do pensamento crítico e da reflexão” (TRIGUEIRO, 2005, p. 263).

O fomento do pensamento crítico dá-se não apenas pela exposição do educando às diversas fontes de conhecimento, mas também pela ação; ou seja: pelo gesto, pela atitude, pelo contato com a realidade mais e mais degradada a cada dia. Segundo Trigueiro (2005), o espaço escolar serve como um imenso laboratório de ideias, em que

[...] o conhecimento e a criatividade deveriam ser aplicados com ênfase na construção de um mundo mais ético, justo e sustentável. Um espaço protegido das demandas imediatistas do mercado, que muitas vezes relegam à escola a função de formar consumidores comportados e novos quadros profissionais perfeitamente ajustados ao velho paradigma. [...] Uma escola assim ofereceria a devida resistência ao que

poderíamos chamar de movimento de manada, uma autêntica marcha da insensatez que inspirou o atual modelo de desenvolvimento, responsável pela destruição sistemática e sem precedentes dos recursos naturais não renováveis do planeta (TRIGUEIRO, 2005, p. 263).

A escola tradicional atua como mantenedora de uma sistemática, não raro predatória, já que não disciplina seus discentes de modo a privilegiar a sustentabilidade. Cabe à escola incentivar ações que não se restrinjam à dinâmica interna (intramuros), e promover a ideia da transformação a partir da experiência de vida dos próprios envolvidos no processo do conhecimento. Tanto os alunos como os educadores apresentam históricos capazes de promover um aprendizado bastante significativo a partir das vivências experimentadas.

Considerações Finais

Os reflexos desse processo de avanço da atual conjuntura de Globalização podem ser observados nas múltiplas faces das crises social e ambiental, e tem gerado reações sociais, em escala mundial, e despertado a formação de uma consciência e sensibilidade novas em torno das questões ambientais.

Nessa perspectiva, na medida em que se formam indivíduos cada vez mais comprometidos com a questão da sustentabilidade, mais se oportuniza a implantação de um cenário organizacional que tenha o mesmo comprometimento. A médio e curto prazo, o conhecimento ambiental destes indivíduos terá migrado para o ambiente organizacional, tornando-o naturalmente responsável, considerando-se o fato que as organizações são formadas por pessoas, e que são estas as responsáveis pelos princípios que pautarão a atividade destas organizações.

A educação não está mais restrita à sala de aula ou à ação do educador. Atualmente, dada à profusão dos meios de comunicação, a informação chega por todos os lados e, muitas vezes, é multifacetada pelas diversas interpretações e abordagens ideológicas.

O mundo que se apresenta aos educandos de nível fundamental, por exemplo, principalmente àqueles que estão iniciando sua jornada educacional, não é mais o mundo perfeito dos contos de fadas, tampouco o idealizado pelo didatismo da alfabetização. Há de se considerar as informações que chegam através da televisão e, mais recentemente, da avalanche que vem através da internet.

Na educação infantil, já a partir da pré-escola, verifica-se a importância de cuidar do jardim ou de separar o lixo cuidadosamente como medidas acertadas, não há dúvida. Todavia é necessário que se vá além destas medidas pontuais. O contexto que se apresenta não permite mais projeções a longo prazo, de modo que tais implementos educacionais soam meramente românticos caso fiquem somente nesta perspectiva pontual e individual. É preciso ampliar as discussões e vislumbrar ações coletivas que, inclusive, extrapolem os limites da escola. Mas, nem tudo é irresoluto em si mesmo.

Tal perspectiva foi suficiente para que muitos profissionais, das mais diversas áreas, passassem a buscar alternativas que mantivessem a sociedade moderna funcionando e em sintonia com o meio ambiente. Assim, desatrelar-se de quaisquer condicionantes meramente românticas e formatar bases efetivamente pedagógicas constituir-se-ia um primeiro e importante passo.

Referências

- ARAÚJO, M. C. C.; NETO, M. T. DE O. C. A Geografia e o Meio Ambiente na Nova Ordem Mundial. **Revista da UFRN**. 1999.
- BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CARDOSO, R. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, Ruth (Org.). **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 95-105, 1986.
- CARVALHO, I. C. M. Territorialidades em luta: uma análise dos discursos ecológicos. **Série Registros**, nº 9, p. 1-56, São Paulo: Instituto Florestal, Secretaria do Meio Ambiente, 1991.
- DONAIRE, D. **Gestão Ambiental na empresa**. São Paulo: Atlas, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 6. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GENTILI, Pablo A. A. **A falsificação do consenso**. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. 13. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GIULIANI, G. M. **A Questão Ecológica, a Indústria e o Capitalismo**. Rio de Janeiro, 1998.
- GOMES, G. M. (org.). **Desenvolvimento Sustentável no Nordeste**. IPEA, Brasília, 1995.
- HENRIQUE, W. Pela continuidade da geografia crítica. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, v. VII, nº 400, 25 de septiembre de 2002.
- LAYRARGUES, P. P. A questão ambiental também é uma questão política. In: **Programa Salto para o Futuro** (Sério Vida e Natureza, Ambiente e Cultura – Temas Ambientais Contemporâneos). 2004.
- LIMA, Débora. **Movimento Socioambiental: Significado para a Conservação da Biodiversidade**. Seminário Internacional Presença Humana em Unidades de Conservação. Anais. 1999.
- LIMA, G. F. da C. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**, NEPAM/UNICAMP, Campinas, ano II, nº 5, 135-153, 1999.
- LINK, V. A questão do Ambiente. 2008. Disponível em: http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/ambiente-q/index.html. Acesso em 12 de agosto de 2010.
- LINK, V. A questão do Ambiente. 2008. Disponível em: http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/ambiente-q/index.html. Acesso em 12 de novembro de 2010.
- MAGNOLLI, D.; SCALZARETTO, R. A nova geografia: a sociedade e a natureza. São Paulo: Moderna, 1994.
- MAIMON, D. **Passaporte verde: gerência ambiental e competitividade**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996.
- MARTINS, T. **O conceito de desenvolvimento sustentável e seu contexto histórico: algumas considerações**. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 8, nº 382, 24 jul. 2004. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=5490>. Acesso em: 05 dez. 2010.
- MELO, F. C. C. de; OLIVEIRA, M. de. **Desenvolvimento sustentável: origens e noções conceituais**. Mossoró-RN: Fundação Vingt-Un Rosado, 2000.
- POLONI, D. R. Política Educacional no Brasil do Ensino de Geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 10, 1996, **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- SACHS, I. **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir**. São Paulo: Vértice, 1986.
- SCHMIDHEINY, S. **Mudando o rumo: uma perspectiva empresarial**

global sobre o desenvolvimento e o meio ambiente. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1992.

SCOCUGLIA, Afonso C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: UFPB, 1999.

SILVA, L. R. da. **Do senso comum à geografia científica**. São Paulo: Contexto, 2004.

SPÓSITO, Eliseu Savério. **A vida nas cidades**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TACHIZAWA, T. **Gestão Ambiental e Responsabilidade Social Corporativa: Estratégias de Negócios Focadas para a Realidade Brasileira**. 2º Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas, 2004.

TAVOLARO, S. B. F. A Questão Ambiental: sustentabilidade e políticas públicas no Brasil. *Ambiente & sociedade*, n. 5 Campinas July/Dec. 1999.

TRIGUEIRO, A. **Mundo Sustentável**. Abrindo espaço na mídia para um planeta em transformação. São Paulo: Globo, 2005.

Recebido em 20/06/2011

Aprovado em 06/10/2011

Pelas Rotatórias Suíças: a Educação Vista Por Fora dos Muros da Escola Na Concepção da História Cultural

*Myrian Soares de Moraes**

Resumo

Este artigo parte de uma pesquisa descritiva e bibliográfica. Tenho como objetivos: apresentar a importância da História Cultural como transmissora do conhecimento, dando destaque ao museu como espaço educativo; identificar o papel das fontes de pesquisa para a educação e, por fim, traçar uma conexão entre as fontes e o conhecimento através de alguns objetos de pesquisa expostos no Museu da Cruz Vermelha ou Crescente Vermelho: espaço onde se guarda registros de atendimento dos médicos e enfermeiros dessa instituição nas guerras que participou. Assim, destaco as atividades desenvolvidas pelos prisioneiros nos postos de saúde da Cruz Vermelha desde 1919. Estas que se assemelham com a prática de atividades pedagógicas realizadas por crianças no hospital datadas com início na França no ano de 1935.

Palavras-chave: História Cultural; Pedagogia Hospitalar; Práticas educativas.

By Rotating Swiss: Education Seen Outside The School Walls In The Design Of Cultural History

Abstract

This article is part of a descriptive and literature. I have the following objectives: to present importance of cultural history as a transmitter of knowledge, highlighting the museum as a space education, to identify the role of research sources for education and, finally, to draw a connection between the sources and knowledge through some objects research exhibited in the Museum of the Red Cross or Crescent Red: space to keep records of attendance doctors and nurses of this institution in the wars who participated. So, I highlight the activities developed by the prisoners in the clinics of Red Cross since 1919. Those that resemble the practice of educational activities undertaken by children dated in the hospital beginning in France in 1935.

Keywords: Cultural History, Pedagogy Hospital; Educational Practices.

***Myrian Soares de Moraes** é graduada em Pedagogia pela UFS e mestranda em Educação pelo Núcleo de Pós Graduação em Educação, NPGED, UFS. Bolsista Fapitec. Tem como campo de pesquisa a Pedagogia Hospitalar. E-mail: myriansmoraes@gmail.com

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar a História Cultural no contexto da Cultura Material a fim de dar destaque ao museu como espaço educativo e transmissor de conhecimento e identificar o papel das fontes de pesquisa para a educação. Por fim, apresentar o Museu da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho situado em Genebra, Suíça, identificando as atividades dos prisioneiros nos postos de saúde da Cruz Vermelha com a prática das atividades realizadas por crianças no hospital. Diante dessa investigação, tenho como objeto a Pedagogia Hospitalar inserida na Cultura Material.

Como metodologia, apresento o resultado de uma pesquisa descritiva e bibliográfica a partir da teoria de Peter Burke (2005) sobre História Cultural e de autores como Carvalho (2003), Souza (2007) e Chartier (2009) que adentram no estudo da Cultura Material como fonte e objeto de pesquisa.

A imensa quantidade de objetos antigos analisados nos trabalhos de Castro (2006), Biccas (2008), Souza (2009) e Santos (2010) fez surgir este artigo. Objetos esses que variavam de impressos a carteiras, arquitetura da época, modos e costumes e que constituíam um conjunto de artefatos para a idealização de um contexto do período estudado por esses autores.

A História Cultural é uma linha recente na pesquisa educacional, nela surge a Cultura Material, por volta da década de setenta, em específicos temas como história da viagem, história da leitura, da memória, do vestuário, do imobiliário, entre outras.

Para entender a História Cultural, é necessário pôr em relevo o conceito de cultura.

A idéia de cultura implica a idéia de tradição, de certos tipos de conhecimentos e habilidades legados por uma geração para a seguinte. Como múltiplas tradições podem coexistir facilmente na mesma sociedade – laica e religiosa, masculina e feminina, da pena e da espada, e assim por diante – trabalhar com a idéia de

tradição libera os historiadores culturais da suposição da unidade ou homogeneidade de uma ‘era’. (Burke, 2005, p. 39)

Desse modo, a cultura tem significação ímpar para o processo de entendimento da história de uma sociedade ou de um determinado hábito. Sem a diversidade cultural que existe no mundo seria impossível realizar estudos peculiares a um determinado objeto em diferentes visões culturais ou em épocas diferenciadas.

A multiplicidade de pesquisas realizadas na linha da História Cultural é uma prova que há cultura e esta se dá, por vezes, de forma insignificante a olhos leigos, mas de muito valor quando existe um olhar apurado de um historiador-pesquisador.

Santos (2010) instiga esse olhar quando manuseia a vida de Rui Barbosa voltada para a emancipação política e educativa no Brasil oitocentista através de alguns documentos dentre eles o Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879. Esse estudo, embora voltado para a História da Educação, foi marcado por traços da cultura da época que eram emitidos pela política e pela educação.

Castro (2007) apura o olhar, enquanto historiador-pesquisador na história da Casa dos Educandos Artífices no Maranhão Provincial, apresentando culturas materiais e imateriais do processo formativo da época, assim como condições de trabalho, de moradia, arquitetura, e formação educativa e moral ao mesmo tempo. Para confirmar, o autor cita Magalhães (2004) para aplicar sua faceta metodológica de trabalho: as condições materiais e a história da instituição a partir do poder instituinte dos seus participantes.

Assim, pode-se perceber que a história e a materialidade são trabalhadas em conjunto de maneira a complementarem o contexto uma da outra. Quanto à materialidade, esta exerce um espaço distintivo por servir de fonte para o objeto a ser estudado. Prova disso é a seguinte passagem do estudo “Alicerces da Pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)”: “As imagens dão a ver uma cultura material que em tudo se presta a um modo determinado de ensinar:

carteiras, mesa de professor, relógio na parede, um ou dois armários, um singelo vaso de flor, a bandeira nacional, cartazes, quadros murais, gravuras, lousa, lápis, calendário.” (Souza, 2009, p. 201-202).

Um trabalho que envolve a História Cultural possibilita uma diversidade de assuntos para trabalhar visto abranger um leque de possibilidades. A cultura é constituída por hábitos e costumes cotidianos que regem a sociedade numa determinada época. Pressupõe-se, dessa forma, a inclusão - no pensamento de cultura - de práticas que fazem o ser humano ser, sentir e agir.

Chartier (2009, p.34) compreende a cultura como “[...] práticas comuns através das quais uma sociedade ou um indivíduo vivem e refletem sobre sua relação com o mundo, com os outros ou com eles mesmos.” Para Felgueiras (2010, p.18) a cultura se refere “[...] a formas de pensamento, ao mundo das ideias, ao imaterial expresso em formas e criações muito específicas e de grande beleza e perfeição.”

De fato, cada região é impregnada por uma cultura que lhe é própria. Isso acontece com a culinária, as danças, os ritmos, o modo de portar-se, a arquitetura, entre outros aspectos que compõem o perfil cultural. Este que tem uma origem significativa nos primórdios e que é passado de geração a geração. Para que hoje possa se conhecer a fundo uma determinada cultura, porém, é necessário buscar na história a história da cultura.

A história, por sua vez, tem o seu papel de transmissão da cultura através da descrição e narração dos fatos acontecidos. Chartier (2009) ainda acrescenta que a história é feita por fragmentos com base nas investigações eruditas e se aproximando dos usos e costumes humanos. Desse modo, Lopes e Galvão (2001, p. 39) compreendem que a Nova História Cultural busca “alargar os objetos, as fontes e as abordagens utilizados tradicionalmente na pesquisa historiográfica”.

Os usos e costumes humanos são também componentes da educação. Prova disso são as primeiras práticas educativas de aquisição de costumes pelo seio familiar onde a criança ainda pequena começa a aprender as primeiras lições da vida.

A educação, nesse sentido, é responsável pelo conjunto de práticas que possibilitam a transmissão da cultura. É certo que o conceito escolar é compreendido pela atividade de dois tipos de sujeito: o professor e o aluno. No entanto, as primeiras práticas educativas surgem em outras instituições da sociedade para depois serem constituídas na escola. Diante disso, Felgueiras (2010, p. 22) afirma que:

No surgimento da forma escolar, quer seja a universidade, o colégio quer a escola de primeiras letras, o que define o escolar não é o espaço mas a actividade e a relação de dois grupos distintos: os mestres e os estudantes. A definição de um espaço próprio e qualificado para o exercício do ensino aparece historicamente retardado, face à existência da escola como relação de transmissão e aprendizagem de conhecimentos estruturados e validação de aprendizagens, entre as quais a leitura, a escrita e o cálculo aparecem como essenciais a todas as outras.

Carvalho (2003, p. 262) também faz referência à forma escolar. Para ela, esta possibilita “repertoriar através da disparidade indefinida dos gestos profissionais, as invariantes da intervenção pedagógica, ligadas não só aos imperativos de toda transmissão de saberes, mas à ‘forma escolar’ de transmissão.”

Chama-se atenção para o fato de outros espaços terem a função de educar antes que a criança chegue à escola. Na contemporaneidade, o ser humano possui um infinito de possibilidades e de locais propícios para ser educado: televisão, internet, livros, parques, praças, museus, viagens, etc. Cada um desses meios é capaz de transmitir o conhecimento tendo como via a cultura. Darei destaque a apenas um objeto citado: o livro. Este que era possuído por poucos e, por conta disso, a posse de um renderia prestígio social.

O livro - material impresso - que chegou ao Brasil no século XVI e poucos tinham acesso a ele. Souza (2007, p.172) conceitua os impressos, dentre os quais o livro faz parte, como “[...] suportes materiais da escrita e de difusão de ideias”, como aconteceu no século III quando o códice

foi substituído pelo pergaminho, facilitando a difusão do cristianismo (Darton, 2010). Entre os séculos XVI a XIX era comum as pessoas com poder aquisitivo deixassem nos seus inventários alguns livros (Araujo, 1999).

Os livros foram uma fonte de pesquisa bastante útil para o historiador - mais tarde -, uma vez que a escrita reúne informações procuradas como, por exemplo, a ortografia, a caligrafia e até os assuntos tratados naquele período, o que possibilita a reconstrução da cultura pela história.

As fontes são recursos que possibilitam conhecer uma sociedade a partir de objetos, imagens, impressos, entre outros. Elas servem como artefatos de uma cultura material escolar. Souza (2007, p.169) indica que os artefatos “são indicadores de relações sociais e como parte da cultura material atuam como direcionadores das atividades humanas”. Ou seja, as fontes servem como transmissoras da história através das práticas culturais imersas em uma sociedade.

As práticas culturais também auxiliam na construção do conhecimento. Elas funcionam como transmissoras de educação e aparecem no decorrer da história do Brasil. Tal afirmativa é argumentada no livro “Leituras do Sensível: escritos femininos e sensibilidades médicas no Segundo Império” o qual aborda o processo educativo para a higiene no Segundo Império do século XIX. Nele, Oliveira analisa um manual escrito à sociedade da época, ensinando técnicas de higiene desconhecidas. A preocupação com a higiene fora, em grande parte, resultado das inúmeras manifestações da medicina higienista de modo a evitar doenças causadas pela falta de limpeza pessoal no seio familiar.

Oliveira (2010, p.32-33) faz referência ao período com a passagem:

A pedagogia da boa higiene unia-se à ciência maternal como uma nova relação que se introduz nas múltiplas práticas cotidianas no século XIX, introduzindo orientações que se traduzem em deveres para eliminar o mau cheiro das urinas, dos suores, dos hálitos e matérias hormonais. A higiene física, a moral e intelectual são,

assim, saúde para o corpo, caráter para a alma e inteligência para a sociedade.

A preocupação com a higiene, no Brasil, foi uma prática cultural influenciada pela medicina higienista e contou com a disseminação não só de médicos sanitaristas, como também intelectuais e pessoas da elite. No entanto, outras regiões do mundo estavam vivendo práticas culturais diferentes.

1– O Museu e a Cultura Material

Diante de uma Cultura Material investigada e analisada, faz-se imprescindível apresentar o museu como um espaço propício para preservar a cultura material de um espaço temporal. Soma-se a isso, o papel educativo destinado ao museu, visto ser um local de estímulo à aprendizagem, característico do modo de organização expositiva para transmitir a história.

Desse modo,

os museus caracterizam-se por coletar objetos que não pertencem mais à compreensão cotidiana da vida, estranhos ao tempo e à história que envolve. [...] essas instituições, além de contar a história do passado por meio de seus fragmentos, são essencialmente história. [...] As narrativas históricas reconstroem o passado de diversas maneiras e, além disso, os museus apresentam uma singularidade importante nesse narrar, que é a presença dos objetos. A história tanto pode ser determinada por uma lógica intrínseca à narrativa e subordinar os objetos em sua apresentação, como pode construir um sentimento comum partilhado, a partir de objetos trabalhados. Por outro lado, é preciso considerar que os artefatos são testemunhos do passado e, como tal, são portadores de uma história que antecede aqueles que o resgatam do contínuo da história. (Santos, 2009, p. 115)

Os museus têm uma rotatividade de visitantes com diversos fins: alguns para turismo, outros para pesquisa e alguns outros para uma atividade complementar a uma disciplina teórica. Essa última afirmativa é frequente no Brasil desde a implantação do método intuitivo (Castro, 2007).

Nessa perspectiva, Gonçalves (2009) apresenta dois tipos específicos de museus: o museu-narrativa e o museu-informação. O primeiro apresenta um caráter restrito, não estruturado para uma grande quantidade de visitantes, típico para pessoas em passeio, sem um destino definido. O segundo já é caracterizado por transmitir informações: um típico museu moderno capaz de receber multidões.

Enquanto no museu-narrativa há puramente objetos sem identificação, o museu-informação é repleto de sinais e descrições dos arquivos e materiais que lá comporta. Isso dá significado à expressão utilizada para designar tal museu.

O Museu da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho traz características peculiares do museu-informação pelas identificações em cada objeto ou impresso exposto, além de ser estruturado para receber grande quantidade de pessoas. Cada objeto observado remete a vários temas. Isso prova a diversidade da importância de cada documento, o que dá relevância ao museu. Nesse aspecto, “os museus, tratados como documentos/monumentos, são bem mais do que objetos neles exibidos. Têm sua própria história e podem nos dizer muito sobre a época em que foram construídos, bem como sobre as épocas subsequentes, que se foram sobrepondo ao momento inicial de criação.” (Dias, 2005)

O museu como espaço educativo induz a uma aprendizagem, tendo em vista as fontes caracterizadas pela cultura material. Soma-se a isso, o papel de identificação dessas fontes por pesquisadores de modo a contribuir na reconstrução da história cultural.

Sem o olhar do pesquisador, as fontes permanecem como objetos de um museu. Com a investigação e a busca dessas fontes é possível não somente situá-las num período da história, como também conhecer como funcionava o seu uso, a classe social em que circulava determinado objeto dentre outras indagações.

2– A Pedagogia Hospitalar: história, cultura e práticas educativas

A discussão sobre a História Cultural entrelaçada à Cultura Material embasa a importância do museu no espaço educativo seja para crianças, seja para jovens e adultos. Os interesses são díspares, entretanto a aquisição do conhecimento acontece através das fontes presentes ali.

A importância do museu para a educação é abordada pela diversidade de conhecimentos que podem ser apropriados, principalmente através da Cultura Material. Essa abrangência é representada também na investigação científica ao comprovar fatos históricos a partir de documentos que o registrem. É desse modo que as fontes servem como transmissoras da história através das práticas culturais imersas em uma sociedade.

O estudo sobre a Pedagogia Hospitalar e o seu surgimento dentro da História da Educação é um tema relativamente novo. Nesse sentido, urge que pesquisas sejam aprofundadas de modo a traçar historicamente o contexto do surgimento da escolarização hospitalar, as primeiras práticas pedagógicas, o público atendido, os hospitais que ofertavam esse tipo de atendimento.

Um dos meios de suceder pesquisas como esta é tendo por base a Cultura Material. Dessa maneira, é possível delinear indícios da Pedagogia Hospitalar, assim como o início dessa atuação pedagógica no hospital através da materialidade. Ou seja, de fontes que auxiliem na constituição histórica deste objeto.

Lobo (2008), Vasconcelos (2011) e Barros (2011) têm investigado a história da Pedagogia Hospitalar através de fontes documentais e de uma bibliografia seleta para tal campo de pesquisa. Dessa forma, aos poucos tem-se construído a história da Pedagogia Hospitalar em nível nacional e internacional.

Na discussão nacional, Mazotta (1996) argumenta sobre a possibilidade do início de atividades pedagógicas no hospital do Brasil, anterior ao datado oficialmente

por Arosa e Shilke (2008) como sendo em 14 de agosto 1950, no Rio de Janeiro onde está localizado o Hospital Municipal Jesus. A discussão de Mazotta (2011) é fundamentada em documentos históricos, ao pesquisar as classes especiais nas enfermarias para deficientes físicos da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Sendo assim, a partir de relatórios anuais que apresentavam o movimento escolar entre o período de 01/08/1931 a 10/12/1932, constatou-se o funcionamento de classes com o mesmo objetivo das classes hospitalares atuais. Ou seja, já aconteciam trabalhos da Pedagogia Hospitalar no Brasil, na década de 30.

O contexto cultural de uma época passa por mudanças, de acordo com um período da história. Assim, seria anacrônico comparar o hospital do início do século XX com a mesma instituição em meados do século XXI, uma vez que para cada tempo histórico o hospital tem uma funcionalidade específica.

É possível compreender o processo de hospitalização desde o surgimento do hospital como um espaço de abrigo para doentes, loucos e desempregados. Em consequência disso, a inserção desse público no hospital inclui as pessoas deficientes.

Sabe-se que a instituição hospitalar percorreu historicamente funções diversificadas de acordo com cada período na evolução da história. Basta perceber a origem etimológica da palavra hospital. No contexto do século XVI, Foucault (2011) já apontava a função que o hospital possuía.

A igreja católica tivera uma forte ligação com o hospital, uma vez que este era sustentado pela misericórdia do povo e coordenado por ordens religiosas. Com esse impulso nasceram as Casas de Misericórdia de caráter filantrópico, para de modo charlatão, - porque poucos eram os profissionais e ínfimos os recursos - lutar pela vida (Lobo, 2008). Pletsch (2010) cita Januzzi (2004) para confirmar tal iniciativa, ressaltando o afastamento da cidade daqueles com um grau de deficiência acentuado, indo ou para hospitais, ou para as Casas de Misericórdia.

Aos poucos, o hospital passou por um processo de melhoramentos com a coordenação de médicos, ten-

do como função gerir procedimentos. Contudo, ainda havia como auxiliares dos médicos irmãos de algumas ordens religiosas.

Com essa concepção de afastamento de anacronismos, Barros (2011, p. 20) aponta alguns vestígios históricos do processo de escolarização hospitalar quando, já no século XX, registra-se o Pavilhão-Escola Bourneville da Escola Hospitalar. Este que apresenta um caráter diferenciado do Hospital Municipal Jesus pelo fato de este contar com a presença de professoras, logo conveniadas com o Estado, que atendiam somente o público infantil:

É fato que aqui a chamada 'escola-hospitalar' do Hospital Nacional de Alienados do Rio de Janeiro não se justificava em sua existência pela mesma razão que se justificam as escolas hospitalares de hoje, qual seja, a universalização da educação para todas as crianças. Pois, tanto a inexistência de um conceito ampliado de cidadania, quanto a precariedade do sistema de ensino fundamental vigente, não favorecia a extensão do direito de escolarização às crianças hospitalizadas. É possível, assim, contestar a afirmação histórica de que o Pavilhão-Escola Bourneville, do Hospital Nacional de Alienados tenha sido a primeira escola hospitalar do Brasil; desde que reconheçamos que os hospitais do passado também não eram exatamente as instituições de assistência e tratamento que por esse nome hoje chamamos.

Internacionalmente, os primeiros estudos acerca da história da Pedagogia Hospitalar datam o seu surgimento com a primeira guerra mundial quando muitas pessoas tiveram partes dos seus corpos destruídos, sendo obrigados a morar distantes da cidade. Outro fator que fazia as pessoas se mudarem para lugares mais reservados eram as doenças contagiosas que não tinham tratamento na época, como aconteceu com os doentes de tuberculose (Arosa e Schilke, 2008).

Assim, um professor tinha a responsabilidade de educar aquele grupo de pessoas que viviam numa situação de risco (ou de exclusão, como foi o caso das vítimas da guerra) para a sociedade. Isso também aconteceu com as crianças com deficiência intelectual no século XX, quando os pioneiros do Movimento Escola Nova, na Europa, começaram a educar as crianças com recursos facilitado-

res da aprendizagem, como foi o caso de Maria Montessori. Segundo Arosa e Schilke (2008), a Pedagogia Hospitalar surge, então, na França, no ano de 1935 por Henri Sellier: político francês da época.

Pedagogia Hospitalar seria um conceito diferenciado da Pedagogia Tradicional, uma vez que se dá em ambiente hospitalar e que busca, além do conhecimento curricular, construir conhecimentos sobre esse novo contexto de aprendizagem, além de criar situações que estimulem uma melhora na qualidade de vida desse aluno-paciente através de atividades que ensinem o indivíduo a “ser” e a “conviver” com a doença e com o outro. Como evidenciam Matos e Mugiatti (2006, p. 37) abaixo:

A Pedagogia Hospitalar, por suas peculiaridades e características, situa-se numa inter-relação, entre os profissionais da equipe médica e a educação. Tanto pelos conteúdos da educação formal, como para a saúde e para a vida, como pelo modo de trazer continuidade do processo a que estava inserida de forma diferenciada e transitória a cada enfermo.

Para dar continuidade à educação dessas crianças, um professor ia para esses espaços onde moravam para poder ao menos alfabetizá-las, estabelecendo com elas um papel de mediador social. Ao ser oficializado na França esse cargo no ano de 1935, o professor passa a trabalhar diretamente no hospital onde tem e mesma função da sala de aula convencional, estimulando a criança nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, e possibilitando o contato da criança hospitalizada com o seu cotidiano educacional através de atividades feitas por ela quando estava em pleno estado de saúde.

3– Museu da Cruz Vermelha: alguns vestígios

A observância do Museu da Cruz Vermelha, localizado em Genebra (Suíça), representa um misto de arte, história e cultura.

Algumas frases expressam o caráter humanitário da instituição propostas pelo fundador. Do mesmo modo, há a preocupação de preservar a história de como foi fun-

dada a Cruz Vermelha. Assim, uma das placas registra um pensamento voltado para importância das fontes históricas daquele local. Pode-se destacar uma: “*Preserving life by the written world*”¹.

A Batalha Solferino foi um marco para o surgimento de organizações com vistas para a humanização. Esta teve como objetivo promover a unificação da Itália, sendo o segundo confronto que aconteceu entre a Áustria e a França, próximo ao comune italiano de Solferino em 1859 deixando mais de quarenta mil mortos.

In 1859, Italy was still divided up into several Sayayes, some of which were subject to Austria; only the Kingdom of Piedmont (Sardinia) was independent. In order to unite his country, Cavour, the Sardinian Prime Minister, won the support of Emperor Napoleon III and the two arranged for Austria to declare war.

From the start of hostilities on 25 April 1859, the Franco-Sardinian army kept up the offensive. It pursued the Austrians as quickly as possible, fearing that they would entrench themselves in the famous quadrilateral formed by the fortresses of Verona, Legnano, Peschiera and Mantua. In the early hours of 24 June, the decisive battle broke out – when none of the belligerents expected it. It lasted one day, across a 16-kilometre front. Nearly 350,000 men were involved. The outcome was some 6,000 dead and 40,000 wounded.

On the evening following the bloody massacre, the two emperors were as shocked as their troops when they saw with their own eyes the appalling scenes left by the battle. Despite his victory, Napoleon III signed an armistice at Villafranca on 11 July 1859. Although it was an important milestone in the shaping of Italian unity and the country's independence, if Solferino has a place in History, it is because an ordinary man from Geneva was passing through, almost by chance... (Durand, 2011, p. 28-29)²

Henry Dunant, natural da Suíça, estando na Itália, viu toda a tragédia que envolvia mortes, fome, falta de higiene, e ausência de saúde e de cuidados necessários aos soldados e prisioneiros daquela guerra. Angustiado com o filme que vinha a sua memória, começou a buscar meios que possibilitassem a criação

do direito humanitário, escrevendo três anos depois do acontecido, o livro *“Un Souvenir de Solferino”*³. Este – certamente com suas memórias – sugeria a importância de haver projetos humanitários a fim de prestar serviços aos feridos das guerras.

Barely recovered from his post traumatic stress, the Samaritan of Castiglione resumed desperately trying to make his Algerian mills profitable. This occupied him fully until 1861. Nonetheless, he felt the need to share the memories that haunted him. In one year he wrote *A Memory of Solferino*, which came out the press in November 1862. Those 115 pages assured him a place in History.

Having consulted specialists in the art of warfare, he retraced the course of the battle. While the first part of the book pays tribute to the combatants' heroic behaviour, it also heaps up horrendous descriptions and details: jaws blown off, broken limbs, human debris, heads cut wide open, exposed bowels covered in flies, and so on. The second part of the book, which describes the forlorn state of the wounded in the Chiesa Maggiore, is even more moving. That is where Dunant enters the scene. He recounts what he saw and experienced and it is that testimony – aided by a style that earned the praise of the best writers of this generation – which lends the book its force. Incidentally, his book should really be entitled *A Memory of Castiglione*.

The fourteen pages of the final part provide a platform for the author's questions and outline solutions: 'Would it not be possible, in time of peace and quiet, to form relief societies for the purpose of having care given to the wounded in wartime by zealous, devoted and thoroughly qualified volunteers?' Lastly, Dunant anticipates the brand new concept of neutralization by advocating the adoption by the States of 'some international principle, sanctioned by a convention and inviolate in character,' which would protect wounded soldiers and those taking care of them.⁴ (DURAND, 2011, p. 32-33)

Com a circulação do livro, a população aderiu à ideia de Dunant e em 1864 foi assinada a primeira convenção de Genebra, criando o Movimento da Cruz Vermelha, a pri-

meira instituição humanitária do mundo que, depois, se tornou uma instituição internacional.

A convenção de Genebra assinada em 1864 tinha como objetivo primordial a melhoria das condições dos feridos de armas no campo de batalha.

Durante a primeira e a segunda guerra mundial o movimento internacional da Cruz Vermelha atendeu não só os feridos da guerra, como também os prisioneiros: “Os espaços da exposição seguem, então, a via do direito humanitário. Da Primeira Convenção de Genebra, que se limitava a militares feridos e enfermos, os princípios humanitários estenderam-se nas últimas décadas aos prisioneiros de guerra e às vítimas civis” (Mombelli, 2011, p.01).

4 A Batalha Solferino: uma prática cultural, um germe para a humanização

Como até hoje existe, a guerra foi e ainda é uma prática cultural de várias civilizações para atingir seus interesses políticos, sociais ou econômicos. Batalhas e revoluções compuseram o cenário de vários países do mundo, inclusive na Europa. Nesse caso, a Batalha do Solferino foi uma luta para unificar a Itália. Esta que serviu não só para tais interesses, mas também para o surgimento de um trabalho forte aos olhos, e, ao mesmo tempo, instigante.

O museu foi um facilitador no estabelecimento de conexões entre as práticas educativas voltadas para a humanização, como é o papel do pedagogo hospitalar, com uma nova forma humanitária de educar.

O Movimento Internacional da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho, com base no direito humanitário tem como norte alguns princípios: humanidade, imparcialidade, neutralidade, independência, voluntariado, unidade e universalidade. Suas missões são:

- Prevenir e amenizar o sofrimento humano em todas as circunstâncias.
- Proteger a vida e a saúde e fazer respeitar a pessoa humana, em particular em tempos de conflito armado e em outras situações de urgência.

- Trabalhar na prevenção de doenças e na promoção da saúde e do bem estar social.
- Encorajar a ajuda voluntária e a disponibilidade dos membros do Movimento, além do sentimento universal de solidariedade com todos os que têm necessidade desta proteção e assistência.(MOVIMENTO Nacional da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho, 2011, p. 01)

Diante de tais missões da Cruz Vermelha pode-se fazer um ligamento com o trabalho de humanização que o pedagogo faz no hospital em prol da luta pela vida através da educação. Isto é, no trabalho da promoção da saúde e do bem estar social, amenizando o sofrimento humano nas circunstâncias que lhe forem possíveis, tendo como ferramenta a transmissão cultural pela educação.

No caso do hospital, a necessidade de um trabalho com foco na humanização se dá pelo fato de lá ser um ambiente desconhecido para a criança em vários aspectos quando comparado ao seu cotidiano. Se para adultos a hospitalização provoca ansiedade, stress, impaciência, entre outros fatores que impossibilitam a mais rápida recuperação, para as crianças todos esses sintomas são ainda mais aguçados visto estarem numa idade que dificulta a compreensão de um internamento. Pois, a pouca compreensão da criança sobre a sua hospitalização se dá pelo fato de ainda não ter chegado à maturação do seu processo de desenvolvimento.

Foucault (2011, p. 07) apresenta a realidade da doença numa ótica médica na qual traz a preocupação não somente da doença, mas no contexto de pesquisa através de alguns fatores para dar o diagnóstico da doença:

A principal perturbação é trazida com e pelo próprio doente. À pura essência nosológica, que fixa e esgota, sem deixar resíduo, o seu lugar na ordem das espécies, o doente acrescenta, como perturbações, suas disposições, sua idade, seu modo de vida e toda uma série de acontecimentos que figuram como acidentes em relação ao núcleo essencial. Para conhecer a verdade do fato patológico, o médico deve abstrair o doente [...]. Não é o patológico que funciona, com relação à vida, mas o doente com relação à própria natureza.

A ideia de construir essa ponte entre o trabalho da Cruz Vermelha e o da Pedagogia Hospitalar se deu pela presença de objetos confeccionados pelas pessoas atendidas na guerra que precisavam ocupar o seu tempo diante do estado físico e psicológico que se encontrava.

Foi interessante perceber que as atividades lúdicas, ou seja, atividades que geram uma aprendizagem de modo prazeroso, são realizadas por adultos e crianças de modo a ocupar o tempo ocioso, aliviando tensões e stress. No caso da criança, esse tipo de atividade ainda tem a função de enfrentamento do medo através do simbolismo próprio da infância.

Através das fontes presentes no Museu da Cruz Vermelha foi possível constatar que as práticas do pedagogo no hospital, com base na construção de um caráter humanitário, teve início um pouco antes da primeira guerra mundial, uma vez que o Movimento Internacional da Cruz Vermelha surge e inicia suas atividades ainda no século XIX.

Diante do exposto, pode-se destacar a seguinte afirmativa: quanto ao surgimento da Pedagogia Hospitalar e ao trabalho com as atividades lúdicas que, embora o cargo de pedagogo hospitalar tivesse se constituído em 1935, em 1919 já havia indícios da prática de atividades lúdicas que serviam apenas para combate ao ócio sendo realizadas por prisioneiros atendidos pela Cruz Vermelha.

Algumas imagens revelam tal evidência: Uma com a seguinte legenda :*“cloth snake made by prisoners [with inscription]. Glass beads, theard. United Kindom, 1919.”* E outra:*“miniature tea service made by prisoners. Fish bones, glass, cotton. Europe, Firs World War.”*⁵

A perspectiva de Henry Dunant é equiparável à do direito humanitário, mas visava salvar vidas destruídas pelo ódio e rancor que a guerra provocara. Com evidência nesse olhar, Castro (2009, p. 49) aponta a vivacidade que é o trabalho humanitário do pedagogo, sendo abrangente aos demais profissionais que trabalham com vistas a humanização.

Não há mais como retroceder, pois a escola como instituição que conhecemos hoje também precisa de mudanças, no hospital se trabalha diariamente na luta entre a vida e a morte, o corpo pode estar doente, no entanto, a mente é sã, portanto não se detêm o sonhar, o fantasiar e se planejar a vida que ficou do lado de fora. Pode-se até saber que amanhã não se encontrará aquela criança, mas isto não lhe dá o direito, como professor, de julgar ou escolher se vale a pena ou não compartilhar o conhecimento humano. Realiza-se!

Nesse sentido, o pedagogo é responsável pelo ser hospitalizado não só intelectualmente, mas também social e emocionalmente visto que o corte de um cotidiano infantil e a submissão de outra rotina. Nesta tudo é novo, embora não signifique que seja uma novidade positiva, pois a criança é submetida a todo um aparato estranho, um cheiro diferente e quase todos os procedimentos lhe provocam dor.

Com a separação da família, dos amigos, do contexto social junto com o estado de doença, a criança, quando não preparada para a hospitalização e sem um acompanhamento de uma equipe multidisciplinar que dê suporte ao seu tratamento patológico, pode manifestar traumas. Estes que dificultam o quadro de sucesso do tratamento realizado pela equipe de saúde.

Desse modo é que a presença de um pedagogo no hospital se faz necessária, uma vez que é um profissional que pode estimular a criança na realização de atividades pedagógicas presentes no seu cotidiano. Assim, a construção de pontes com a vida fora do hospital pode ressignificar um tratamento de forma a auxiliar na melhora da criança e fazer sentir-se menos distante da sua rotina infantil.

É nesse conjunto de atividades que o pedagogo trabalha em favor da humanização da saúde, na maioria das vezes, com a ludicidade: proposta igualmente realizada nos postos de atendimento da Cruz Vermelha.

Considerações finais

Diante do exposto, pode-se perceber que a Cultura Material é uma linha de pesquisa que, embora recente e atuante em diversos âmbitos, contribui para a recontação da história a partir da materialidade.

O museu é um espaço educativo de grande relevância para conhecer processos históricos e temas diversificados, a depender de qual museu se visita. Soma-se a isso, o caráter da visita e os tipos de museu que apresentam propostas divergentes para o seu visitante.

Vale ressaltar que muitos objetos a serem estudados na Cultura Material da História Cultural são encontrados apenas em museus, o que aumenta a importância que se dá a esse espaço de consolidação do conhecimento.

O museu, patrimônio de uma história cultural, traz marcas significativas de uma época ou de um determinado tema em vários momentos temporais. Nesse sentido, a história e a cultura estabelecem relações de complementariedade resultantes em um local para educar como o museu.

Diante disso, pode-se perceber que a educação como transmissora de cultura é uma ferramenta imprescindível na formação do ser humano. Por meio da educação são adquiridas as práticas culturais antes mesmo de se chegar à escola.

A Pedagogia Hospitalar é uma área relativamente nova, a qual tem sido construída pela História da Educação através de fontes pertencentes a arquivos públicos ou mesmo a museus, como foi constatado no decorrer deste artigo. Sendo assim, torna-se saudável o embate entre autores e datas dos indícios da Pedagogia no hospital, da inserção do pedagogo hospitalar como promotor do conhecimento formal, da inclusão do pedagogo no hospital com o objetivo de estimular o desenvolvimento e a aprendizagem infantil por meio do lúdico, da conexão com a história do Museu da Cruz a fim de proporcionar vestígios para a história da Pedagogia Hospitalar em nível internacional.

A apresentação do Museu Internacional da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho, foi capaz de conferir a significação do conhecimento tendo como base uma prática cultural por meio da cultura material. O destaque dado ao caráter humanitário da instituição norteia os seus segmentos históricos, apresentando uma possibilidade de constituir a humanização em meio a guerra. Essa relação parece hipócrita, mas, na Convenção de Genebra de 1863, foi entendida como uma necessidade para os guerrilheiros que davam a vida pela sua nação.

A prática da humanização realizada pela Cruz Vermelha possibilitou o conhecimento de significativas atividades realizadas pelas pessoas atendidas nas revoluções ou guerras. Desse modo, há novas evidências dentro da história da Pedagogia Hospitalar. É possível identificar que práticas educativas de caráter humanitário, historicamente datadas do ano de 1935, na França, já aconteciam em 1919 com o atendimento do ferido da guerra que ocupava o seu tempo ocioso com atividades lúdicas. Estas que podiam até não ser consideradas como lúdicas, mas somente como uma forma de ocupar o tempo.

Portanto, a passagem pelas rotatórias suíças de Genebra oportunizou o aprofundamento na pesquisa do Museu Internacional da Cruz Vermelha ou Crescente Vermelho. Isto possibilitou entrelaçar as práticas educativas humanitárias com a história da Pedagogia Hospitalar em nível internacional, de modo a identificar vestígios que servem de registro para preencher lacunas dessa pesquisa na história. Assim, enveredar pelas trilhas da humanização, traça-se uma nova discussão histórica para a Pedagogia Hospitalar.

Notas

¹ Preservando a vida pela escrita do mundo.

² Em 1859, a Itália ainda era dividida em vários territórios, alguns desses submetidos à Áustria; somente o território de Piemonte (Sardenha) era independente. A fim de unir seu país, Cavour, o primeiro-ministro da Sardenha, ganhou o apoio do Imperador Napoleão III para declarar guerra à Áustria. Desde o início das hostilidades até o dia 25 de abril de 1859, o exército Franco-Sardenha manteve-se na ofensiva. Se organiza-

ram contra os austríacos o mais rápido possível, temendo que eles iriam entrincheirar-se no quadrilátero formado pela famosa das fortalezas de Verona, Legnano, Peschiera e Mantua. Nas primeiras horas de 24 de Junho, a batalha decisiva estourou - quando nenhum dos "bellingerents" esperava. A batalha durou um dia. Cerca de 350.000 homens foram envolvidos. O resultado foi uma média de 6.000 mortos e 40.000 feridos. Na noite após o sangrento massacre, os dois imperadores ficaram chocados quando eles viram com seus próprios olhos as cenas terríveis deixadas pela batalha em seus soldados. Apesar de sua vitória, Napoleão III pecou um armistício em Villiafranca em 11 de julho de 1859. Apesar de ter sido um marco importante na formação da unidade italiana e independência do país, se Solferino tem um lugar na História, é porque um homem comum de Genebra estava passando, quase por acaso...

³ A lembrança do Solferino

⁴ Mal recuperado de seu stress pós-traumático, o samaritano de Castiglione retomava seu trabalho de fazer suas usinas argelinas rentáveis. Este concluiu-se totalmente até 1861. Nonethes, sentiu a necessidade de partilhar as memórias que trazia. Em um ano escreveu "Uma Lembrança de Solferino", que chegou a imprensa em novembro de 1862. Essas 115 páginas garantiu-lhe um lugar na História. Tendo consultado especialistas na arte da guerra, ele refez o curso da batalha. Enquanto a primeira parte do livro presta homenagem ao comportamento dos combatentes heróicos, ele também descreve os montes onde ocorreram a guerra e até horrendos detalhes nas descrições finais: garras arrancadas, membros quebrados, restos humanos, cabeças cortadas abertas, entranhas expostas cobertas de moscas, e assim por diante. A segunda parte do livro que descreve o estado desesperado dos feridos no "Maggiore Chiesa", é ainda mais comovente. É aí que entra em cena Dunant. Ele relata o que viu e experimentou e é testemunho de que - ajudado por um estilo que ganhou o elogio dos melhores escritores desta geração - empresta ao livro a sua força. Aliás, seu livro deve ser realmente titulado "A memória de Castiglione". Os catorze páginas da parte final proporciona uma plataforma de perguntas ao autor e as soluções apontadas: "Não seria possível, em tempo de paz e tranquilidade, para formar sociedades de socorro com o propósito de promover cuidados com os feridos na guerra pelo zeloso, dedicado e completamente voluntário trabalho qualificado? "Por último, Dunant antecipa o novo conceito de neutralização, defendendo a adoção pelos Estados de "algum princípio Internacional, sancionado por uma convenção de caráter inviolável, que protegeria soldados feridos e os que tomam conta deles

⁵ Cobra de pano feita por prisioneiros com contas de vidro [com a inscrição] Reino Unido, 1919" E outra: "Serviço de chá em miniatura feito por prisioneiros. Ossos de peixes, de vidro, algodão. Europa, Primeira Guerra Mundial"

Referências:

- ABREU, Regina e CHAGAS, Mário (orgs.) *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ARAUJO, Jorge de Souza. *Perfil do leitor colonial*. Salvador: UFBA, Ilhéus: UESC, 1999.
- AROSA, Armando C. e SCHILKE, Ana Lúcia. O hospital e a escola no hospital. In: AROSA, Armando G. e SCHILKE, Ana Lúcia (org.) *Quando a escola é no hospital*. Niterói: Intertexto, 2008.
- BARROS, Alessandra. Notas sócio-históricas e antropológicas sobre a escolarização em hospitais. In: SCHILKE, Ana Lúcia; NUNES, Lauane Baroncelli; AROSA, Armando C. (org) *Atendimento escolar hospitalar: saberes e fazeres*. Niterói: Intertexto, 2011.
- BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. História da Educação: notas em torno de uma questão de fronteiras. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 257-265.
- CASTRO, César Augusto. *Infância e trabalho no Maranhão Provincial: uma história da Casa de Educandos Artífices (1841-1889)*. São Luís: EdUNC, 2007.
- CASTRO, Marleisa Zanella. *Escolarização hospitalar: desafios e perspectivas*. In: Matos, Elizete Lúcia Moreira org. *Escolarização Hospitalar: Educação e saúde de mãos dadas para humanizar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009..
- DARNTON, Robert. **A questão de livros**: passado, presente e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- DIAS, Cláudia Cristina de Mesquita Garcia. A trajetória de um "museu de fronteira": a criação do museu da imagem e do som e aspectos da identidade carioca (1960-1965). In: ABREU, Regina e CHAGAS, Mário orgs. **Memória e Patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- DURAN, Roger. **Henry Dunant**: Humanitarian Geneva. Geneva: Slatkine printing, 2011.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. Cultura escolar: da migração do conceito à sua objectivação histórica. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Eds.) **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010. p. 17-32.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da Clínica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Os museus e a cidade. In: ABREU, Regina e CHAGAS, Mário orgs. **Memória e Patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MATOS, Elizete Lúcia Moreira e MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.
- MAZZOTA, M. S. J. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- MOMBELLI, Armando. In: http://www.swissinfo.ch/por/especiais/museus_suicos/A_vitrine_do_humanitario.html?cid=880176. Acesso em: 11 de abril de 2011.
- OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. **Leituras do sensível**: escritos femininos e sensibilidades médicas no Segundo Império. Campina Grande: EdUFGC, 2010.
- PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2010.
- SANTOS, Fábio Alves dos. **Rui Barbosa, educação e política**: um discurso pedagógico no Brasil oitocentista (1880-1885). São Cristóvão: Editora UFS, 2010.
- SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Museu imperial: a construção do Império pela República. In: ABREU, Regina e CHAGAS, Mário orgs. **Memória e Patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.) **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da Pátria**: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

Recebido em 01/07/2011

Aprovado em 07/10/2011

Formação de Professores: Pensando a Inclusão do Aluno com Deficiência

Teacher: Thinking The Inclusion Of Students With Disabilities

Fabiana Gomes de Magalhães¹

Kamila Reginaldo Costa²

Resumo

O presente estudo é fruto do intercruzamento de discussões iniciadas ao longo do Curso de Pedagogia durante as aulas de Sistema Braille Grau I de Leitura e Escrita e aprofundadas nas discussões suscitadas a partir das pesquisas desenvolvidas nos grupos de estudos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (NEPED/FACED/UFJF). Neste texto, respondemos ao nosso objetivo de refletir sobre a formação de professores voltada para a inclusão do aluno com deficiência tendo como foco a promoção da prática educacional inclusiva. Para subsidiar tal discussão procura-se analisar as propostas de políticas públicas para o ensino superior referente à Educação Inclusiva, buscando, com isso, a construção de redes de conhecimentos sobre sua incorporação nos cursos de formação docente e suas implicações para a educação, sobretudo, do aluno com deficiência. Neste texto temos o objetivo de pensar em meios de fazer com que a competência e a confiança dos docentes em vencer desafios sejam resgatadas de modo que assumam o compromisso com a cidadania e transformação social. Por último e não menos importante, refletir sobre os cursos de formação de professores como lugar onde as diferenças sejam respeitadas, o isolamento, o estigma e os preconceitos sejam superados.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; deficiência; inclusão.

Abstract

The present study is the result of interbreeding of discussions initiated during the School of Education System in class Grade I Braille Reading and Writing and in-depth discussions that developed from research in the study groups at the Center for Studies and Research in Education Diversity and the School of Education at the Federal University of Juiz de Fora (NEPED /FACED / UFJF). In this paper, we respond to our goal to reflect on the training of teachers toward the inclusion of students with disabilities focusing on the promotion of inclusive educational practice. To support this discussion seeks to examine the proposals for public policies for higher education on the Inclusive Education, seeking thereby building knowledge networks on their incorporation in courses of teacher education and its implications for education, particularly student with disabilities. In this paper we aim to think of ways to make the teachers' competence and confidence in overcoming challenges to be rescued so make a commitment to citizenship and social transformation. Last but not least, reflect on the training courses for teachers as a place where differences are respected, isolation, stigma and prejudice can be overcome.

KEYWORDS: teacher training; disabilities; inclusion.

¹ Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/PPGE).
E-mail: fabiana.ufjf@gmail.com.

² Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação - **Processos Socioeducativos e Práticas Escolares** - Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ).
E-mail: kamilarcjf@yahoo.com.br.

Introdução

A formação de professores tem sido, atualmente, tema de debates entre os profissionais da educação que buscam compreender os dilemas e desafios do preparo para docência. Ao deparar-se com o cotidiano escolar percebe-se que as dificuldades enfrentadas na educação estão diretamente relacionadas às lacunas apresentadas pelos cursos de formação de professores. Neste texto, respondemos ao nosso objetivo de refletir sobre a formação de professores tendo como foco a promoção de uma prática educacional inclusiva em relação aos deficientes. Para subsidiar tal discussão procura-se analisar as propostas das políticas públicas para o ensino superior referente à Educação Inclusiva, buscando, com isso, a construção de redes de conhecimentos sobre sua incorporação nos cursos de formação docente e suas implicações para a educação.

Para efeito de organização do texto, busca-se no primeiro momento apresentar a evolução histórica sobre o discurso ao atendimento à deficiência na lógica da ciência. Em seguida, elucidar as implicações legais na dinâmica social e, em particular, na educação. No terceiro momento, trazer uma reflexão acerca do processo de formação de professores em vista da promoção de uma prática inclusiva em relação aos alunos com deficiência. Ao findar, apontam-se as considerações finais relevantes para a estruturação de uma formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva.

O Discurso Sobre a Deficiência

Para compreendermos como a sociedade atual se relaciona com a deficiência, torna-se necessário realizarmos um resgate acerca das concepções sócio-históricas construídas através da ciência. Marques, C. (2001) considera que o estudo de qualquer fenômeno implica a compreensão das contingências históricas e sociais em que o mesmo ocorre. Segundo este autor, no caso específico das pessoas com deficiência, pode-se verificar que suas limitações e possibilidades sempre estiveram delineadas pelas concepções de homem,

mundo, sociedade e educação, assumidas pelos sujeitos num dado momento histórico.

O período determinado por alguns autores de Modernidade foi marcado pela visão dicotômica do mundo. De um lado o mundo das ciências construídas em bases Positivistas e destituídas de qualquer elemento emocional, de outro, o mundo social com seus dilemas e desafios. Tal cenário se constituiu devido ao objetivo do homem moderno de reduzir tudo às leis das Ciências Exatas, o que o possibilitou a romper com a doutrina da Igreja Católica e se auto afirmar no controle do universo.

Marques, C. (2001, p.2) aponta que a “pretensão de ‘explicação de tudo’ pelo saber científico deu ao homem o poder de dizer em nome das ciências, o que bem lhe conviesse a respeito do outro, principalmente daquele colocado como ‘desviante’ do padrão absoluto de normalidade.” Neste contexto construiu-se a categoria da anormalidade para ratificar a normalidade como o modelo ideal, ou seja, o padrão universal. Como afirma Marques, C. (2001, p.35), “sem a anormalidade a normalidade não se constituía”.

A partir desse momento o deficiente passa a ser visto, por alguns, à luz da incapacidade produtiva e inferioridade existencial. Para que isso fosse validado emergem na sociedade a figura dos especialistas – pedagogos, médicos, psicólogos – que guiados pelo saber científico assumem a iniciativa de isolar os “anormais” em diversas instituições, que estão longe de ser educativas e promotoras da inclusão dos deficientes na sociedade. Tais posturas resultaram na marginalização da pessoa com deficiência, uma vez que esses deveriam conformar-se e assumir a condição de “desviantes”, transformando em aceitável e natural os procedimentos adotados pelos “normais” em relação a eles.

A ideologia sobre a qual se alicerçou toda essa discussão teórica, se encontra nos valores proclamados pela a classe dominante, a favor de seus interesses econômicos. Econômicos no que se refere o estabelecimento do “normal” e a capacidade produtiva do corpo. Marques, C. (2001, p.58) explica que:

É com a força de trabalho que a sociedade, em última instância, se preocupa. Nesse sentido, a deficiência assume a marca da incapacidade produtiva e da dependência econômica, fazendo de seus portadores seres inadaptados aos padrões de aceitabilidade com que ela, sociedade, classifica os seus membros. Um corpo improdutivo é necessariamente um corpo deficiente. E é sobre esse corpo deficiente que as relações de poder têm alcance imediato.

Todavia, neste cenário, o deficiente é compreendido sobre o prisma daquele que desvia da norma, ou seja, é aquele que não se ajusta aos padrões estabelecidos socialmente. Em decorrência, surgem sentimentos de caridade, pena, dependência, enfim, atitudes que camuflam o preconceito e a exclusão social.

As Implicações Legais

A realidade do sistema de ensino brasileiro apresenta um descompasso entre a educação formal, denominada de Ensino Regular, e a educação para pessoas com deficiência, denominada de Educação Especial. Tal situação torna-se evidente ao compararmos o discurso e o que de fato é posto em prática em relação à inclusão das pessoas com deficiência. .

As Leis de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação – LDB, Lei 4.024/61 e Lei 5.692/71, tratam de forma tímida as premissas da educação para os deficientes. A primeira recebe um capítulo sob o título “Da Educação de Excepcionais” que se limita em dois artigos: art. 88. “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”; e o art. 89. “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”.

A segunda, Lei 5.692/71, também recebe apenas um artigo, art. 9º, intitulado “Do Ensino de 1º e 2º graus”, o qual faz referência às pessoas com deficiência:

Art.9º

os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Vale ressaltar que as políticas públicas são ações que possuem uma relação estreita com o universo cultural e simbólico, ou seja, sistema de significações próprio de uma dada realidade social. Nesse sentido é pertinente a afirmação de Azevedo (2004, p.14): “políticas públicas pode ser entendida como sendo fruto da ação humana, histórica e socialmente construída”. Carvalho (1997, p.64) acrescenta:

A época da lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, prevalecia o nacionalismo, o que explica a preocupação expressa no conteúdo dessa lei com o homem abrangente, isto é, generalista. Após a internacionalização da economia, mudou o modelo adotado. O interesse maior passou a ser o suprimento do mercado de trabalho para que havia necessidade de profissionalizar. E este é o “espírito” da Lei 5.692/71, isto é, a motivação com a especialização para atender à divisão do trabalho.

As mudanças preconizadas no sentido de promoverem uma escola inclusiva, inauguram uma nova face das políticas educacionais. Dentro dessa perspectiva a escola é vista como espaço democrático em que a equidade, a liberdade e o respeito à dignidade são valores presentes em seu cotidiano.

A LDB 9.394/96 reserva em seu corpo um capítulo intitulado “Da Educação Especial”, este, fruto das lutas e conquistas dos direitos das pessoas com deficiência. Contudo, para a efetivação de uma sociedade verdadeiramente democrática em que há igualdade de acesso e permanência do deficiente em todos os espaços, sobretudo, na escola, se faz necessário uma legislação que contemple os direitos de todos.

A este respeito Cury (2002, p.249) afirma:

A ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidade, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades.

Neste sentido, seguindo as tendências mundiais sobre a atenção as pessoas com necessidades educativas, a LDB 9.394/96 promulga que a educação deve ser oferecida aos deficientes na rede regular de ensino.

Art. 60 [...]

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Essa legislação rompe com a postura de segregar os “anormais” ao estabelecer que maioria das crianças com deficiência seja atendida na escola regular. Apenas algumas delas efetivarão seu processo de escolarização em escolas ou classes especiais. A legislação por si só, não vai operar as mudanças significativas na sociedade. Ela é apenas o primeiro passo, que demanda um forte trabalho de conscientização da necessidade de inclusão do deficiente na escola regular.

A LDB 9.394/96 prevê a criação de serviços especializados para o atendimento das especificidades de cada criança, organização curricular, atualização de métodos, técnicas e recursos educativos apropriados, no entanto, ainda é predominante um discurso excludente. Muitos ainda acreditam que a escola não é capaz de promover a inclusão de alunos com deficiência, por achar que é carente de recursos, estrutura e profissionais capacitados. Por outro lado, para aqueles que não só acreditam, mas partem para a promoção de uma escola inclusiva, o amparo legal os orienta, declara Andrade e Schütz (2002, p.8):

O princípio que ampara a escola inclusiva encontra-se na Constituição Federal, principalmente enfocado em seus artigos 5º e 6º. Naquele, o inciso XLI começa a determinar a punição para qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais. Excluir é atentado ao direito de incluir.

De acordo com Carvalho (2001, p.42), “a Educação inclusiva deve ser entendida como um *processo* e não como uma *providência* a ser tomada.” Nesse sentido, a inclusão deve ser uma prática comum a todos em quaisquer espaços da nossa sociedade, principalmente no sistema educacional. As práticas inclusivas não devem ser vistas como uma providência emergente, refletida em ações afirmativas que buscam combater o preconceito e as desigualdades de oportunidades. Vale ressaltar que se há um processo de segregação em nossa sociedade, este é fruto de um processo histórico de intolerância às diferenças, seja ela relacionada às crenças religiosas, raça, etnia, gênero, sexualidade, situação econômica, dentre outras.

Além da LDB 9.394/96 a Constituição Federal de 1988 também explicita a preocupação com o atendimento aos deficientes. No artigo 208, inciso III dessa lei, fica claro que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. O capítulo III dessa Constituição, nomeado “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, faz referência ao sistema educacional, podendo-se perceber uma atenção maior no tratamento dado ao fato de que a educação deve ser extensiva e acessível a todas as pessoas, ratificada no artigo 5º da LDB 9.394/96,

o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Neste sentido Cury (1999, p.14) disserta que “fica clara a opção da Constituição Federal de 1988, e à sua luz, a da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de outras leis infraconstitucionais em considerarem a diferença como constituinte do princípio da pluralidade”. Numa dimensão macro, há uma atenção signifi-

cativa ao sistema educacional, principalmente após a publicação da “Declaração Mundial de Educação para todos” (1990) e da Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”, ocorrida em Salamanca (1994). Esse evento trouxe para a discussão o direito de todos à educação assegurando o compromisso de promover a acessibilidade e a permanência de crianças, jovens e adultos na escola regular.

Na Conferência de Salamanca (1994) governos e instituições internacionais reconheceram o imperativo e a urgência do acesso ao ensino para todas as crianças, jovens e adultos como necessidades especiais educacionais no contexto da escola regular. Para atender essa finalidade, nesse momento da conferência, especialistas elaboraram um plano de ação, cujo princípio orientador atribuía as escolas o dever de acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, etc. Decorrentes disso, as escolas mergulharam num novo desafio, o de tornar sua, a pedagogia inclusiva, ou seja, de contemplar as necessidades de todos os educandos.

Segundo Mattos (2005, p.50), “tal declaração legaliza, em âmbito mundial, o projeto de uma escola inclusiva e fornece subsídios para que as nações participantes implementem políticas e ações no âmbito educacional, buscando a concretização desse compromisso”. No Brasil, a LDB 9.394/96 parte rumo a essa direção. De acordo com essa lei as pessoas com deficiência têm direito à matrícula nas escolas regular sem discriminação de turnos.

É preciso ter a clareza que o simples fato de existir legislações que garantam os direitos dos deficientes, não é suficiente para que ocorram mudanças na direção de eliminar as desigualdades de oportunidades. Para que isso ocorra, é preciso que essas leis sejam colocadas em ação no âmbito de toda a sociedade brasileira.

Somente deste modo estariam de fato instaurando os princípios políticos da inclusão social. Para isso, é indispensável que os cursos de formação de professores, auxiliem o docente a refletir e se atentar para as especificidades de cada aluno, criança, jovem e adulto, com deficiência ou não. Considera-se, portanto, que os mesmos devem ter

como finalidade a construção de uma postura crítica sobre a realidade, além de oferecer uma fundamentação teórica que lhes permitam estar preparados para as diversas situações que aparecerão no cotidiano escolar.

A Formação de Professores para uma Educação Inclusiva

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.
(Freire, 1996, p.39)

Estudos sobre formação docente têm sido cada vez mais recorrentes no campo de pesquisa educacional. Tais investigações têm buscado identificar e analisar os aspectos pertinentes ao ser docente e o papel do educador na construção de uma sociedade que busca o entendimento da diversidade e respeito aos deficientes. Entretanto, não é uma tarefa fácil. A educação é um campo de disputas onde muitos interesses se chocam. Enquanto os legisladores iniciam um processo de controle e regulação do sistema de ensino, definindo o que deve ser ensinado, quando, e por quem, através das diretrizes do ensino e pelas avaliações externas, os professores são desconsiderados neste processo.

A Educação Inclusiva no Brasil só foi incorporada pelas instituições de Ensino Superior a partir da promulgação da Lei nº 5692/71. Em seu artigo 29, previa que a formação de professores e especialistas, do então denominado 1º e 2º graus de ensino, fosse expandido progressivamente. Em consequência dessa lei, o Conselho Federal de Educação baixou uma resolução tornando obrigatória a formação de professores, intitulados, inicialmente, de Educação Especial, em cursos de Pedagogia. Porém, após alguns anos da promulgação da obrigatoriedade de formação desse profissional nas universidades poucos efeitos práticos foram sentidos. De acordo com Bueno (2002, p.66),

a situação da Educação Especial dentro das IES brasileiras parece responder a iniciativas localizadas que, embora expressem preocupações com a melhoria de formação e de qualificação, tanto de professores como de especialistas e de acadêmicos, ressentem-se

de uma política mais integrada que responda às diferentes demandas nacionais e regionais.

Coloca-se, então a necessidade de uma política que seja contemplada no curso de Pedagogia e nas licenciaturas a fim de atender a todos os alunos. Ratificando tal posição, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Portaria nº. 1793, em 1994, que “recomenda a inclusão de disciplina específica e conteúdos acerca dos portadores de necessidades especiais nos cursos de terceiro grau”. Cabe ressaltar que tal medida tem-se apresentado irrisória uma vez que não basta simplesmente, garantir a inclusão de uma disciplina, mas, sobretudo, um processo de formação de professores que contribua para modificar as práticas sociais e educacionais referentes aos diversos grupos que, por diferentes motivos, são discriminados e segregados do convívio social.

A partir do modelo de educação e escola vigentes, atualmente, em nossa sociedade, não conseguimos, de fato, implementar a inclusão. Houve a ampliação de acesso à escola, mas ela continua excludente. Os modelos educacionais em voga, ainda permeiam as práticas que Freire (1996) denominou de “educação bancária”, ou seja, exercício de práticas massificadoras, através da qual os educandos são simples receptores e reprodutores dos conteúdos que lhes são “transmitidos”. Tal prática visa à homogeneização dos alunos, e em termos de formação docente, se traduz em currículos fechados e engessados, impossibilitados de romper com os paradigmas normal/anormal que fundamentam a prática docente. Para Figueiredo (2002, p.68):

Pensar a inclusão é pensar uma nova escola que atende a todos indistintamente e que pode ser repensada em função das novas demandas da sociedade atual e das exigências desse novo alunado. [...] inserir na escola aqueles que dela foram excluídos, sem que esta seja redimensionada, num novo paradigma, é dar continuidade ao movimento de exclusão, visto que, se a escola permanece com práticas excludentes e concepções político-pedagógicas conservadoras, esses alunos, serão excluídos de permanecerão sem obter nenhum sucesso em sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

Neste sentido, os cursos de formação de professores devem eliminar o olhar “fragmentador” e o discurso simplista que tendem a reduzir a educação à aplicação de técnicas. O currículo presente nos cursos de formação, ao abordar a diferença acaba por elencar uma série de características fixas ao sujeito, que impedem a percepção da totalidade e a especificidade de cada pessoa, deficiente ou não. Essas práticas expressam a tendência de corrigir o desvio, a compensação do déficit e a negação da diversidade.

Para Ruz (1998) a formação de professores deve contemplar e ampliar a visão sociocultural dos alunos, promovendo experiências multissociais e uma concepção ideológica que aceite a diversidade. É preciso pensar a formação de professores fora da cultura dominante. Sendo necessário que o processo de formação possibilite ao docente inaugurar uma prática inovadora, capaz de levar o profissional a (re) significar o outro.

Marques, L. (2001) considera ser necessária uma formação de professores, pautada nos preceitos da inclusão. Formação esta, que possa auxiliá-lo a (re) construir suas concepções de sujeito, desenvolvimento e aprendizagem, a fim de que se esteja aberto a diversidade que emana da sua sala de aula. A autora completa que é preciso realizar uma reorganização do sistema educacional guiada por uma nova concepção que pense a escola para todos.

Para implementar uma educação que contemple a inclusão da pessoa com deficiência, é preciso, segundo Figueiredo (2002), que a escola restabeleça seus princípios, sua organização e suas práticas pedagógicas. Este é o grande desafio posto para os educadores. Esse processo de reformulação não vai ao encontro apenas das crianças com deficiência, mas na constatação de que a escola que temos não está dando conta da maior parte das necessidades de seus alunos. Figueiredo, (2002, p.76) atenta-nos para o fato de que,

trabalhar com crianças especiais não requer uma especialização para reduzir ou pôr terno às suas deficiências, mas o aprimoramento do professor no ensino e na aprendizagem para que ele seja capaz de identificar as dificuldades

de seus alunos, visando a eliminar as barreiras próprias de suas relações na escola.

Nesta direção, o processo de formação dos professores estará possibilitando a implantação de uma Educação Inclusiva, conseqüentemente de uma Escola Inclusiva, entendida aqui como uma educação que seja capaz de respeitar as diferenças, que considere a diversidade humana como ponto de partida para quaisquer iniciativas educacionais. Nas palavras de Xavier (2001, p.20):

O professor tem papel fundamental no fomento à separação das barreiras de atitudes com relação às diferenças não apenas em sala de aula, como também no conjunto da escola, na relação com os pais e com a comunidade na qual a escola está inserida; [...] o educador inclusivo deve ser competente para conceber e implementar maneiras diversificadas de trabalhar o tempo e o espaço da educação, de atender e responder aos diferentes ritmos, de definir estratégias e operacionalizar técnicas de ensino e métodos de avaliação adequados às necessidades educacionais de todos os alunos e tendo como horizonte o seu sucesso escolar.

Diante disto, a formação do professorado deve ser pensada como processo, e como, tal, não se finaliza no curso, uma vez que é na escola que a fundamentação teórica será (re) significada na prática. Nessa perspectiva, defende-se que os cursos de formação devem promover uma maior aproximação entre teoria e a prática, de modo a compreender a prática docente como prática histórica e socialmente construída pelos homens em um determinado tempo, espaço e contexto social. Nesta seara, Pimenta (1999) nos chama atenção para a questão que a identidade profissional se constrói pelo significado que cada professor (enquanto ator e autor) confere a atividade docente, a partir de seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de posicionar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios. Nessa mesma direção Nóvoa (1998, p.28) expõe que:

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de

ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

Embora as leis do país garantam a educação para todos, o ensino às pessoas com deficiência ainda tem sido colocado em discussão pela perspectiva da Educação Inclusiva. A escola, dessa forma, é vista como agência promotora dessa perspectiva. Ela deve promover o desenvolvimento de crianças e jovens com necessidades especiais de modo a possibilitar que os mesmos possam atingir o máximo de progresso educacional e integração social. Assim, os cursos de formação de professores devem promover o diálogo das didáticas com os recursos, de modo que o profissional possa acolher o novo, livre de preconceito, e, principalmente, comprometido com a função social e cultural da escola.

Considerações Finais

Nossa formação ideológica sobre a pessoa com deficiência é marcada fortemente, ainda nos dias de hoje, pelas concepções históricas, que legitimam a exclusão desses indivíduos. Para implementar a Educação Inclusiva precisamos percorrer um longo caminho. É necessário que a sociedade se conscientize que todos, independentes de sua limitação física ou psicológica, têm direitos que precisam ser respeitados.

Para isso, torna-se fundamental que a formação docente ofereça além dos conteúdos disciplinares, práticas que preparem o professor para enfrentar uma sociedade em mudança. Ser professor neste contexto significa assumir um desafio de construir uma sociedade comprometida com a cidadania, com a diversidade e transformação da realidade. Nesta perspectiva, é importante compreender e se apropriar do conceito de inclusão no sentido de buscar (re)significar a prática pedagógica,

avaliar as relações interpessoais e respeitar as condições de cada educando, deficiente ou não.

A escola inclusiva deve ser aquela construída no coletivo, possuidora de uma pedagogia que atenda as necessidades de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, assumindo a diversidade como mola propulsora para a transformação da sociedade. Portanto, deve-se pensar o espaço escolar como lugar onde as diferenças sejam respeitadas, o isolamento, o estigma e os preconceitos sejam superados, a competência e a confiança do docente em vencer desafios sejam resgatadas, de modo que assumam o compromisso com a cidadania e transformação social.

Referências

- ANDRADE, José Domingos de; SCHÜTZ, Maria Rosa Rocha dos Santos. A sociedade e o processo de inclusão. **Revista Eletrônica de Direito Educacional**. Tajaí, n.3, nov. 2002. Disponível em <http://www.univall.br/revistaREDE/003.htm> Acesso em: 01 de nov.2008
- BRASIL, Congresso Nacional; **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.
- _____, **Direito à educação**: necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____, Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/conade2.htm>. Acesso em: 30 de out. 2008
- _____, Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 1971. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/conade2.htm>. Acesso em: 30 de out. 2008
- _____, Lei nº 9.394, de 20/12/1966. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/conade2.htm>. Acesso em: 30 de out. 2008
- BUENO, José Geraldo Silveira. **A Educação Especial nas Universidades Brasileiras**. Brasília: MEC/SEE,2002.
- CARVALHO, Rosita Elder. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- CURY, Carlo Roberto Jamil. **Direito à diferença**: um reconhecimento legal. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.30, p. 7-15, dez.1999.
- _____. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.116, p. 245-262, jul.2002.
- FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.67-78.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARQUES, Carlos Alberto. Discurso e deficiência: de onde se fala e do que se fala. In: _____. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001, 248 f.(Doutorado em Comunicação e Cultura), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001, p. 49-74.
- MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e práticas pedagógicas. Juiz de fora: Editora UFJF, 2001.
- MATTOS, Graciele Fernandes F. **A proposta de educação inclusiva da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais**: o PAED em questão. Dissertação de Mestrado (em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.
- MOTA, Elias de Oliveira. **Direito Educacional e educação no século XXI**. Brasília: UNESCO, 1997.
- RUZ, Juan. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In:SERBINO, Raquel Volpato et al (org.). **Formação de professores**. São Paulo:Unesp, 1998, p.85-101.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. [Adotada pela Conferencia Mundial sobre a Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994]. Genebra, Unesco, 1994. Disponível em: <http://www.regra.com.br/educação/>. Acesso em 15 de out.2008.
- XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. **Ética, técnica e política**: a competência docente na proposta inclusiva. SEESP/MEC, 2001.

Recebido em 30/08/2011

Aprovado em 06/10/2011

A Tríplice Jornada de Algumas de Nós

Rebeca Contrera Ávila*

Resumo

Este artigo problematiza o acesso e permanência na universidade pública de mulheres oriundas das camadas populares que levam uma tríplice jornada de trabalho diária. Essas mulheres são responsáveis pelo trabalho doméstico e pelo cuidado dos filhos, exercem ocupação profissional como provedoras ou co-provedoras da renda familiar e cursam a universidade no período noturno. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como fundamento teórico metodológico a confluência de dois campos de pesquisa: o campo da Sociologia da Educação através dos estudos que tratam das trajetórias e estratégias de escolarização nas camadas populares e da relação família-escola; e o campo que se dedica aos estudos relativos ao Gênero. Na investigação empírica, propriamente dita, foram realizados estudos de casos múltiplos junto a quinze mulheres para os quais o principal método de coleta de dados foi a entrevista narrativa semi-estruturada. A análise dos dados teve como linha condutora a busca do entendimento de quais teriam sido as circunstâncias favorecedoras ou dificultadoras para a inserção e permanência dessas mulheres na universidade pública.

Palavras-chave: mulheres, camadas populares, Ensino Superior.

The College Experience Of Women Of The Working Class: Housework, Paid Work And Study

Abstract

This article deals with the problematic of access and permanence at public universities of women who come from lower classes, answer to domestic responsibilities and work outside the home. Besides being responsible for the housework and taking care of the children, they work out and are providers or co-providers in the domestic budget – and attend undergraduate courses in the evenings. This is a qualitative research having as theoretical/methodological basis the crossing of two areas of study: on one hand, Sociology of Education, with studies which deal with the trajectory and strategies of literacy in lower classes and the family-school relation; on the other hand, the field of genre studies. Where the empiric research was concerned, we worked in various case studies of fifteen women in whose case the main method of data collecting was the semi-structured narrative interview. The analysis of the data had as guideline the search for the understanding of what might have been the favorable and unfavorable circumstances for the insertion of these women in public university courses and their remaining in them.

Key words: women, working class, higher education.

*Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Instituição Escolar e Organizações Familiares - FOCUS/UNICAMP. Professora nas Faculdades Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS.
E-mail: profrebecacontrera@gmail.com

Introdução

Dentre as modificações sociais de gênero que ocorreram na sociedade brasileira nas últimas décadas, a inserção da mulher na universidade tem-se mostrado uma das mais significativas, com desdobramentos nos mais diferentes segmentos da sociedade. Ao contrário do que ocorreu no passado da história das mulheres no Brasil, quando o acesso ao Ensino Superior lhes foi negado, atualmente as mulheres são maioria nesse segmento de ensino no país. Dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sobre *a mulher na educação superior no Brasil no período compreendido entre os anos 1991-2005* (RISTOFF *et al.*, 2007), revelam que, ao longo do período estudado, as mulheres não só representaram a maior parte dos inscritos nos vestibulares, como a maioria dos ingressantes no Ensino Superior e a maior parcela dos concluintes, tendo obtido, em geral, mais sucesso acadêmico que os homens. Reconhecidamente esses são dados expressivos na consolidação das lutas e conquistas femininas no que diz respeito à educação.

A generalização dos dados estatísticos sobre a mulher na educação superior no Brasil foi a gênese de algumas questões de caráter microsociológico que me levaram a focar o olhar de pesquisadora sobre a experiência universitária de um grupo particular de mulheres que luta diariamente pela conquista de um diploma de curso superior¹. Mesmo diante de uma jornada de trabalho já duplicada, uma parcela significativa de mulheres donas de casa tem prosseguido (ou retomado) os estudos e ingressado no Ensino Superior, aumentando ainda mais sua carga diária de afazeres. É sobre a experiência de escolarização de algumas dessas mulheres, bem como as estratégias empreendidas por elas e suas famílias nesse processo, que versa a pesquisa de mestrado que deu origem a este artigo. A pesquisa realizada teve como principal proposta de trabalho o estudo da experiência de vida escolar de mulheres de origem popular que levam uma tríplice jornada de trabalho diária e cursam o Ensino Superior noturno na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). A tríplice jornada de trabalho diária envolve o trabalho doméstico, o trabalho remunerado (formal ou informal) e os estudos.

As diferentes circunstâncias comprometedoras provocadas pela conjuntura relatada acima suscitaram os seguin-

tes questionamentos: Como se deu (e se dá) o processo de escolarização de mulheres com tríplice jornada de trabalho diária? Quais (e como) seriam as vivências e estratégias profissionais, acadêmicas e domésticas empreendidas por elas, e também por suas famílias, para a obtenção de um título de formação superior? Quais seriam as circunstâncias favorecedoras (ou dificultadoras) para a sobrevivência e longevidade dessas alunas na universidade? Como fazem essas mulheres para conciliar os três segmentos diários de trabalho?

Tendo como referência os questionamentos acima, este artigo tem como principal objetivo colocar em evidência a experiência universitária dessas mulheres e tornar visíveis as estratégias² de sobrevivência e longevidade escolar empreendidas por elas e suas famílias. Pretende ainda destacar a inter-relação entre os sujeitos da educação e seu microcosmo familiar, dando ênfase aos processos, dinâmicas e estratégias familiares de socialização e escolarização.

Devido à natureza multidisciplinar do objeto de pesquisa, fiz opção por estudar as singularidades, possibilidades e limitações do processo de escolarização das mulheres em questão através de uma dupla abordagem teórico-metodológica. A escolha por essa dupla abordagem reflete o caráter plural do próprio campo sociológico na atualidade (DUBET, 1994). Embora tenha como principal campo de estudo a Sociologia da Educação, uma pesquisa desta natureza implica, em sua base, diferentes (mas não excludentes) abordagens teóricas: no campo que se dedica aos estudos de Gênero, uma abordagem sócio-histórica da mulher sob a perspectiva do Gênero no Brasil, com destaque para os segmentos profissional, familiar e acadêmico; no campo da Sociologia da Educação, pela necessidade de se compreender a complexidade da lógica simbólica e ideológica que perpassa a possibilidade de sucesso ou fracasso escolar em uma trajetória de vida escolar, fiz opção pelo aporte teórico de Pierre Bourdieu, através dos estudos relacionados às estratégias escolares, à longevidade escolar, à relação família-escola e sua inter-relação com as situações de sucesso ou fracasso escolar em diferentes classes e frações de classes sociais.

A perspectiva microsociológica que serviu de base para a composição do procedimento metodológico da pesquisa fundamentou-se na combinação dos estudos dos sociólogos François Dubet (1994) e Alain Touraine (2007). Na visão de am-

bos os autores, os sujeitos de pesquisa aparecem como atores sociais que participam conscientemente da construção de sua própria subjetividade e experiência social, o que me fez querer focar as mulheres, sujeitos sociais desta pesquisa, com o mesmo olhar. Na investigação empírica, propriamente dita, foram realizadas entrevistas narrativas semi-estruturadas com quinze mulheres que frequentavam diferentes cursos noturnos na UFSJ no período compreendido entre os anos de 2008 e 2009. O quadro apresentado a seguir tem por objetivo proporcionar uma visão geral das mulheres entrevistadas e facilitar o acompanhamento da leitura do texto

Quadro1: Acompanhamento de leitura

Aluna* (idade/ estado civil)	Curso	Profissão da aluna	Horas de trabalho diário	Idade dos filhos (anos)	Idade de ingresso no Ensino Superior (anos)	Anos sem estudar	Profissão pai mãe marido	Estudo pai mãe marido
Ana Maria (42 anos) casada	Filosofia	Auxiliar de serviços gerais em hospital	8h	25 18 17	40	20	Pedreiro Empregada doméstica Padeiro (aposentado)	4ª série (EF) 4ª série (EF) 4ª série (EF)
Bruna (38 anos) casada	Letras	Cabeleireira	4h	2	34	17	Marceneiro Dona de casa Motorista (entregador de gás)	4ª série (EF) 4ª série (EF) 5ª série (EF)
Dalila (25 anos) casada	Pedagogia	Depiladora e pedicura	4h	2	25	7	Rádio-técnico Dona de casa Agricultor	4ª série (EF) Ens. Médio 8ª série (EF)
Gabriela (21 anos) casada	Ciências Contábeis	Estagiária em escritório de contab.	8h	2	17	Não parou de estudar	Pintor Dona de casa Auxiliar de contabilidade	8ª série (EF) 4ª série (EF) Ens. Médio
Ivone (25 anos) casada	Pedagogia	Empregada doméstica	8h	6	23	5	Marceneiro Dona de casa Açougueiro	4ª série (EF) 4ª série (EF) 6ª série (EF)
Jacira (48 anos) Casada	Pedagogia	Auxiliar de dentista	8h	23 20 8	45	30	Carvoeiro Dona de casa Professor	3ª série (EF) 3ª série (EF) Ensino Superior
Laura (36 anos) casada	Pedagogia	Empregada doméstica	8h	20 5	34	15	Zelador Empregada doméstica Pedreiro	2ª série (EF) 2ª série (EF) 8ª série (EF)
Lílian (20 anos) Solteira	Pedagogia	Faxineira / garçoneiro	8h	3	17	Não parou de estudar	Agricultor Dona de casa -----	2ª série (EF) 4ª série (EF) -----
Luzia (38 anos) casada	Ciências Econômicas	Recepcionista	8h	2	29	12	Seleiro Costureira (selas) Costureiro (selas)	4ª série (EF) Analfabeta 8ª série (EF)

Mariana (45 anos) casada	Letras	Auxiliar em escritório de conta- bilidade	8h	20 17 15	41	20	Lanterneiro Dona de casa Motorista (entregador de gás)	4ª série (EF) 4ª série (EF) 6ª série (EF)
Natália (44 anos) Viúva	Ciências Biológi- cas	Professora Comer- ciante	8h	19 17	32 39**	15	Órfã de pai Comerciante -----	4ª série (EF) 7ª série (EF) -----
Núbia (21 anos) casada	Adminis- tração	Auxiliar Adminis- trativa e financeira	8h	3	19	Não parou de estudar	Funcionário da CEMIG Dona de casa Açougueiro	Ensino Médio Ensino Médio 8ª série (EF)
Sara (28 anos) casada	Matemá- tica	Professora	4h/aula por sema- na	5 meses	27	11	Mecânico de máquinas Dona de casa Blaster (dinamita- dor)	4ª série (EF) 3ª série (EF) Cursa Administração na UFSJ
Tamara (51 anos) casada	Pedago- gia	Secretária escolar	6h	24 22 19	50	33	Dono de farmácia Dona de casa Recepcionista	Ens. Médio Ens. Médio Ens. Médio
Zélia (36 anos) Divorciada	Química	Professora substituta	5h	14 10	18 32	Não parou de estudar**	Pedreiro Dona de casa -----	4ª série (EF) Analfabeta -----

Fonte: Elaboração da autora. Dados obtidos através de entrevistas.

* Os nomes são pseudônimos. ** Já tem um diploma de curso superior e cursa a segunda graduação.

Resultados e Discussão

As trajetórias³ escolares de estudantes provenientes de famílias de camadas populares advêm de um contexto social de circunstâncias que derivam do reduzido (ou insuficiente) capital econômico, cultural e escolar da família à qual o aluno pertence. Na perspectiva de Bourdieu (1998b), os diferentes tipos de capital, tendo como principais os capitais econômico, social, cultural e simbólico, são instrumentos de apropriação e acumulação de vantagens, sobretudo de caráter econômico e de prestígio social. Logo, a trajetória de vida escolar vivenciada pelo sujeito-aluno protagonista da atualidade precisa ser entendida a partir das experiências escolares vividas por seus ancestrais e não independentes delas. Isso porque, no jogo das relações sociais, quando um jogador entra para competir, é como se já trouxesse consigo os pontos acumulados (ou não) por todos os seus ancestrais. Nesse caso, os jogadores não entrariam no jogo em posição de igualdade com os demais jogadores, mas sua posição dependeria grandemente do legado deixado pelas gerações que o precederam (BOURDIEU, 2001).

Em termos de escolarização, a geração dos avôs e avós das entrevistadas teve reduzido acesso à educação formal, sendo que a maior parte dessa geração era analfabeta. O nível de escolarização dos pais das universitárias também é muito baixo. As gerações dos pais e dos avós oriundos de camadas populares deixaram muito pouca (ou quase nenhuma) herança para a geração atualmente investigada em termos de capital cultural. Quanto à ocupação profissional, a análise comparativa entre as gerações de avôs e pais bem como entre avós e mães das entrevistadas, indicou que não houve significativa mobilidade ocupacional e econômica ascendente. A maior parte dos pais e mães atua no setor informal, ocupando-se de atividades de baixo prestígio e baixa remuneração. Scalon (1999), explica que, no Brasil, devido, entre outros fatores, a extrema desigualdade na distribuição de renda entre as diferentes classes sociais, para a população dos estratos sociais mais baixos, as chances de mobilidade intergeracional ascendente de longa distância são extremamente reduzidas. Quando ocorre algum tipo de

mobilidade intergeracional, essa se dá, geralmente, em pequenos saltos, de forma tímida e dentro da própria classe social de origem.

Dentre as quinze mulheres entrevistadas, apenas três afirmaram que, mesmo vivendo de forma simples e sempre economizando, os pais tinham certa estabilidade econômica e não passaram sérias privações econômicas, como falta de alimento e roupa. Conjunturas agravantes podem desencadear condições materiais de existência extremamente precárias e desestabilizar a economia doméstica. Alcoolismo, doença, morte, suicídio, abandono, separação dos pais, envolvimento sexual extraconjugal, número elevado de filhos são algumas das circunstâncias agravantes pelas quais passaram as famílias das mulheres entrevistadas nesta pesquisa. As rupturas com relação a uma economia doméstica estável interferem na trajetória escolar das crianças e adolescentes e podem provocar fluxos escolares acidentados (LAHIRE, 1997; THIN, 1998). O acompanhamento dos percursos escolares das mulheres entrevistadas revelou dois diferentes tipos de fluxos escolares: os fluxos lineares - sem interrupções e com entrada na universidade imediatamente após o término do Ensino Médio - somente para uma minoria; e os fluxos não lineares - fortemente acidentados por interrupções ou reprovações e uma entrada tardia na universidade - para a grande maioria.

Algumas das mulheres, como Jacira, Ana Maria, Mariana e Laura, interromperam os estudos no Ensino Fundamental e só voltaram a fazer o Ensino Médio depois de muitos anos, duas delas na modalidade supletiva de Educação de Jovens e Adultos. Para essas mulheres a tríplice jornada de trabalho não é uma experiência recente, já que cursaram todo o Ensino Médio conciliando as funções de donas de casa, trabalho e estudo. Outras terminaram o Ensino Médio em idade regular e deram seus estudos por encerrados, despertando para o desejo de cursar o Ensino Superior somente muitos anos depois. Zago (2000, p. 25), explica que nas camadas populares

Há uma legião de ex-alunos que recomeçam seus estudos mesmo após vários anos de interrupção, indicando que a escolaridade não obedece ao tempo “normal” de entrada e perma-

nência até a finalização de um ciclo escolar, mas se define no tempo “do possível”. A retomada dos estudos, embora com tempo de permanência na instituição bastante variável, significa que a vida escolar não foi encerrada, que há uma ou mais razões para voltar a ser aluno.

Os ritmos e os tempos do retorno aos estudos foram diferentes. Como disse Bruna, “As coisas são mais lentas na minha vida, as coisas têm o tempo certo pra acontecer”. Para as mulheres que interromperam os estudos, o fosso histórico-temporal que separa o momento da interrupção da entrada na universidade é preenchido pelo casamento, o nascimento dos filhos, o trabalho de dona de casa e as atividades profissionais. Nas palavras de Mariana, “muita água rolou” e durante esse tempo, embora de diferentes formas, o retorno aos estudos ou pelo menos a possibilidade de um dia cursar o Ensino Superior não fez parte dos planos de futuro dessas mulheres, até por se julgarem incapazes de conseguir essa façanha.

A interpretação que faço a partir da narrativa daquelas mulheres que ficaram muitos anos sem estudar, algumas fruto da exclusão violenta promovida pelo próprio sistema escolar, me leva a afirmar que, independentemente das peculiaridades da experiência de vida de cada uma, as circunstâncias atuantes que levaram a tão grande atraso em seu percurso escolar são demarcadamente repetitivas na experiência de muitas delas⁴: os limites acadêmicos impostos pela concomitância trabalho-estudo noturno; a falta de incentivo por parte da família, que em todos os casos apresenta, além de baixo capital econômico, baixo capital escolar e cultural; a pressão psicológica (nem sempre explícita) do grupo de amigos, uma vez que muitos deles já haviam interrompido os estudos; a entrada precoce no mundo do trabalho, em grande medida, via trabalho doméstico.

Dentre as mulheres por mim entrevistadas, seis inseriram-se precocemente no mercado de trabalho como empregadas domésticas⁵. O direcionamento para a realização de trabalhos domésticos aconteceu muito cedo na vida de Jacira. Ela se lembra de que a mãe estava sempre grávida e com problemas de saúde, então, com

sete anos era ela quem assumia a casa e cuidava dos irmãos mais novos. Jacira conta que:

Em casa a gente não tinha água de torneira, tinha que pegar água lá no quintal. Tinha uma bica lá no quintal e eu tinha que trazer água pra dentro, tinha que lavar roupa lá na fonte também, tinha que pegar lenha no mato, porque a gente cozinhava no fogão de lenha... Às vezes eu nem alcançava e tinha que subir no banquinho, assim, para cozinhar. Tinha que cuidar dos irmãos mais novos. Cresci tomando conta deles. Não só tomando conta de cuidar mesmo, mas de trabalhar pra não deixar faltar nada, sabe? Eu já com os doze anos já comecei a trabalhar fora.

Um aspecto que chama a atenção no depoimento de Jacira é a reincidência nas experiências de vida de Ana Maria e Laura, que também foram vítimas do trabalho infantil como empregadas domésticas, é o fato de a rede de amizade dessas meninas passar pela mesma experiência que elas: começaram a trabalhar muito novas (entre doze e treze anos) e muitas delas como empregadas domésticas. Em todos os casos, há uma relação direta entre a inserção precoce no mercado de trabalho e a interrupção dos estudos.

Nas famílias das camadas populares é um fato comum as meninas assumirem responsabilidades com o trabalho doméstico ainda na infância (SOARES E SABÓIA, 2007). O poder da autoridade masculina é muito presente em boa parte das famílias desses extratos da população, levando à reprodução e consolidação de processos históricos de dominação de gênero. No espaço privado dessas famílias constroem-se, desde a infância, espaços modeladores bem delimitados na educação de meninos e meninas. Essas meninas passam por uma espécie de “treinamento” que, na maior parte das vezes, logo as fará seguirem o mesmo rumo profissional que grande parcela das mulheres das camadas desfavorecidas: a entrada no mercado de trabalho via emprego doméstico (KOSMINSKY e SANTANA, 2006).

Diferentemente daquelas mulheres que interromperam os estudos, as trajetórias escolares de Lílian e Gabriela são excepcionais. Configuram-se diferentes de todas as

demais, mas se aproximam entre si: tiveram uma trajetória escolar toda regular, sem reprovações ou interrupções, pois entraram na universidade aos dezessete anos, imediatamente após concluírem o Ensino Médio; fizeram um único vestibular, no qual foram muito bem classificadas (Lílian passou em 1º lugar). Outro aspecto que aproxima suas histórias de vida tem a ver com o fato de engravidarem enquanto faziam o Ensino Médio. Para ambas, o desafio de concluir o Ensino Médio e imediatamente tentar o vestibular, apesar da gravidez e dos cuidados com o bebê, teve a ver com o modo como a família encarou a situação e decidiu se mobilizar em torno da escolarização da filha.

Com relação a essa mobilização familiar existem pistas importantes que demonstram que, mesmo pertencendo às camadas populares e mesmo que de forma não declaradamente intencional, as práticas de escolarização e a moral doméstica das redes de configuração familiares levaram Gabriela, Lílian e seus respectivos irmãos a buscarem superar, em primeiro plano, a herança escolar e, em segundo plano, ainda para o futuro, também a herança econômica e cultural deixada por seus ancestrais. Dentre as estratégias empreendidas por essas famílias estão a conscientização dos filhos no que concerne às obrigações escolares, a extrema vigilância do tempo e das atividades de que o filho se ocupa quando não está na escola, aconselhamento moral no sentido de que o filho evite as más influências e o sacrifício financeiro. Essa mobilização familiar em torno do projeto de escolarização dos filhos é apontada por Zéroulou (1998) e Laurens (1992) como um fator primordial para o sucesso escolar de jovens oriundos dos meios populares.

Bourdieu (1998a) explica que, nas famílias com reduzido capital cultural, a superação da herança econômica e cultural passa, principalmente, pelo sucesso escolar. Principalmente para as camadas populares, por não serem portadoras de outro tipo de herança para deixar aos filhos, os sentimentos com relação à escola e o apoio moral transmitidos pela família podem assumir o lugar de uma “herança” familiar. Mas os casos de sucesso escolar nos meios populares nunca são simples. “A vontade parental de preservar os filhos e de fazer com que atinjam aquilo que não se pôde conseguir se traduz, às vezes, por uma verdadeira

doação de si, um sacrifício de si mesmo em benefício dos filhos, isto é, do futuro. O sacrifício é, inicialmente e antes de tudo, financeiro” (LAHIRE, 1997, p. 233).

Nas experiências escolares de Laura, Dalila, Jacira, Bruna e Ana Maria, os casos de longevidade e sucesso escolar não podem ser explicados pela mobilização familiar em torno da escolarização dos filhos. As precárias condições de existência que levam os pais a uma luta incessante pela sobrevivência material, combinada com uma desesperança de si mesmos e com a baixa expectativa quanto ao futuro escolar de seus filhos, também os levam a uma atitude (involuntária) de distanciamento da escola e de tudo o que lhe é pertinente (THIN, 1998). O sucesso escolar, nesses casos, é fruto de uma forte disposição por parte do próprio estudante, denominada por Terrail (1990) de *autodeterminação selvagem* e por Portes (2001) de *sobre-esforço*. Motivado pela esperança em si e em seu futuro escolar ou até mesmo pelo anseio de superar as difíceis condições de existência familiar, o estudante vai interiorizando, ao longo de sua trajetória escolar, um conjunto de disposições que o levam a adquirir um *habitus* propício à longevidade escolar. Diferentes pesquisas (LACERDA, 2006; PIOTTO, 2007; PORTES, 1993 e 2001; SOUZA e SILVA, 2003; VIANA, 1998) que se ocuparam da inserção de estudantes de camadas populares na universidade pública no Brasil apontam para as dificuldades e sofrimentos vivenciados por esses estudantes não somente durante os anos da escolarização básica, mas também durante a sua permanência e sobrevivência no meio universitário. Os percursos escolares desses sujeitos são vulneráveis e marcados por sofrimento, mas são também marcados por um *querer imbatível*, por um *sobre-esforço* incessante.

“Entre a cruz e a espada”: Como conciliar a tríplice jornada de trabalho?

Ter que desempenhar diariamente uma tríplice jornada de trabalho não é tarefa simples. Para as mulheres que vivenciam essa realidade, a rotina diária é um corre-corre frenético para tentar dar conta de todos os segmentos de trabalho. Para grande parte das mulheres a habilida-

de de separar e definir limites para os diferentes tempos/ espaços é um grande desafio. Em alguns momentos “embola tudo”. Dalila conta que tem dia que parece que os três segmentos conspiram contra ela: a filha ficou doente, apareceram muitas freguesas para depilar e ainda tem que estudar para uma prova que vai ser difícil.

Conciliar os três segmentos de trabalho é uma fonte de estresse, ansiedade e pressão constantes. Não foram poucas as mulheres que disseram passar por períodos de depressão em algum momento de sua jornada universitária. Isso as torna emocionalmente vulneráveis. Gabriela conta que não consegue se “desligar” nem mesmo quando vai dormir:

Por causa disso. Por causa da tríplice jornada e por causa de ter que ficar pensando o tempo todo como fazer as coisas, então eu sou uma pessoa completamente ansiosa. De às vezes, deitar na cama e ficar pensando o que é que eu tenho que fazer no dia seguinte: “eu vou levantar, eu vou fazer isso, aí eu vou trabalhar. Aí, quando eu chegar para o almoço eu vou fazer isso, isso e isso. Aí eu vou trabalhar. Na hora que eu voltar eu vou fazer isso e isso e vou para a aula”. É assim, sabe? Parece que às vezes você quer desligar, mas você tem que ficar pensando o que é que você vai fazer.

A rotina de trabalho dessas mulheres é muito desgastante, restando pouco (ou nenhum) tempo para descanso e momentos de lazer. Quando indagadas sobre o que fazem em seus momentos de lazer e descanso, a grande maioria das mulheres diz que esse tempo/momento é mínimo ou inexistente: “Pra mim isso não existe mais” (ANA MARIA). O tempo “livre” é utilizado para dar conta de toda uma gama de ocupações dedicadas ao trabalho doméstico ou escolar. Na prática, o planejamento e o uso racional do tempo é uma das mais importantes estratégias de conciliação entre as diferentes jornadas de trabalhos levadas pelas mulheres. Os depoimentos mostraram que as mulheres são muito cuidadosas quanto ao uso do tempo. Todo o tempo “picadinho” é utilizado. Durante esses horários “picadinhos” que algumas chamam de tempo “livre” (entre as obrigações trabalhistas e escolares) é que elas realizam o trabalho doméstico.

Todas as mulheres percebem que essa tríplice jornada impõe a elas limitações que, independentemente de todo o seu sobre-esforço e vontade, as impedem de ter uma imersão total em todos os segmentos de trabalho. Elas têm consciência de que não vão dar conta de tudo, como conta Jacira:

Outro dia uma pessoa me perguntou uma coisa e depois ela riu quando eu respondi. Ela me perguntou assim: “Como que você faz pra dar conta de tudo isso”? E eu respondi pra ela assim: “Mas eu não dou conta [rindo]! Não dou conta, porque fica tudo mais ou menos”. A minha casa fica muito mal cuidada, sabe? A família fica muito de qualquer jeito. Mesmo o estudo, a gente não tem tempo pra se dedicar como a gente gostaria, não é? Agora, o trabalho, aí já tem aquele tempo que você sai de casa para aquilo mesmo, não é? O trabalho até que não, mas a vida da gente no resto, assim... É complicado. Fica tudo mais ou menos, mesmo.

O segmento profissional, principalmente para aquelas que se inserem no mercado formal, é aquele em que elas conseguem se dedicar mais exclusivamente a uma tarefa. É uma questão de sobrevivência no emprego. Emprego que em todos os casos é cuidadosamente preservado por razões de sobrevivência econômica. Essas mulheres são provedoras ou co-provedoras da renda familiar e ocupam-se profissionalmente⁶ em segmentos de baixo rendimento salarial e, de forma geral, de baixo prestígio social.

A dimensão do trabalho doméstico e familiar

A história das mulheres no Brasil, escrita entre avanços e retrocessos pela própria história de vida de mulheres que ousaram enfrentar os espaços sociais, acadêmicos e trabalhistas de dominação masculina de épocas passadas⁷, proporcionou às mulheres contemporâneas os direitos e conquistas que hoje desfrutamos. No entanto no espaço doméstico a dominação masculina continua a se manifestar de forma incisiva, não só pela manifestação da violência física, mas também pela perpetuação das relações de força através da violência simbólica. Segundo Bourdieu (2007, p. 126):

As mudanças visíveis que afetaram a condição feminina mascaram a permanência de estruturas invisíveis que só podem ser esclarecidas por um pensamento relacional, capaz de pôr em relação a economia doméstica, e portanto a divisão de trabalho e de poderes que a caracteriza, e os diferentes setores do mercado de trabalho (os campos) em que estão situados os homens e mulheres. Isso, em vez de apreender separadamente, como tem sido feito em geral, a distribuição de tarefas entre os sexos, e, sobretudo os níveis, no trabalho doméstico e no trabalho não doméstico.

Os depoimentos das mulheres, em consonância com outras pesquisas⁸, apontam para o fato de que, apesar das muitas conquistas, algumas marcas do passado ainda se fazem resistentes, refletindo o fenômeno social que Portes (2001) conceitua como *efeito de durabilidade e permanência*. Trata-se de fenômenos sociais que fizeram parte do contexto social em épocas remotas, mas que, embora modificados, encontram-se ainda hoje fortemente inseridos na sociedade atual, produzindo efeitos sociais que guardam similaridade com os do passado. Por exemplo, a permanência da tradição de que é “normal” que os afazeres domésticos sejam responsabilidade da mulher, mesmo que essa mulher trabalhe como co-provedora ou provedora da renda familiar.

O paradigma, da “naturalidade” da divisão sexual do trabalho, impõe às mulheres a responsabilidade pelo espaço doméstico, com um ônus alto pelo conjunto das funções reprodutivas. Mesmo o aumento de sua participação no mercado de trabalho não levou a uma maior distribuição das tarefas domésticas entre os membros da família, e tampouco gerou, ainda, uma ruptura total na estrutura patriarcal (MELO, 2005, p.4).

Com relação ao controle ideológico exercido nas relações de gênero, algumas referências no texto de Louro (2007a) advertem que a dinâmica de poder entre os gêneros pode ser cheia de dissimulações. Nem sempre as manifestações de poder se dão pela via da repressão. É preciso que se tenha em conta toda a rede de “pedagogias” culturais, familiares e religiosas que, de forma aparentemente inocente

e até democrática, constroem identidades, práticas e estereótipos. É preciso que se desconfie dos gestos “tolerantes” e das concessões que mantêm determinados sujeitos e práticas em lugares e funções socialmente demarcadas como “naturais” a este ou àquele gênero. Sobre isso, Bourdieu (2007) esclarece que sujeitos masculinos e femininos constroem-se não apenas socialmente, mas também corporalmente. Em outras palavras, os corpos e suas diferentes posturas, inclinações, falas, gestos e maneiras de agir seriam fruto de todo um trabalho de construção social. Os mais diferentes meios e instrumentos de socialização/educação (dentre os quais se destacam a família, a Igreja e a Escola), inscrevem na sociedade um conjunto de disposições duradouras, aparentemente naturais, que irão ditar a maneira como os corpos masculinos e femininos deverão comportar-se ou de como os sujeitos deverão usá-los, formando o que o autor chama de “*habitus sexuais*”. A consolidação desse *habitus* e toda a rede de construção histórico-social que envolve a legitimação do biológico (dos usos e funções dos corpos masculinos e femininos e da divisão sexual do trabalho), inscrita no cotidiano como se fizesse parte da natureza física dos sujeitos, faz parte, de fato, de um intenso trabalho coletivo de dominação e construção arbitrária da naturalização do biológico.

Um ponto de superação do pensamento de Touraine (2007) e de Louro (2007b) com relação aos escritos de Bourdieu (2007) é o argumento de que, a despeito de, na oposição das relações de poder entre homens e mulheres, a dominação masculina impor-se, predominantemente, sobre os sujeitos femininos, sempre houve espaços de resistência e contrapoderes. É preciso que se desconstrua a lógica que percebe a relação masculino-feminino somente como uma relação de oposição entre um polo dominante e um polo dominado.

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades etc, e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de ‘homem dominante *versus* mulher dominada’. Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer

dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder (LOURO, 2007b, p.33).

Estudos realizados com base na PNAD- 2005 por Soares e Sabóia (2007) e por Bruschini (2006), chegaram à conclusão de que há diferentes circunstâncias que interferem na dinâmica da realização e do tempo gasto com afazeres domésticos, dentre elas: existe uma relação inversamente proporcional entre a escolaridade e o tempo gasto com afazeres domésticos, isso porque o nível de escolarização tem influência direta sobre os rendimentos, o que possibilita às mulheres com maior rendimento a contratação de empregados e a compra de equipamentos elétricos; em arranjos familiares com a presença de um cônjuge, as mulheres- cônjuges têm uma jornada doméstica média três vezes maior que a de seus companheiros; levando-se em conta a variável formação familiar, as maiores jornadas diárias de trabalho doméstico são cumpridas por mulheres de famílias formadas por casal com filhos menores de 14 anos, isso porque os cuidados pessoais e escolares com filhos pequenos são as atividades que mais consomem o tempo de trabalho doméstico; a condição de vulnerabilidade econômica traz para as mulheres das camadas mais pobres as maiores sobrecargas de trabalho diário.

O tempo gasto com trabalho doméstico absorve uma fatia significativa da rotina diária das mulheres entrevistadas. A maior parte das mulheres trabalha fora de casa e tem jornada profissional integral de oito horas de trabalho diária. A limitação de tempo as obriga a estabelecer estratégias de otimização do tempo que lhes resta para darem conta de todo o programa diário, inclusive o trabalho doméstico. Durante a semana faz-se apenas o serviço básico, como manter o banheiro limpo, lavar a louça, fazer a comida e varrer a cozinha. Nas palavras de Ana Maria: “A gente dá aquela catada. E faz tudo nos pouquinhos minutos que você tem.” Já os finais de semana e feriados são reservados para fazer faxina, lavar a roupa e adiantar tudo o que for possível para a semana.

Sem exceção, as mulheres que participaram da pesquisa não têm condições econômicas para contratar os serviços de alguém para ajudar nos trabalhos domésticos.

Todas as mulheres que têm filhos já crescidos (adolescentes ou adultos) recebem algum tipo de ajuda por parte deles para o trabalho doméstico, mas essa ajuda é variável, e em alguns casos, muito limitada (a maior parte do trabalho ainda fica por conta das mães). Um exemplo dessa situação é descrita por Tamara quando conta que a filha (20 anos) faz uma arrumação rápida na casa durante a semana, mas a faxina grossa fica para ela nos finais de semana e feriados, ocasião em que os filhos (22 e 24 anos), a filha e marido descansam. Quando perguntei a Tamara sobre o que o marido e os filhos faziam enquanto ela fazia a faxina no feriado, ela respondeu: “Descansando. Ouvindo música, na Internet... E o marido também, porque quando eu estou ele não faz, não. E a Laura só faz quando eu não estou também”.

Das quinze mulheres entrevistadas, três dizem não receber qualquer tipo de ajuda por parte do marido, e apenas duas dizem que o marido ajuda em tudo. Foi predominante nos depoimentos (dez das mulheres) a colocação de que o marido só ajuda com o trabalho doméstico de forma esporádica e mesmo assim, quando solicitado. Nesse caso, a ajuda está subordinada a uma série de restrições e circunstâncias que fazem com que recaia sobre a dona de casa a maior e pior carga de trabalho, além do desgaste emocional que acompanha o constrangimento de sempre precisar solicitar a ajuda. Apenas duas das entrevistadas afirmam que os maridos dividem o trabalho doméstico com elas. No caso de Ana Maria, o marido é aposentado e ela diz: “Cozinha eu empurrei para o Edson. Coitado... Casa e parte da roupa, porque ele me ajuda com isso, também”. A forma como Ana Maria se refere ao marido como “coitado” (mesmo que ele seja aposentado e ela trabalhe o dia inteiro) revela como ainda está fortemente impregnada, até mesmo no imaginário feminino, a visão de que não é natural que ao homem sejam delegados trabalhos domésticos.

Se a participação da maior parte dos maridos em trabalhos domésticos, como cozinhar, limpar a casa, lavar roupa e lavar louça, é pouco expressiva, já quando se trata do cuidado dos filhos pequenos para que as mulheres possam ir estudar, a dimensão da ajuda se inverte. Com exceção de um (que também estuda na UFSJ, à noite), são os maridos que cuidam dos filhos pequenos enquan-

to as mulheres vão para a universidade. Daí a necessidade de chamar a atenção para a importância da postura de cooperação dos maridos. A despeito das limitações de alguns quanto a ajudar em determinados tipos de trabalhos domésticos, a despeito da inconstância e da seletividade da ajuda prestada, a ajuda dos maridos no cuidado com os filhos tem-se apresentado como um fator determinante para o sucesso escolar das universitárias que têm filhos pequenos.

Quando as mulheres expõem o pensamento do marido quanto ao fato de elas estudarem, percebem-se diferentes tipos de posturas que vão desde uma atitude de aceitação por parte de alguns, uma atitude de indiferença por parte da maioria, até uma atitude de aversão declarada por parte de outros. Os maridos de Luzia e Mariana foram ou são categoricamente contra; mesmo assim, ambas sempre estiveram decididas a prosseguir com os estudos. Sobre isso, Mariana comenta:

No princípio ele não gostava muito não, sabe? Mas eu estava tão decidida. Eu falei: ‘Olha, meu filho [risadas], o negócio é o seguinte...’ Imagina chamar o marido de ‘meu filho’? Porque na verdade vira um filho. Vira. Eu estou cansada de falar isso. O marido sempre é um outro filho que você tem. Exige muito de você. Aliás, exige mais do que um filho. Se eles estão carentes você tem que estar disponível para eles, sabe? Se você fala de uma aula que você teve com um professor, é aquela coisa. Mas o que é isso gente? É ciúme que surge assim, do nada. Algumas coisas que você fala... O outro não compartilha com você porque ele não consegue ter a mesma linha de raciocínio. Mas no início ele não gostou, não. Depois quando ele viu que não adiantava gostar ou deixar de gostar, que eu estava decidida e resolvida mesmo, então ele largou.

A reação de repulsa ou indiferença por parte dos maridos precisa ser interpretada com certo cuidado. Não se trata unicamente de falta de cooperação. Por serem desprovidos de capital cultural e escolar⁹, não se dão conta da grandiosidade do significado de cursar o ensino superior em uma universidade pública.

O misto de sentimentos negativos que as mulheres sentem em relação às diferentes cobranças que lhes são impostas pela família é motivo de sofrimento e estresse emocional. O estresse emocional tem sobre elas um efeito pior do que aquele que advém do esgotamento físico, pois provoca um sentimento de culpa duradouro. Esse sentimento de culpa esteve presente na fala de muitas das mulheres entrevistadas, como na transcrição feita abaixo a partir da entrevista com Ana Maria:

Entrevistadora: Você falou das cobranças, não é?
Ana Maria: Cobra! Outro dia... Eu cheguei da faculdade, peguei uma apostila que eu tinha que ler, mas eu fiquei com pena também. Ela [a filha de 18 anos] deitou perto de mim e começou a conversar. E eu pensei: "Nosso Deus"! Ela falando e aí eu não podia falar para ela que eu estava... Ela viu que eu estava estudando, mas acho que ela fica assim com um pouco de... de pensar assim: "Ô mãe, me dá atenção aqui, olha estou aqui". Aí ela ficou lá conversando, conversando, conversando. Eu dava atenção, lia um pouquinho. Acabou que eu não fiz nada e ela acabou ficando emburrada e falou: "Vou lá para o meu quarto, você não liga para mim". Aí o que é que acontece: aquele sentimento de culpa. Eu fechei a apostila, aí fui lá para o quarto dela, conversei um pouquinho com ela e pronto. É complicado. O Edson [marido] também fica: "Ah, você não dá confiança pra mim, você não liga pra mim". Como é que eu vou colocar na cabeça deles que não é que eu não ligo, mas é que eu já não estou dando conta mais. Assim... eu não estou resistindo. É complicado. Até que serviço, a gente se ajeita, mas essa cobrança acho que é pior do que o serviço. Eu prefiro pegar o serviço e fazer porque eu pego, eu faço e pronto, acabou. Mas esse tipo de cobrança tem dia que a gente fica com um pouquinho de sentimento de culpa. "Será que eu estou fazendo certo, será que eu estou fazendo errado?"

O sentimento de culpa não é exclusividade das mulheres por mim entrevistadas. Diferentes pesquisas¹⁰ que tratam da bipolaridade do trabalho feminino enquanto mães e profissionais apontam para o fato de a culpa ser um sentimento presente na vida de grande parcela dessas mulheres, independentemente da classe so-

cial a que pertençam. O principal fator desencadeador do sentimento de culpa está relacionado ao fato de as mães estarem ausentes de casa a maior parte do tempo e não poderem dispensar uma atenção maior aos filhos. O sentimento de culpa é atenuado quando a mulher sabe que pode contar com o marido/companheiro para substituir o papel-mito esperado de uma mãe e suprir as necessidades dos filhos em sua ausência. Ao contrário, o sentimento de culpa é intensificado quando a mulher não pode contar com esse auxílio masculino (FABBRO, 2006). Para Soares (2006), as muitas culpas que as mulheres continuam impondo a si mesmas são uma herança do modelo social patriarcal. Apesar das importantes mudanças, os modelos e papéis esperados das mulheres e homens do passado encontram-se ainda fortemente presentes no imaginário da sociedade moderna e não será tão simples e nem tão rápida a reversão desse enraizamento sociocultural.

A experiência universitária

No Brasil, ser aprovado em vestibular de universidade pública é privilégio de poucos e a aprovação nem sempre ocorre na primeira tentativa. Para a maior parte das mulheres entrevistadas o número de tentativas de entrada na universidade variou entre duas e quatro vezes, indicando por parte delas intensa perseverança para conseguirem o objetivo almejado. Mesmo diante do fracasso momentâneo com a não aprovação no vestibular, as mulheres continuaram tentando até alcançar êxito, apesar da já grande defasagem de idade.

A variável idade/série é aquela que melhor indica pistas sobre o fluxo de uma trajetória escolar, seja esta de caráter irregular permeada por interrupções e reprovações ou pelo itinerário escolar regular e constante (NOGUEIRA, 2002). Somente quatro, dentre as quinze mulheres entrevistadas, entraram na universidade imediatamente após concluírem o Ensino Médio, com idade entre 17 e 18 anos. As demais mulheres tinham um histórico de vários anos de escolarização interrompida, algumas delas com mais de vinte anos longe dos bancos escolares. Tamara entrou na universidade aos 50 anos, Jacira aos 45, Mariana aos 41

e Ana Maria aos 40, só para destacar aquelas que entraram com idade mais avançada. Sobre essa realização, Toneloto (1998) explica que mulheres de meia-idade que ingressam na universidade pela primeira vez fazem desse evento o sonho de suas vidas. É como dizer a si mesmas e a todos quantos possam interessar que ainda são capazes de realizar feitos importantes na vida. O sentimento de vitória é muito intenso, percebem que são capazes de correr atrás do tempo perdido e realizar algo que possivelmente nunca tenham sonhado ser possível.

A grande maioria das mulheres ingressou em cursos de Licenciatura de baixo prestígio social (80%), com predominância para a Pedagogia (40%), reduto majoritariamente feminino. Nem sempre o curso em que foram aprovadas era o curso desejado inicialmente, mas era o curso possível. A maior parte das mulheres (60%) tinha outra opção de curso que não aquele em que ingressaram, como nos casos de Sara e Dalila, que pretendiam fazer, respectivamente, Engenharia Mecânica e Medicina, mas acabaram optando por Matemática e Pedagogia como via de acesso à universidade pública.

Em uma tentativa de entender os fenômenos apresentados acima me reporto à tese da “causalidade do provável”, formulada por Bourdieu (1998b). É como se as condições objetivas de existência vividas por essas mulheres, detentoras de insuficiente capital econômico, social e cultural (principalmente na sua vertente escolar), as impelisse, a empreender escolhas práticas como respostas adaptadas às diferentes circunstâncias atuantes que lhes sobrevivem, na tentativa de conquistarem seus objetivos. É como se essas mulheres precisassem fazer uso de instrumentos alternativos para terem chance de se apropriarem de um diploma de curso superior.

Tudo se passa como se o futuro objetivo, que está em potência no presente, não pudesse advir senão com a colaboração ou até a cumplicidade de uma prática que, por sua vez, é comandada por esse futuro objetivo; como se, em outras palavras, o fato de ter chances positivas ou negativas de ser, ter ou fazer qualquer coisa predispucesse, predestinando, a agir de modo a que essas chances se realizem. Com efeito, a causalidade do provável é o resultado dessa es-

pécie de dialética entre o *habitus*, cujas antecipações práticas repousam sobre toda experiência anterior, e as significações prováveis, isto é, o dado que ele toma como uma aprecepção seletiva e uma apreciação oblíqua dos índices do futuro para cujo advento deve contribuir (coisas ‘a serem feitas’, ‘a serem ditas’ etc.): as práticas são o resultado desse encontro entre um agente predisposto e prevenido, e um mundo presumido, isto é, pressentido e prejudgado, o único que lhe é dado conhecer (BOURDIEU, 1998b, p. 111).

Deste modo, para os estudantes universitários oriundos de famílias de reduzido capital econômico e cultural, a escolha do curso passa, muitas vezes, por uma análise de sua real possibilidade de entrada na universidade pública e, “ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai sobre aqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação” (ZAGO, 2006, p. 231).

Estratégias de sobrevivência na universidade

A história de cada sujeito é singular e se constitui de trajetórias e estratégias peculiares, mas algumas das trajetórias chegam a surpreender, pela forma como sujeitos-sociais desprovidos de capital cultural, econômico e social, “votados a um fracasso escolar praticamente certo”, conseguem driblar o *efeito de destino* de seus veredictos e alcançar sucesso e longevidade escolar (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2003, p. 220). No entanto, por mais que a entrada na universidade indique longevidade escolar, não é uma garantia de sucesso. A permanência do estudante das camadas populares na universidade é difícil e marcada por uma série de ajustes e ações práticas empreendidas por ele e por sua família em resposta aos diferentes obstáculos que vão surgindo ao longo do percurso (PORTES, 1993 e 2001). Em grande medida, são essas ações práticas, entendidas aqui como estratégias de sobrevivência na universidade, que garantirão ao estudante transpor a barreira universitária.

Diante dos desafios que enfrentam no dia a dia para dar conta de suas obrigações, as mulheres entrevistadas têm

consciência de que precisam aproveitar ao máximo os momentos em que estão em sala de aula. Sabem que em casa ou no trabalho quase não terão tempo para estudar, então, prestar atenção às aulas se torna a principal estratégia de estudo da maior parte delas. Faltar às aulas somente em caso de extrema necessidade, pois precisam se precaver quanto ao futuro. Muitas delas têm crianças pequenas e quando os filhos ficam doentes elas às vezes precisam perder uma semana inteira de aula.

Para os universitários pertencentes às camadas populares, a relação com a escola quase sempre é uma relação de tensão. Diante da necessidade de “matar aula” as mulheres entrevistadas entram em conflito consigo mesmas: não querem e não podem “matar aula”, mas em algumas situações o “matar aula” se torna uma estratégia de sobrevivência na universidade. É preciso que se chame a atenção para o que de fato significa esse “matar aula” no caso dessas estudantes. Trata-se de uma tática conciliadora. Dalila compara sua vida de estudante ao esforço sobre-humano que o náufrago faz para salvar sua vida. Segundo ela, às vezes é preciso fazer uso de estratégias emergenciais para não acontecer de “nadar, nadar e acabar morrendo na praia”. A estudante, nesse caso, faz um balanço da situação e opta por “matar a aula” para poder dar conta de cumprir seus compromissos acadêmicos e não ser eliminada do sistema.

Quanto aos textos indicados pelos professores como leitura preparatória para as aulas, as mulheres dificilmente conseguem dar sequência e continuidade a uma leitura de forma a ler um texto do início ao fim sem interrupção. Isso quando conseguem chegar para a aula com o texto lido. As leituras normalmente são feitas de “picadinho”, “na correria”, “em pedaços”, ou em locais que dificultam a concentração, como dentro do ônibus ou na sala de aula. Muitas vezes, com medo de não conseguir terminar a leitura na data prevista, começam a leitura com antecedência, mas no dia em que o texto é cobrado em aula já não se lembram do conteúdo por ter sido uma leitura intermitente e superficial.

Não podem se “dar ao luxo de perder tempo”. A questão do ter espaços-tempos próprios e exclusivos para os estudos é algo raro nas experiências relatadas. O espaço e

o tempo destinados aos estudos são aqueles ajustáveis ao possível. As obrigações escolares são feitas “quando dá” e na medida do possível, em grande parte, no próprio espaço universitário. Não existe planejamento de longo prazo, de forma que nem elas mesmas se apercebem de que aquela ação emergencial por elas empreendida é, de fato, uma estratégia de estudo. Estudam na biblioteca, na cantina (enquanto lancham), em alguma sala de aula vazia ou em sua própria. No ambiente doméstico, os momentos dedicados aos estudos acontecem nos finais de semana (dividindo tempo-espço com os afazeres domésticos) ou, nos dias úteis, nos horários em que a família está dormindo. Luzia relata o seguinte: “É nesse horário que eu estudo. Até uma hora, uma e meia. Eu me esforço para ficar o máximo de tempo que eu posso. Teve dia de eu estudar até as 3h da manhã”.

As entrevistadas foram muito rigorosas em sua autoanálise com relação a seus rendimentos acadêmicos. Conseguem identificar os pontos exatos onde estão deixando a desejar e quais são suas limitações. O baixo desempenho em alguma prova, o não cumprimento das leituras ou omissão na entrega de trabalhos requisitados pelos professores não podem ser interpretados como desinteresse ou falta de dedicação aos estudos. Ao contrário, quando não conseguem cumprir com suas obrigações escolares, as mulheres se sentem frustradas e incomodadas. Existe sempre o sentimento de que gostariam de poder fazer melhor:

Eu não consigo ler um texto, preparar o texto para o professor explicar ele ainda. Não dá tempo, então é isso que está me incomodando porque eu cansei para entrar na faculdade. Era o meu sonho, sabe? Da minha mãe e do meu pai. Agora que eu entrei eu vou levar assim? Eu quero me dedicar e para mim me dedicar eu tenho que parar de trabalhar um pouco. Às vezes, para a prova, não tenho tempo de estar dedicando igual eu gostaria, dou uma lida rápida porque fico toda hora parando... A dedicação que eu queria ter, não estou tendo, entendeu? (IVONE)

Há um descompasso constante entre o que desejam fazer e o que realmente conseguem fazer. Três das mulheres perderam matérias e ficaram em dependência. O caráter

fortemente acidentado da trajetória escolar de grande parte dos estudantes provenientes das camadas economicamente desfavorecidas não passa a ser menos acidentado com a entrada desses estudantes na universidade. Ao contrário, para alguns estudantes, concluir o Ensino Superior será vencer uma verdadeira maratona de reincidentes reprovações e dependências que poderão atrasar em muitos anos o sonho da conclusão do Ensino Superior (ZAGO, 2000). No caso de alguns estudantes, esse tempo extra se arrastará por vários anos, como no caso de Luzia que cursou a universidade de 2001 a 2008 e não conseguiu concluir o curso. Contrastando a experiência universitária de Luzia com experiências similares de outros estudantes universitários de camadas populares tanto no Brasil como na França (PORTES, 2001 e COULON, 2008), pode-se afirmar que a dificuldade desses alunos não termina quando entram na universidade. Para alguns (ou muitos) deles, permanecer e concluir o curso vai ser ainda mais difícil do que entrar na universidade.

Circunstâncias desfavoráveis ao sucesso na universidade

As mulheres da pesquisa convivem diariamente com o sono e o cansaço, situação que afeta diretamente sua capacidade de concentração nas aulas. As poucas horas de repouso a que elas se submetem resultam em um estado de fadiga e sonolência quase constante, sendo difícil depois vencer o sono na hora da aula. Todas, sem exceção, afirmam estar muito cansadas quando chegam à universidade. A seguir transcrevo o relato de Lílian :

Bom, eu fazia faxina nas segundas-feiras e nas terças-feiras. Então quando, no dia da faxina eu tinha que fazer almoço, cuidar da menina (da filha da minha patroa) e era muito cansativo. Na hora que eu estava trabalhando eu nem sentia o cansaço, aí seis horas quando eu tomava o banho e vinha pra faculdade, então chegava aqui... Eu chegava na aula também quase... quase dormindo... Dormia, ah!... Nossa! Ficava morrendo de vergonha dos professores porque como você dorme num lugar desses!? Não é que não tinha nada de interessante, não era isso que aconte-

cia, é que eu estava realmente cansada. Tentava prestar atenção, aí eu ia... Minha cabeça ia abai-xando, aí eu escutava a voz do professor longe... E não estava entendendo nada!

Outro fator que gera dificuldade de concentração para as mulheres entrevistadas tem a ver com a preocupação com o que acontece em casa. Principalmente para aquelas que têm filhos pequenos, há um sentimento misto de saudade, preocupação e consciência pesada por estar tanto tempo longe dos filhos. Tudo isso faz com que a concentração em aula seja muito frágil, demandando por parte delas um constante esforço para manter a atenção concentrada na aula.

Apesar de toda a sobrecarga com o trabalho doméstico, o cuidado e bem-estar dos filhos pequenos é a responsabilidade doméstica que mais preocupa as mulheres, vista pelo imaginário social como uma obrigação predominantemente feminina¹¹. Todos os demais afazeres domésticos, mesmo que tidos como obrigação da mulher, não foram vistos por elas como um impeditivo para sua permanência na universidade. A pesquisa evidenciou que esse quesito pode se tornar uma categoria de impedimento determinante para a permanência da mulher na universidade, como relatado na experiência a seguir.

Luzia precisou interromper o curso para ficar com o filho à noite porque a pressão psicológica do marido para que ela largasse o curso foi muito grande. O marido se recusou a cuidar do filho para que ela estudasse. Luzia se recente muito de ter sido obrigada a deixar a universidade. Conta que todos os dias, quando chegava, por volta de meia-noite, ainda tinha que escutar as reclamações do marido: "Ele dormiu agora pouco. (...) Ah, porque ele chorou muito, porque ele sentiu muito a sua falta, eu não estou mais aguentando isso. (...) Para que isso? Precisa disso? Para quê? Para que estudar tanto?"

Quando iniciou a faculdade de Ciências Econômicas em 2001 (doze anos após ter terminado o Ensino Médio), Luzia não era casada e não tinha filhos. Casou-se em 2005 e só pretendia ter filhos após concluir a faculdade, mas acabou engravidando. Com a chegada do filho, as circunstâncias atuantes para a continuidade dos estudos

(que já eram difíceis) se tornaram ainda mais complexas. Entre as experiências que Luzia relata, uma delas aconteceu em um dia em que ela teria uma prova muito importante e o filho ficou doente:

Menina, eu tive que perder uma prova por causa disso. Uma prova que era vital para mim. Foi assim, eu cheguei aqui, na hora do almoço e ele [o filho] estava com febre. E ele vermelhinho, quietinho assim, e aí o meu marido começou: “Olha só, você já falou que tem prova...” Falei com ele que eu tinha estudado o final de semana todo, estudei na segunda até tarde. “Você dá um jeito aí”. Ele pensa que é fácil, que basta eu dar um recadinho e acabou. “Porque com esse menino desse jeito eu não fico com ele”. Aí... Até eu falei “meu Deus...” Eu pensei assim... que quando eu estou mal, estou com febre eu ter uma pessoa tensa do meu lado... Eu pensei “Então eu não vou... Pelo menino”. Mas se eu tivesse ido ele teria dado um jeito, não é? Mas aí eu perdi uma prova dessa matéria que eu fui reprovada. Foi com esse professor que eu tenho uma situação crítica com ele. Aí eu estava sabendo todinha a matéria, perdi a prova. Aí ele fez uma prova para mim e ele falou assim... “você...”. Rispido. Ele é todo... “Você quis perder a primeira prova então eu caprichei em uma pra você”. Desse jeito. Tinha uma outra menina esperando para a segunda aula, ele falando assim com ela “Olha, ela já tem até filho e ainda insiste aqui comigo”. “Pode me entregar Luzia, eu caprichei nessa prova. Assina e me entrega porque você não vai fazer nada”. Aquilo pra mim foi... Ai... Eu chorei de raiva! Raiva! De tudo o que eu pude sentir o maior sentimento foi raiva! Aí eu fui falar com o meu marido e ele falou “Primeiro você tem obrigação com a sua família”. Olha que tipo de incentivo que eu tinha, não é? Muito complicado. E com isso o meu desempenho foi baixíssimo. Eu perdi duas matérias o período passado [2º semestre de 2008]. Foi péssimo! Muitas dependências e outras disciplinas que não consegui fazer. Aí eu tive que trancar. Eu sinto falta porque faculdade federal hoje em dia é luxo, não é? Mas eu não estava dando conta.

Os sentimentos de Luzia, com relação a essa situação, estavam ainda muito sensíveis por ocasião da entrevista. Ela desabafou que sua sobrecarga de trabalho era tão intensa que a deixava totalmente fragilizada, “precisando de um milímetro para largar tudo” ou então, precisando do mesmo milímetro para continuar e terminar o curso se o marido apenas dissesse “não... volta, eu fico aqui”. A situação descrita por Luzia é um exemplo de como as circunstâncias atuantes de difícil solução incidem sobre essas mulheres de forma simultânea, entrelaçando as diferentes dimensões de sua tripla jornada diária e trazendo sobre elas uma carga quase impossível de suportar. Como se já não bastasse a pressão que sofria em casa por parte do marido, que colocava muitos empecilhos para que ela continuasse estudando, o espaço universitário (no qual tanto desejou se inserir) se tornou também mais um ambiente de sofrimento, na figura do professor que a humilhava e oprimia.

A interpretação do caso de Luzia, a partir dos escritos de Coulon (2008), me leva a pensar que sua “autoeliminação” do sistema universitário não foi consequência somente da falta de cooperação do marido. A dificuldade de Luzia para manter-se na universidade já vinha se arrastando a algum tempo devido a sucessivas dependências. Os fatos apontam para uma série de problemas vivenciados por ela, assim como também observados nos estudantes franceses, que a impediram de afiliar-se à universidade: insuficiente capital cultural, até mesmo em sua versão escolar; dificuldade de jogar corretamente com as regras institucionais e prever antecipadamente possíveis jogadas alternativas; estranhamento quanto às regras curriculares. Mesmo tendo passado tantos anos no interior da universidade, Luzia permaneceu como estrangeira nesse novo mundo, não foi capaz de interiorizar o novo *habitus* necessário para aprender “o ofício de estudante”.

Para Bourdieu e Champagne (2003, p. 482), o acesso ao Ensino Superior de alunos pertencentes a famílias culturalmente desfavorecidas apenas confirma a função conservadora da escola tida como “libertadora” e “democrática”, na medida em que “o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isso faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos poten-

ciais...". Esses estudantes chamados pelos autores de *fracassados relativos*¹² estão presentes nos mais altos níveis do que se considera sucesso escolar, ou seja, a universidade. E ainda, quando fracassa (e esse continua sendo o resultado mais provável), o estudante pobre traz sobre si o estigma da responsabilidade por seu próprio fracasso, já que, ao menos aparentemente, teve "suas chances", mas não soube aproveitá-las.

O que chama a atenção nos relatos de Luzia e das outras mulheres entrevistadas, assim como também nos relatos das mulheres francesas entrevistadas por Touraine (2007), é que elas não se apresentam nas entrevistas como vítimas e também não querem ser vistas com um olhar de piedade. O pesquisador apresenta o conceito de *ambivalência* para explicar a posição dúbia ou múltipla assumida pelas mulheres por ele pesquisadas¹³. O que as define é a multiplicidade de papéis simultâneos que assumem, passando por experiências de constante adaptação (em geral dolorosas). Uma das conclusões mais importantes desta pesquisa diz respeito à forma como as mulheres fazem uma autoanálise de si mesmas e de sua própria situação. São conscientes de suas limitações e desafios, mas se negam a abdicar diante das dificuldades e oposições. Têm consciência daquilo que gostariam de fazer (de como gostariam de fazer) e do que realmente é possível ser feito. O que chama a atenção é que elas não se apresentam nas entrevistas como vítimas (apesar de, em algumas situações, se perceberem como tal) e também não querem ser vistas com um olhar de piedade. Ao mesmo tempo que se percebem como mulheres-vítimas, também se impõem como mulheres-sujeitos. Sentem-se divididas, mas se negam a ter que escolher entre isto ou aquilo; na verdade, estão escolhendo isto e aquilo.

Essa possibilidade dúbia de ao mesmo tempo se perceberem como mulheres-vítimas e mulheres-sujeitos é um reflexo da complexidade também dúbia das mudanças e continuidades vivenciadas pelas famílias contemporâneas. Sarti (2003) explica que nas últimas décadas as mudanças envolvendo as relações familiares foram (e ainda estão sendo) intensas e rápidas. A ordem familiar tradicional foi (e está sendo) alterada para dar lugar a uma nova ordem em que a dimensão individual assume uma posição privilegiada nas relações homem-mulher e

pais-filhos. Se antes a autoridade patriarcal e a divisão de papéis familiares se sobrepunham à vontade e necessidades individuais (dos homens), hoje, a dimensão individual, quando não se sobrepõe, ao menos se manifesta ou se coloca em nível de igualdade diante da vontade dos demais membros da família. E isso se torna, em muitos casos, foco de conflito no interior das famílias. Harmonizar a dimensão dos desejos e necessidades individuais aos desejos e às vezes imposições familiares e sociais tem-se mostrado um dos mais desafiadores problemas das relações familiares da atualidade.

As singularidades das experiências de vida relatadas e os significados particulares dessas práticas no percurso escolar das mulheres entrevistadas fazem parte de uma trama de maior abrangência que envolve não somente as mulheres em questão, mas toda a rede de configuração social e familiar na qual se inserem. Ainda que o percurso e a experiência escolar sejam influenciados por todo um conjunto de diferentes redes de configuração, para as mulheres, sujeitos-sociais desta pesquisa, é no interior das relações de interdependência entre família e escola que se edificam as principais possibilidades de longevidade e sucesso escolar. Mas também, ao contrário disso, determinadas práticas socializadoras da rede familiar podem desencadear o fracasso escolar. A tênue fronteira que separa a decisão de interromper o curso da decisão de continuar, apesar das dificuldades extremas, muitas vezes é rompida, tomando-se por base as ações materiais e simbólicas perpetradas pela rede de configuração familiar, como demonstrado pela experiência de Gabriela, que tem a ajuda da mãe para cuidar de sua filha enquanto ela trabalha e para animá-la e incentivá-la nos momentos de desânimo:

Eu pensei em largar. Até eu conversei com a minha mãe. Estava até chorando nesse dia de tanto nervosismo que eu estava. Eu falei "Ah, não, vou largar a faculdade porque eu não estou dando conta. Eu não aguento mais"! Aí ela pegou e falou: "Não larga, porque senão você não vai voltar. Não desiste, vai! Daqui a pouco você está formando". E aí, realmente, em um ano e meio, praticamente eu formo.

O peso das limitações impostas pelo fato de serem mães e donas de casa, tendo sob sua responsabilidade o trabalho doméstico e os cuidados com os filhos, faz com que, para as mulheres entrevistadas, principalmente para aquelas que têm filhos pequenos, as práticas socializadoras da família sejam um fator relevante de sucesso (ou fracasso) escolar. Os relatos das expectativas e limitações dessas mulheres deixam claro que elas têm plena consciência de que sua possibilidade de sucesso escolar visto aqui na culminância do Ensino Superior depende, em grande medida, da ajuda recebida de sua rede de configuração familiar marcada pelas relações de interdependência que se estabelecem no interior dessa rede.

Considerações Finais

A despeito dos percalços dos fluxos escolares do passado (para algumas das mulheres, fluxos por demais acidentados e permeados por múltiplas interrupções dos estudos), todas as mulheres entrevistadas inserem-se em um contexto daquilo que os estudiosos entendem por longevidade escolar, já que todas conseguiram chegar ao Ensino Superior. Por outro lado, a ocorrência de longevidade escolar não implica, automaticamente, uma conjuntura de sucesso escolar na universidade. A complexidade das múltiplas atribuições diárias vivenciadas por essas mulheres, em combinação com a situação de vulnerabilidade econômica presente no cotidiano das famílias pertencentes às camadas populares, acaba, em alguns casos, por provocar circunstâncias atuantes desfavoráveis, algumas delas servindo como categoria de retardamento (ou até de impedimento) ao sucesso escolar na universidade.

Se por um lado diferentes circunstâncias atuantes podem servir como canais de impedimento ou obstáculo, por outro lado há também diversas circunstâncias que atuam como promotoras de longevidade e sucesso escolar na universidade. Até o momento da conclusão da pesquisa, não obstante a extrema dificuldade para darem conta de sua tríplice jornada diária, as mulheres têm obtido relativo sucesso em sua empreitada universitária. Se no registro da história de vida escolar das mulheres

o envolvimento da rede de configuração familiar esteve marcadamente articulado entre a relação pais-filhas, atualmente, na história escolar que permeia a experiência universitária, o envolvimento da rede de configuração familiar foi ampliado e tem também a articulação entre a relação esposa-marido-filhos ou mãe-filhos, relação essa que, no contexto da experiência universitária, predomina sobre a relação familiar de origem. O importante aqui é entender que, para essas mulheres, mesmo vivenciando um contexto escolar universitário, a relação de interdependência entre família e escola continua sendo (ainda que em uma versão diferente), um fator vital para a promoção da longevidade e sucesso escolar.

As circunstâncias atuantes que agem como obstáculo ou impedimento ao sucesso escolar das mulheres universitárias por mim entrevistadas podem ser suscitadas por diferentes canais geradores ou pela sobreposição de vários deles, como a família, as dificuldades de ordem socioeconômicas ou ainda, por mais paradoxal que possa parecer, pela própria universidade. Algumas das alunas que estiveram ausentes da escola por muito tempo e entraram na universidade após vários anos de interrupção dos estudos vivenciaram intensamente a relação de tensão e contradição existente entre os sujeitos das camadas populares e a universidade.

Com relação à universidade, o que as mulheres por mim entrevistadas desejam e aquilo de que mais precisam é de ajuda para conseguirem conciliar seus diferentes segmentos de trabalho e terem êxito na empreitada escolar. Da parte dos professores, esperam mais compreensão diante da extrema dificuldade para conseguirem estudar. “Não quero que ninguém me passe sem que eu saiba a matéria, mas que tenha um pouco mais de humanidade por conta de toda essa dificuldade para estar aqui”, diz Luzia. A mim me parece, após ouvir os depoimentos dessas mulheres, que talvez a universidade não esteja apercebida da presença delas em seu interior¹⁴ ou então, que a universidade esteja indiferente a essa presença, ou ainda, que essa presença até a incomode. Afinal, alguns, como ficou subentendido na colocação do professor de Luzia, poderiam pensar: “Se essas mulheres já têm uma sobrecarga de trabalho tão intensa, o que vieram fazer na universidade? Esse não é um espaço para elas”. Segundo

Coulon (2008, p.68), para certas categorias particulares de estudantes e, principalmente para aqueles que têm dificuldade para se manterem no espaço universitário, é necessário que a universidade invente *uma pedagogia da afiliação*, uma pedagogia “(...) que considere e valorize suas possibilidades em vez de estigmatizar suas lacunas”.

Finalizando, chamo a atenção para a existência da possibilidade, de que, assim como na França (TOURAINÉ, 2007), as novas gerações de mulheres brasileiras (até mesmo aquelas provenientes das camadas populares) estejam construindo uma nova representação de si mesmas. Essas mulheres tendem a não mais se definirem, em relação aos homens e às funções sociais que lhes seriam reservadas no lar e na sociedade, tão somente a partir de determinações externas. Essa posição de escolha diante de possibilidades opostas, denominada por Touraine de *conduta ambivalente*, tem levado as mulheres a fazerem escolha não por uma única opção, mas por múltiplas opções simultâneas, como no caso das mulheres desta pesquisa que assumem múltiplos papéis: são mães, esposas e donas de casa; são estudantes universitárias e trabalham como provedoras ou co-provedoras da renda familiar. Essas mulheres estão conscientes de que sua imersão radical em apenas uma esfera de ação as privaria da realização e do sucesso em outros domínios e optam, de forma ambivalente, não pela escolha entre uma ou outra possibilidade, mas pela combinação das duas. Para Touraine, essa crescente opção das mulheres por condutas ambivalentes é sinal de uma transformação cultural profunda e deveria ser um ponto focal a ser considerado nos estudos sobre a mulher contemporânea.

Notas

A motivação e o envolvimento com o tema de estudo originou-se de minha própria experiência de vida universitária. Devido a diferentes circunstâncias atuantes e, principalmente devido à necessidade financeira, interrompi os estudos ao concluir o Ensino Médio e só os retomei quinze anos mais tarde, quando já era casada e mãe de duas crianças pequenas. Ao retomar os estudos, pude observar que, assim como eu, muitas outras mulheres (em diferentes cursos e turmas) também passavam pela mesma experiência.

² O conceito de estratégia segundo Bourdieu (1998b) compreende o pressuposto de que os sujeitos sociais e suas famílias empreendem uma série de ações e práticas em resposta às diferentes situações de escolha a que são submetidas ao longo do processo de escolarização. Essas respostas, que dependem em grande parte do pertencimento social de origem, podem ser, desde ações extremamente calculadas e racionais, chamadas pelo autor de “objetivamente orquestradas”, até práticas de ajustes emergenciais e sem planejamento, práticas de curto prazo e de curto alcance, que funcionam, especialmente para as camadas populares, como uma estratégia puramente defensiva em resposta às difíceis condições objetivas de existência.

³ A definição sociológica do termo trajetória é entendida como o percurso biográfico da escolaridade dos sujeitos pesquisados.

⁴ Essas experiências se repetem também na experiência de vida de outros estudantes de origem pobre (LACERDA, 2006; PORTES, 2001; VIANNA, 1998; ZAGO, 2000 e 2008).

⁵ O resultado de indicadores oficiais do IBGE, analisados por diferentes pesquisas envolvidas com as questões de gênero, vêm mostrando que no conjunto da força de trabalho brasileira a ocupação com trabalho doméstico é o segmento ocupacional considerado mais feminino (BRUSCHINI, 2006 e 2007; BRUSCHINI e LOMBARDI, 2000; DEDECCA, 2007; MELO, CONSIDERA e DI SABBATO, 2007; SORJ, FONTES e MACHADO, 2007).

⁶ Observar a ocupação profissional no quadro de acompanhamento de leitura.

⁷ Sobre esse tema ver Almeida (2000 e 2007), Louro (2007a), Rago (1987), Samara (1989), Soihet (1997a; 1997b).

⁸ Hirata e Kergoat (2007), Louro (2007a), Montali (2006).

⁹ Como pode ser observado no quadro de acompanhamento de leitura a maior parte dos maridos tem baixo nível de escolarização. As mulheres se sentem incomodadas com a estagnação escolar dos maridos e insistem com eles para que voltem a estudar, mas quando confrontados sobre essa possibilidade, a maior parte delas repudia a ideia categoricamente.

¹⁰ Almeida (2007), Fabbro (2006), Spindola e Silva Santos (2004).

¹¹ Sobre esse tema ver Stasveskas (1999).

¹² São *fracassados relativos* (e não absolutos) porque ao menos conseguiram chegar aos níveis mais altos de escolarização e, em alguns casos, até mesmo concluírem a universidade.

¹³ Touraine entrevistou mulheres francesas de camadas populares em situação de vulnerabilidade e pobreza.

¹⁴ Segundo Coulon (2008, p. 22), “As novas vias de acesso ao ensino superior e o desenvolvimento da formação continuada abrem a porta das universidades a categorias de estudantes que elas não conheciam antes”.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras:** por que educar meninas e mulheres? São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007.
- _____. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr. 2000.
- BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a, p.229-237.
- _____. **A dominação masculina**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007.
- _____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b, p.81- 126.
- _____. O ser social, o tempo e o sentido da existência. In: BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 253-300.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *et al.* **A Miséria do Mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 481-486.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; LOMBARDI, Maria Rosa. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n.110, p.67-104, jul. 2000.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não-remunerado? **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 331-353, jul./dez. 2006.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v.37, n. 132, p. 537-572, set./dez. 2007.
- COULON, Alain. **Condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.
- DEDECCA, Cláudio Salvadori. **Regimes de Trabalho, Uso de Tempo e Desigualdade entre Homens e Mulheres**. V. 1. In: Seminário Internacional Mercado de Trabalho e Gênero: Comparações Brasil-França, 2007. Anais do Seminário Internacional Mercado de Trabalho e Gênero: Comparações Brasil-França. São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 2007.
- DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Trad. de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- FABBRO, Márcia Regina Cangiani. **Mulher e Trabalho:** problematizando o trabalho acadêmico e a maternidade. 2006, 366, p. Tese (Doutorado em Educação). Campinas : UNICAMP, 2006.
- HIRATA, Helena e KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.
- KOSMINSKY, Ethel Volfzon; SANTANA, Juliana Nicolau. Crianças e jovens e o trabalho doméstico: a construção social do feminino. **Sociedade e Cultura**, Universidade Federal de Goiás, v. 9, p. 227-236, 2006.
- LACERDA, Wânia Maria Guimarães. **Famílias e Filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis:** o caso dos iteanos. 2006, 416 p. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares** - as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- LAURENS, Jean-Paul. **1 sur 500. La reussite scolaire en milieu populaire**. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, n.46, p.201-218, Dez. 2007a.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis : Vozes, 2007b.
- MELO, Hildete Pereira de. **Gênero e pobreza no Brasil:** relatório final do projeto governabilidade democrática de gênero em América Latina y el Caribe. Brasília: CEPAL –SPM, 2005.
- MELO, Hildete Pereira de ; CONSIDERA, Cláudio Monteiro ; DI SABBATO, Alberto. Os Afazeres Domésticos Contam. **Economia e Sociedade**, v. 31, p. 168-185, 2007.
- MONTALI, Lilia. Provedoras e co-provedoras: mulheres-cônjuge e mulheres chefe de família sob a precarização do trabalho e o emprego. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.23, n.2, São Paulo, jul./dez. 2006.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Elites econômicas e escolarização:** um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002.
- PIOTTO, Débora C. **Aspectos psíquicos de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares**. In: 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2007.
- PORTES, Écio Antonio. **Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares**. 1993, 267p. Dissertação (Mestrado em Educa-

ção). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

_____. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG**: um estudo a partir de cinco casos. 2001, 267p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar. Brasil 1890-1930. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RISTOFF, Dilvo *et al.* (orgs.). **A mulher na educação superior brasileira**: 1991-2005. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SAMARA, Eni de Mesquita. **As mulheres, o poder e a família**: São Paulo, século XIX. São Paulo: Editora Marco Zero e Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 1989.

SARTI, Cynthia A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003, p. 37-49.

SCALON, Maria Celi. **Mobilidade social no Brasil**: padrões e tendências. Rio de Janeiro: IUPERJ/ Ed. Revan, 1999.

SOARES, Guiomar Freitas. Da invisibilidade à cidadania: um estudo sobre as identidades de gênero. In : SEFFNER, Fernando *et al.*(orgs.).

Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande : Editora da FURG, 2006, p. 61-67.

SOARES, Cristiane; SABÓIA, Ana Lúcia. **Tempo, trabalho e afazeres domésticos**: um estudo com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2001 e 2005. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2007.

SOIHET, Raquel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORE, Mary (org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto Ed. UNESP, 1997a, p. 362-400.

_____. Violência Simbólica: saberes masculinos e representações femininas. **Revista Estudos Feministas**, vol.5, n. 1, p. 7-29, 1997b.

SOUZA e SILVA, Jailson de. **Por que uns e não outros?**: caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SORJ, Bila; FONTES, Adriana; MACHADO, Danielle Carusi. Políticas e práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 37, n. 132, set./dez. 2007.

SPINDOLA, Thelma; SILVA SANTOS, Rosângela da. Trabalho versus vida familiar: conflito e culpa no cotidiano das trabalhadoras de enfermagem. **Ciencia y Enfermeria**, vol.10, n.2, p. 43-52, 2004.

STASEVSKAS, Kimy Otsuka. **Ser mãe**: narrativas de hoje. 1999, 195, p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

TERRAIL, Jean Pierre. **Destins ouvriers; la fin d'une classe?** Paris, Presses Universitaires de France, 1990.

THIN, Daniel. **Quartiers populaires** – L'école et les familles. Lyon: PUL, 1998

TONELOTO, Vilma Aparecida Franco de Souza. **Mulheres de meia idade que frequentam a universidade**. 1998, 115, p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. 1998, 267p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008.

_____. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32, P. 226 – 370, maio/ago. 2006.

_____. Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família e escola**. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 17 - 43.

ZÉROULOU, Z. La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation. **Revue Française de Sociologie**, v. 29, n. 3, p. 447-40, 1988.

Recebido em 21/10/2011

Aprovado em 22/11/2011

A Educação Feminina e o Ensino Religioso no Colégio Progresso Campineiro: Reflexões a Partir da Organização do Arquivo Histórico Escolar

Priscila Kaufmann Corrêa*

Maria do Carmo Martins**

Resumo:

O Colégio Progresso Campineiro é uma tradicional instituição escolar da cidade de Campinas (SP), fundada em 1900 destinada à formação feminina. Ao longo de sua trajetória foram reunidos muitos documentos que, a partir de 2004, foram organizados em seu acervo histórico. A constituição deste acervo envolveu diferentes sujeitos, buscando referenciar, higienizar e conservar a documentação encontrada na escola, que abrange desde os livros de matrícula até as fotografias de eventos da escola. O arquivo histórico do Colégio Progresso Campineiro aponta para as possibilidades renovadas de pesquisa em história da educação que busquem compreender a cultura desta escola e os elementos que a caracterizam.

Nesta perspectiva, o artigo procura trazer as possibilidades de pesquisa trazidas pelo trabalho com a organização da documentação, que mostrou as peculiaridades da formação feminina nesta instituição que, apesar de laica, adotou um forte ensino religioso.

Palavras-chave: Educação feminina, Arquivo histórico escolar, memória e história da escola.

Female Education And Religious Education At The Colégio Progresso Campineiro: Reflections From The Organization Of The Historical Archive

Abstract:

The Colégio Progresso Campineiro is a traditional educational institution in the city of Campinas (SP), founded in 1900 destined to female education. Throughout its history many documents that were gathered and, from 2004, were organized in its historical archive. The constitution of this collection involved different individuals, trying to reference, sanitize and maintain the documentation found in the school, which covers from the books of registration until the photographs of school events. The historical archive of the Colégio Progresso Campineiro points to the possibilities of renewed research within history of education, seeking to understand the culture of the school and the elements that characterize it.

In this perspective, the article seeks to bring research possibilities introduced by working with the organization of the documentation that showed the peculiarities of female education in this institution that, although secular, adopted a strong religious education.

Keywords: Female education, Historical school archive, memory and history of the school.

*Priscila Kaufmann Corrêa é professora do ensino fundamental na rede municipal de Vinhedo. Possui graduação em pedagogia, é mestre em educação e doutoranda pela Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação da prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Martins.
E-mail: prikco@gmail.com

**Maria do Carmo Martins é historiadora, doutora em Educação pela UNICAMP, com pós-doutorado em Educação pela University of Brighton. Professora do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte da Faculdade de Educação da UNICAMP, membro do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação, da Red Educación Cultura y Política em América Latina e da Red Educación, Gobierno y Instituciones em Contextos Diversos.
E-mail: carminha@unicamp.br

Menino

Todos os jardins se fizeram para ti
e as flores, as pedras.
Não tentes saber mais, contempla
a luz pendurada na árvore.

Quando grande não te lembrarás
desta paz divina.
Mas uma obscura saudade haverá no desejo
do que agora te sobra.

Joan Teixidor¹

As memórias da infância costumam ser permeadas de um sentimento de nostalgia, como um tempo bom que não mais retornará. A infância figura como um momento da vida em que tudo era alegria e pureza. Tristeza e dor parecem não compor este cenário, mesmo que elas também tenham sido vivenciadas. Na poesia do *Menino* as memórias da criança se misturam com saudades de uma paz considerada divina, apenas possível nesta fase da vida, que não é claramente percebida pelo garoto. Esta fase da vida precisa ser vivenciada com intensidade e suas lembranças se mostram doces na fase adulta.

Além de jardins e ruas, considerados hoje bucólicos espaços de vivência da infância, espaços de brincadeiras e brinquedos, a formação da infância também se dá na escola, que mantém as crianças em suas salas por períodos cada vez mais extensos. Não surpreende, pois, que a escola também esteja entre as memórias da infância, por ser o espaço privilegiado de sua socialização. Para muitos este lugar se mostra crucial para demarcar as trajetórias na vida adulta, pelas relações que são construídas, nem sempre pacíficas.

A infinidade de narrativas vivenciadas e construídas neste espaço se mostra um rico material para o pesquisador, dando novos significados para as memórias e seus resquícios presentes nas prateleiras e armários empoeirados.

A historiografia da educação tem buscado percursos e olhares diferenciados ao debruçar-se sobre as instituições escolares e compreender seu funcionamento e a cultura que produz. Cada instituição apresenta suas particularidades, tornando o panorama educacional mais

complexo e multifacetado do que as pesquisas baseadas nas ideias pedagógicas e na legislação educacional faziam supor. As instituições escolares apresentam diferentes formas de organização e de consolidação na sociedade, podendo adequar-se ou não à legislação vigente e podendo adotar os ideais pedagógicos considerados interessantes. Esta perspectiva reconhece a escola como

um espaço especializado na produção e reprodução da(s) cultura(s), consubstanciando-se, nesse sentido, num dos locais privilegiados para compreendermos as dinâmicas, os conflitos que envolvem a produção cultural em uma sociedade marcada pelas desigualdades (MARTINS, ROCHA, 2005, p. 92).

O historiador passa a buscar fontes variadas, que revelem mais sobre o interior da escola, seu funcionamento e sua organização, não se limitando a investigar as leis, decretos e resoluções referentes ao ensino. A documentação produzida pela escola, tais como livros de matrícula, históricos escolares, diários de classe, boletins, entre tantos outros papéis, constituem uma fonte rica para a pesquisa em história da educação.

A preservação dos acervos escolares ganha importância neste contexto, pois assegura a organização e a conservação da documentação histórica da instituição. O levantamento e o referenciamento dos documentos visam facilitar o trabalho do pesquisador, por oferecerem ferramentas que auxiliam na localização das fontes desejadas. Contudo, este trabalho não deve se destinar tão somente aos pesquisadores, mas à comunidade escolar como um todo, ao trazer à tona as memórias escolares e ressignificar a escola como espaço histórico, em constante transformação.

O Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (CME/Unicamp) teve seu projeto concebido em 2001, no interior das diferentes abordagens da história da educação, que trazem um amplo leque de questões, englobando a história das instituições escolares, as culturas da escola, a história do currículo, as memórias da escolarização, entre outras. O CME ganhou um espaço próprio no prédio da

faculdade, para assegurar a guarda de algumas coleções e para a realização de atividades e cursos, permitindo o diálogo entre professores, pesquisadores e estudantes.

A partir do ano de 2005 o CME conseguiu o financiamento CNPq/edital Universal, para o projeto *Memórias da Educação escolar: cultura material e organização de arquivos escolares*, coordenado pela Profa. Dra. Maria do Carmo Martins e com a participação da Profa. Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha, . Com este projeto foram escolhidas duas escolas na cidade de Campinas, que tiveram seus acervos organizados: o Colégio Progresso Campineiro e o 4º Grupo Escolar de Campinas, atualmente conhecida como Escola Estadual Orosimbo Maia.

O projeto envolveu pesquisadores e estudantes de diferentes áreas para a elaboração de relatórios de pesquisa, trabalhos de conclusão de curso, filmes sobre as escolas, criação de um banco de dados e dois relatórios sobre a arquitetura das instituições e seu entorno². Este trabalho também vem sendo divulgado em diferentes eventos acadêmicos nacionais e internacionais.

Em estudos anteriores (CORRÊA, 2005; 2010; CORRÊA e MARTINS, 2006; 2008; NEVES e MARTINS, 2008) apresentamos como ocorreu a organização do acervo histórico das escolas, trazendo à tona a diversidade, a riqueza de documentos existentes e destacando as potencialidades dos estudos históricos com tais documentos.

O presente artigo retoma questões relativas ao acervo histórico do Colégio Progresso Campineiro, que foi abrigado em um espaço específico no interior da escola, permitindo o desenvolvimento de diferentes atividades envolvendo estudantes, alunos, pesquisadores e a comunidade escolar. Busca-se apresentar a experiência da constituição deste acervo e suas contribuições para pesquisas, trazendo as particularidades da educação feminina presentes naquela instituição.

Primeiramente será apresentado um breve histórico da escola, apontando para os elementos que a caracterizavam e o destaque que adquiriu no interior da sociedade campineira. O estudo da história do Colégio Progresso se mostrou um fator essencial para orientar a organização dos documentos.

O colégio oferece um conjunto rico de documentos para estudos sobre a educação feminina, que permite identificar como a instituição se fortaleceu na sociedade, legitimando a escolarização das mulheres, uma prática pouco usual na cidade no início do século XX. No caso do Colégio Progresso, o ensino religioso ganhou importância no currículo, permeando as diversas práticas do internato, apesar do estabelecimento não ser dirigido por uma congregação religiosa. Esta é apenas uma das possibilidades apresentada pela documentação da escola, sendo este um convite para novos diálogos com as fontes daquele acervo.

A exposição do contexto da criação do colégio e sua consolidação na sociedade ainda possibilitam a compreensão da lógica que norteou a preservação dos documentos, uma vez que buscam construir uma memória enaltecadora da instituição. A constituição do acervo histórico deve procurar desmistificar esta memória, sem perder de vista o caráter poético das narrativas ali construídas. Mais do que guardar documentos antigos e preciosos, o acervo precisa ser um local de circulação intensa de pessoas e ideias, permitindo o desenvolvimento de atividades de cunho acadêmico, escolar e cultural.

O Colégio Progresso Campineiro

Muitos documentos do acervo apresentam relatos sobre a fundação do Colégio Progresso Campineiro, estabelecendo o dia 08 de outubro de 1900 como o marco inicial da instituição. Conta a lenda que a menina Odila Maia teria pedido a escola de presente a seu pai, Orosimbo Maia, para não precisar sair da cidade para completar seus estudos. Assim, no dia de seu aniversário, o dia 08 de outubro, ela recebeu como presente a escola, que simboliza o conhecimento, um presente duradouro, de valor inestimável.

Entretanto, o Livro de Atas da Fundação registra que o colégio foi criado em 17 de outubro de 1900 na chácara Guanabara. O evento contou com a presença de seus fundadores, todos fazendeiros de café. Além de Orosimbo Maia, havia os senhores Tenente Coronel Arthur Leite de Barros, Luis de Campos Salles, irmão mais novo do presidente Campos

Salles, Tenente Coronel Antonio Álvaro de Souza Camargo e Doutor Joaquim Álvaro de Souza Camargo, que foi deputado estadual e federal. Na ocasião também estavam presentes a diretora da escola, Dona Anna von Maleszewska, o corpo docente, religiosos e a imprensa local.

O grupo dos fundadores representava a elite política e econômica da cidade, interessada na escolarização das suas filhas, sobrinhas e afilhadas. A criação do colégio buscava suprir a cidade com um estabelecimento laico para o sexo feminino. Os fundadores possuíam capital suficiente para esta empreitada e criaram o Colégio Progresso na Chácara Guanabara, localizada na Avenida Barão de Itapura.

No período da Primeira República, Campinas presenciava o aumento do número de instituições de ensino criadas pelo Estado. Na década de 1930, a cidade contava com 13 Grupos Escolares, que simbolizavam um ensino público de boa qualidade graças à suntuosidade de seus edifícios e pela sua organização administrativo-pedagógica, com os alunos divididos por séries (NASCIMENTO et al., 1999, p. 45-46). Além dos Grupos Escolares foi instalada uma escola complementar em 1903, que posteriormente foi transformada em Escola Normal, conhecida como Carlos Gomes. Havia ainda a Escola Profissional Bento Quirino, criada em 1919, que oferecia cursos diurnos e noturnos. O Colégio Culto à Ciência, por sua vez, foi fundado em 1874 pela iniciativa privada e passou para a tutela do Estado em 1896. Como ginásio oficial, oferecia o curso secundário a um público seletivo.

Entre os estabelecimentos particulares havia escolas que procuravam atender grupos diversos. Tais estabelecimentos podiam abranger tanto o curso primário, quanto o secundário e o profissionalizante, de acordo com os interesses dos grupos fundadores. Diversas congregações religiosas criaram instituições na cidade, como é o caso do Liceu Nossa Senhora Auxiliadora, do Colégio Diocesano Santa Maria e do Colégio Sagrado Coração de Jesus, o qual era destinado ao sexo feminino.

A escolarização se apresentava como um elemento importante para a república, uma vez que a escola garantiria a formação do cidadão republicano. Diversas classes sociais viam na formação escolar a possibilidade de ascensão social. A escolarização feminina também era defendida por permitir o acesso das mulheres a diversos ti-

pos de conhecimentos, além de assegurar sua formação para desempenharem seu papel como mães e esposas. Cabia à mulher incutir os primeiros preceitos morais em seus filhos, futuros cidadãos da nação republicana.

O Colégio Progresso Campineiro não era dirigido por nenhuma congregação religiosa e destinava-se às filhas da elite campineira e da região. A primeira diretora convidada para dar forma ao projeto pedagógico da escola foi Dona Anna von Maleszewska, uma senhora austríaca com formação nas Universidades de Kiel e Nancy, na Alemanha e na França, respectivamente. Dona Anna foi diretora do Colégio Progresso de São Paulo, que encerrou suas atividades no mesmo período da fundação da escola em Campinas. A formação europeia deve ter atraído a atenção do grupo de fundadores, que buscavam oferecer uma escolarização diferenciada para suas filhas. Dona Anna permaneceu, contudo, apenas até o ano de 1902, não havendo esclarecimentos sobre seu afastamento do cargo.

Poucos são os registros referentes à Dona Anna, tratando sempre muito brevemente a sua passagem pelo colégio. Há apenas um prospecto do Colégio Progresso de São Paulo, de 1897, contendo as matérias, o enxoval e outras informações aos pais referentes à instituição de ensino dirigida por Dona Anna. No acervo do Colégio Progresso a presença de Dona Anna von Maleszewska foi apagada, diferentemente do que ocorre com Dona Emília de Paiva Meira, a segunda diretora.

Dona Emília foi convidada por Orosimbo Maia para assumir a direção da escola em 1902. Era filha do conselheiro do Império João Florentino Meira de Vasconcellos e, portanto, descendia de uma família abastada e influente. Pertencia ao mesmo meio social dos fundadores e das alunas do colégio, mostrando-se uma pessoa adequada ao cargo que exerceu.

Dona Emília Meira concluiu o curso normalista no Colégio Progresso do Rio de Janeiro, dirigido pela norte-americana Miss Eleanor Leslie Hentz (1972, p. 241). Nesta instituição Dona Emília teve aulas de matérias variadas, compondo uma formação diferenciada para mulheres à época do Império. O colégio oferecia uma gama ampla de disciplinas, incluindo ciências naturais, física, química e matemática, matérias consideradas pouco usuais para o sexo feminino.

Em uma Lista de professores, que apresenta a relação dos docentes do Colégio Progresso Campineiro no período de 1927 a 1931, consta que Dona Emília teria prestado os exames parcelados do Colégio Pedro II no final do século XIX, a fim de obter a certificação. Este colégio servia de modelo aos demais estabelecimentos de ensino secundário e lá eram realizados os exames com bancas oficiais.

Além de ter a formação para a carreira docente, Dona Emília de Paiva Meira ainda dirigiu o Colégio Progresso em Curitiba, do qual restam no acervo os “Estatutos do Colégio Progresso dirigido por Emília de Paiva Meira”, de 1897. Por motivos desconhecidos, Dona Emília precisou sair do estado do Paraná, não levando adiante o seu trabalho naquela escola. A origem abastada e a experiência docente certamente serviram de referência aos fundadores do Colégio Progresso Campineiro, que desta vez esperavam tomar uma decisão acertada.

Dona Emília Meira acabou dedicando sua vida ao colégio em Campinas, permanecendo na direção por 35 anos. Neste período tornou-se proprietária da instituição e deu forma ao seu projeto educacional. O Colégio Progresso tornou-se sua família, uma vez que não se casou e tampouco teve filhos. Seu trabalho na escola era admirado por quem a conhecia e lhe rendeu como homenagem uma autorização da prefeitura para enterrá-la ao lado da capela do prédio definitivo da instituição.

O Colégio Progresso passou por diferentes prédios antes de ser instalado em um prédio próprio. Após ser fundada na Chácara Guanabara, a escola foi transferida para o Palacete Anhumas, no Largo do Pará, no ano de 1904 e para o antigo edifício do Colégio Florence, na Rua José Paulino, no ano de 1908. Neste ano foi criada a Diocese de Campinas, que foi instalada no Palacete Anhumas, no qual se encontrava o colégio. Os lugares pelos quais a escola passou são relativamente próximos uns dos outros, procurando não se afastar muito de sua clientela.

O prédio da Rua José Paulino era considerado pouco adequado para atender o número crescente de alunas matriculadas e, quando Dona Emília se tornou proprietária do colégio em 1913, adquiriu um terreno no Bairro do

Frontão, atualmente conhecido como Cambuí, no ano de 1915. O prédio foi erguido na Avenida Júlio de Mesquita, que até hoje é considerada uma região nobre da cidade. O novo prédio passou a ter laboratórios, salas para aulas de música, geografia e ciências naturais, dormitórios, refeitório, enfermaria e gabinete dentário, além de recreios, pomares e um bambuzal para momentos de recreação e estudos. Neste edifício também foi instalada a capela de São Luiz Gonzaga com altar, confessionário e sacristia.

O grupo dos fundadores se desfez após vários anos buscando obter lucros com o empreendimento. O grupo encerrou a sociedade e a partir de 1907 a propriedade coube a Orosimbo Maia, até ser decidido que a diretora assumiria a escola financeiramente. O Colégio Progresso foi entregue à Dona Emília em 1913 sem dívidas e a cota de Orosimbo Maia, a única que ela precisaria pagar, não tinha prazo para ser liquidada e tampouco juros. Dona Emília adquiriu o Colégio Progresso com muitas vantagens, mas carecia de capital para manter a instituição e pagar a cota restante. Por descender de uma família de posses, a diretora recebeu de seu pai uma herança em propriedades, que a auxiliava na manutenção do colégio.

O Colégio Progresso de Campinas ganhou uma filial em Araraquara em 1924 e no ano de 1928 foi criada a Sociedade Brasileira de Educação e Instrução de Meninas (SBEIM), para manter as duas escolas. A Sociedade era composta por pessoas de confiança de Dona Emília, sendo as primeiras associadas Madame Blanc, Dona Flávia Campos da Paz, Dona Julie Villac e Dona Alda Pompêo de Camargo. Dona Flávia e Dona Julie estudaram e lecionaram no colégio e logo se tornaram auxiliares importantes de Dona Emília. Madame Henri Blanc era professora de francês antes de Dona Emília assumir a direção e ajudou a jovem diretora nos primeiros anos à frente da instituição.

Apenas mulheres católicas, solteiras e de moral ilibada podiam tomar parte na SBEIM, assemelhando-as à condição das freiras. Mulheres casadas ou uma associada que se casasse não poderiam ser aceitas no grupo. Observa-se que a religião constituía um dos pré-requisitos para ser aceita na Sociedade, indicando sua importância na composição do corpo docente e administrativo das escolas.

Apesar da importância desta Sociedade para o Colégio Progresso, não existem no acervo muitos documentos sobre ela. A SBEI continua funcionando até hoje na manutenção do Colégio Progresso de Araraquara, mas a própria direção afirma não possuir documentos mais antigos. O único documento doado pela direção foi o Livro de Atas da Fundação, que comprova a criação do colégio em 1900 e fornece informações sobre sua manutenção em sua primeira década. Apenas o testamento de Dona Emília de Paiva Meira fornece elementos sobre a estrutura da Sociedade, pois ali a diretora indicava suas sucessoras e os requisitos para formar parte do referido grupo.

A Sociedade criada por Dona Emília visava assegurar a manutenção do projeto educacional por ela idealizado, mesmo após seu falecimento. A indicação de mulheres que atuaram ao seu lado para continuarem sua obra como sucessoras não foi casual, uma vez que estas senhoras conheciam o projeto e o mantiveram nos mesmos moldes. Dona Julie Villac sucedeu Dona Emília Meira e foi diretora geral da SBEIM do período de 1937 a 1982.

Após o falecimento de Dona Emília Meira, o Colégio Progresso prosseguiu sua trajetória aos cuidados das pessoas indicadas pela própria diretora para darem continuidade a esta obra. Em 2002, entretanto, o Colégio Progresso Campineiro chegou a anunciar o encerramento de suas atividades. Tal possibilidade gerou manifestações por parte dos alunos e ex-alunos, que não queriam ver sua escola fechar as portas. Neste momento as Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas (Metrocamp) assumiram a instituição.

No ano de 2008 o antigo sócio da Metrocamp tornou-se o novo proprietário do colégio em Campinas, que, a partir do segundo semestre de 2010 passou para o grupo Anglo. Ao longo de várias décadas o projeto pedagógico do Colégio Progresso se alterou, acompanhando a legislação do ensino e as teorias educacionais em voga. Apesar das dificuldades encontradas pelo grupo de fundadores para manter a instituição em sua primeira década de funcionamento, a escola se consolidou na cidade de Campinas, tornando-se uma referência no ensino particular.

Chama a atenção ao longo desta trajetória a ênfase dada ao ensino religioso, uma vez que o Colégio Progresso

não possuía qualquer ligação com alguma congregação religiosa específica, sendo sempre mantida e administrada por leigos. Contudo, ao entrar em contato com sua história através dos documentos, percebe-se que, em vários períodos, o ensino religioso ocupou importante papel na organização das práticas escolares. Dona Emília de Paiva Meira emerge, neste contexto, como figura central, que dá forma ao projeto pedagógico da escola e a estabelece a instituição na cidade. Sua presença na escola é marcante também pela documentação que restou no acervo, que inclui correspondências pessoais, seus boletins e cadernos escolares e os prospectos dos Colégios Progresso de Curitiba e do Rio de Janeiro.

Dona Emília Meira incentivou o ensino religioso na escola, garantindo a presença de religiosos para ministrarem as aulas, a catequese, as missas e comunhões. A diretora possuía boas relações com diferentes membros da Igreja católica, que viam com bons olhos a formação moral calcada na religião oferecida às moças pelo Colégio Progresso.

A pesquisa sobre o ensino religioso possibilitou-nos compreender como este ensino ocorria na escola. Investigações sobre as Associações Religiosas mostram que as meninas eram reunidas para ouvirem as exortações do padre-diretor do grupo associativista e, apenas as alunas consideradas piedosas e obedientes poderiam participar destes grupos, devendo buscar um aperfeiçoamento constante quando eram aceitas.

As associações religiosas, com seu estímulo ao bom comportamento e à obediência, se mostraram um espaço privilegiado para a formação religiosa das alunas do Colégio Progresso. Além da Pia União das Filhas de Maria, foram organizadas, naquele espaço, a Congregação dos Santos Anjos, a Liga Eucarística e o Oratório Festivo Dom Bosco. Cada Associação religiosa tinha um padre-diretor, que presidia as reuniões e era responsável pelo grupo. Este padre era escolhido para dirigir a Associação e não tinha outros vínculos com a escola, apesar de todos eles terem boas relações com Dona Emília e exercerem importantes papéis na cidade.

Cada congregação possuía finalidades diferentes, privilegiando algumas questões religiosas, em detrimento de outras. Entretanto, permeava por todas elas um discurso

que visava inculcar nas alunas a obediência, a resignação, a pureza e a caridade. O padre, no altar, procurava exortar as meninas e moças a seguirem pelo bom caminho, utilizando-se da religião para justificar tal postura.

Todavia, percebemos também que este ensino não se limitava às associações religiosas e às aulas de religião, mas a todo um conjunto de práticas religiosas que aconteciam diariamente na escola e que fazem parte da vida do católico. Todas as alunas, professoras e funcionários do colégio precisavam participar das missas realizadas todas as manhãs e as professoras eram estimuladas a visitarem o Santíssimo Sacramento na capela, além de deverem fazer uma breve oração no começo de cada aula.

As alunas vivenciavam um ambiente de religiosidade intensa e deveriam incorporar as posturas e gestos em cada momento e espaço. O local privilegiado para as práticas religiosas era a capela de São Luiz Gonzaga, espaço sagrado para os católicos. Os religiosos que celebravam os cultos eram indicados pela Diocese, demonstrando a preocupação em seguir os preceitos da Santa Sé.

O acesso a alguns livros que se referiam à história sagrada, como *História Sagrada do Antigo e Novo Testamento*, traduzido pelo Padre José Manoel da Conceição, encontrado no acervo da escola e que data de 1890 permitiu identificar fontes provavelmente utilizadas com fim didático e conteúdos que eram valorizados neste ensino. Observou-se que o ensino religioso precisava ser compreendido de forma ampla, em suas diferentes facetas, sem perder de vista o movimento de institucionalização do Colégio Progresso Campineiro, que se consolidava na cidade. A formação moral das alunas incluía um conjunto de práticas e posturas, não se limitando às aulas de catecismo, mas que se apresentavam como um aspecto fundamental dessa escolarização feminina, uma vez que elas deveriam saber como se portar em sociedade e como educar seus filhos nos preceitos morais.

O estudo do ensino religioso do Colégio Progresso utilizou-se, pois, de diversos documentos reunidos pela escola no final do século XIX até o ano de 2002. Entretanto, a documentação estava espalhada em algumas salas da escola e precisava ser organizada, a fim de facilitar a realização des-

ta e de outras pesquisas. Naquele momento o trabalho de organizar a documentação se tornou fundamental, sem perder de vista a necessidade de investigar a história do colégio. O levantamento inicial das fontes para esta pesquisa teve como desdobramento a criação do Memorial do Colégio Progresso, local que guarda seu acervo histórico.

O Acervo histórico do Colégio Progresso

O trabalho com os documentos históricos foi iniciado em 2004, quando a maior parte da documentação se encontrava na sacristia da capela da escola. O objetivo daquele trabalho era realizar o levantamento e o referenciamento da documentação do período de 1900 a 1937 que me auxiliasse na compreensão do ensino religioso presente na escola (CORRÊA; MARTINS, 2005).

Naquele período a Metrocamp, então proprietária da escola, reorganizava a estrutura da instituição e iniciava as atividades de seus cursos de ensino superior. O arquivo da escola corresponde ao seu acervo reunido até o ano de 2002, momento em que a Sociedade Mantenedora abria mão da instituição.

Apesar do interesse do colégio em instituir um local para organizar seu acervo histórico, havia também certa resistência para termos acesso às fontes, que foram todas reunidas na sacristia da capela. Tais documentos foram conseguidos junto à antiga mantenedora, a Sociedade Brasileira de Educação e Instrução. Na sacristia estes documentos foram simplesmente amontoados em meio a outros objetos, como brinquedos, uniformes e painéis, dificultando a locomoção no pequeno espaço em L.

A própria pesquisa foi realizada na capela, nestes momentos iniciais, uma vez que não havia outro espaço para estes documentos. Estes se mostram bastante diversificados englobando desde os papéis de Dona Emília Meira, até fotografias, recortes de jornais, livros de atas, matrícula, chamada, notas e faltas, diários de classe e prospectos de divulgação, que apontam para o movimento cotidiano da escola.

Para Bellotto:

um arquivo permanente não se constrói por acaso. Não cabe esperar que lhe sejam enviadas amostras aleatórias. A história não se faz com documentos que nasceram para serem históricos, com documentos que só informem sobre o ponto inicial ou o ponto final de algum ato administrativo decisivo. A história se faz com uma infinidade de papéis cotidianos, inclusive com os do dia a dia administrativo, além de fontes não-governamentais (2004, p. 27).

O arquivo permanente - ou histórico - do Colégio Progresso Campineiro abrange documentos que foram reunidos de forma a exaltar a escola e os esforços de sua diretora para mantê-la. Não é casual que exista uma grande quantidade de documentos de Dona Emília de Paiva Meira, que residiu na escola e uniu sua vida pessoal com a administração deste estabelecimento. Por outro lado, sobre Dona Anna von Maleszewska, a primeira diretora, existem pouquíssimos documentos e sua saída não é esclarecida por nenhum destes papéis. Sua passagem pela instituição dá a impressão de ter sido incômoda, pela escassez de referências a sua pessoa.

Documentos que revelassem possíveis conflitos e momentos de crise não foram encontrados na escola, causando a impressão de uma trajetória harmoniosa, vivenciada e construída pelos sujeitos que passaram pelo colégio. Esta seletividade das fontes encontradas colocou-nos vários desafios como pesquisadores, uma vez que precisávamos ficar atentas para não tornarmos-nos memorialistas oficiais da instituição. Pela prática histórica sabemos que cabe ao pesquisador atentar para estas questões, uma vez que “os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p. 79). A configuração do acervo e os documentos guardados para a posteridade, devem, pois, ser analisados e estudados com cuidado.

Durante o primeiro levantamento os materiais encontrados foram divididos em três categorias: História do Colégio Progresso, Práticas religiosas e Práticas de ensino. Estes materiais foram identificados, separados e referenciados, compondo uma vasta relação da documentação referente ao período de 1900 a 1937 (CORRÊA; MARTINS, 2005). Cada documento recebeu um

código, de acordo com a categoria em que foi incluído, além de haver uma breve descrição sobre seu formato e conteúdo.

O financiamento do projeto do CME, *Memórias da Educação escolar: cultura material e organização de arquivos escolares*, deu maior legitimidade a este trabalho de preservação da documentação histórica e, assim, o Colégio Progresso e a Metrocamp mobilizaram-se a fim de criar condições adequadas para guardar o acervo. O material foi transportado da sacristia para uma pequena sala aos fundos do colégio, um dos espaços que abrigava a antiga residência da mantenedora. Este local ficou conhecido como Memorial do Colégio Progresso, que não deveria apenas guardar a documentação, mas também permitir a realização de atividades com a comunidade escolar, divulgando e valorizando este trabalho.

Assim como acontece na maioria das atividades de localização, identificação e organização de acervos arquivísticos e bibliográficos, a documentação histórica foi encontrada em locais inadequados para sua conservação e consulta, e a atividade inicial foi, justamente, a de deslocar os documentos para espaços mais adequados de trabalho.

Em linhas gerais, o caráter eminentemente educacional de cada documento encontrado permitiu às equipes de pesquisa um trabalho de seleção e observação dessas fontes documentais, tendo como princípio de organização a preservação material da rotina escolar, conforme a época expressa nos documentos, assim como elementos que combinassem informações para a memória e a história das respectivas instituições.

A massa de documentos encontrados deve-se, parcialmente, ao trabalho de guarda por parte dos antigos administradores e professores da escola que, ao longo da história dessa instituição, movidos pelas mais distintas questões administrativas, trabalhistas e legais, optaram pelo armazenamento de documentos, obedecendo a critérios próprios de seleção e arranjo desses documentos, fato que, mesmo sem o rigor dos padrões nacionais e internacionais de organização de acervos, possibilitou a constituição dos arquivos permanentes das escolas.

Uma vez identificada a origem dos documentos, consideradas as questões de armazenamento do material de pesquisa, o tra-

balho com os arquivos seguiu numa linha de tratamento da informação, respeitando as características dos registros documentais. Desta maneira, foi possível examinar em profundidade cada documento escolhido para análise, considerando sua tipologia, função e aplicação no contexto de trabalho.

Assim que foi determinado o modo de selecionar e dispor as informações dos documentos localizados na escola, a próxima etapa das atividades esteve direcionada para desenvolver uma análise crítica desse contexto a fim de identificar os aspectos que levassem a (re)constituir, por intermédio dos conhecimentos histórico-educacionais da equipe sobre as escolas, aliado aos princípios arquivísticos, a dinâmica interna e externa dos documentos na vida diária das respectivas unidades de ensino, pautado pelo respeito à ordem original dos fluxos de expediente.

Coube, então, aos pesquisadores analisar as características intrínsecas dos documentos, visando organizar uma versão inicial do contexto de estudo dos documentos.

Com a colaboração do arquivista Rogério Xavier Neves, foi elaborado um organograma para a identificação e organização do acervo englobando toda a documentação encontrada na sacristia. O Fundo do Colégio Progresso Campineiro reúne documentos do período de 1890 a 2002. Alguns documentos são anteriores à fundação do colégio por serem fotografias da família de Dona Emília Meira, além de terem sido encontrados alguns de seus cadernos e boletins escolares.

A elaboração do organograma representou o primeiro passo para a organização dos documentos seguindo normas arquivísticas e fornece um panorama do acervo, como pode ser observado na figura abaixo (Figura 1):

O organograma apresenta o fundo do Colégio Progresso Campineiro, que é o conjunto de todos os documentos que compõem o acervo permanente da escola, isto é, os papéis de valor histórico. Dentro do fundo, a documentação é dividida em conjuntos cada vez menores, procurando separar os materiais de acordo com suas especificidades e finalidades. O fundo decompõe-se, então, em grupos, sub-grupos, séries e sub-séries, quando necessário. Os grupos do Fundo do Colégio Progresso são:

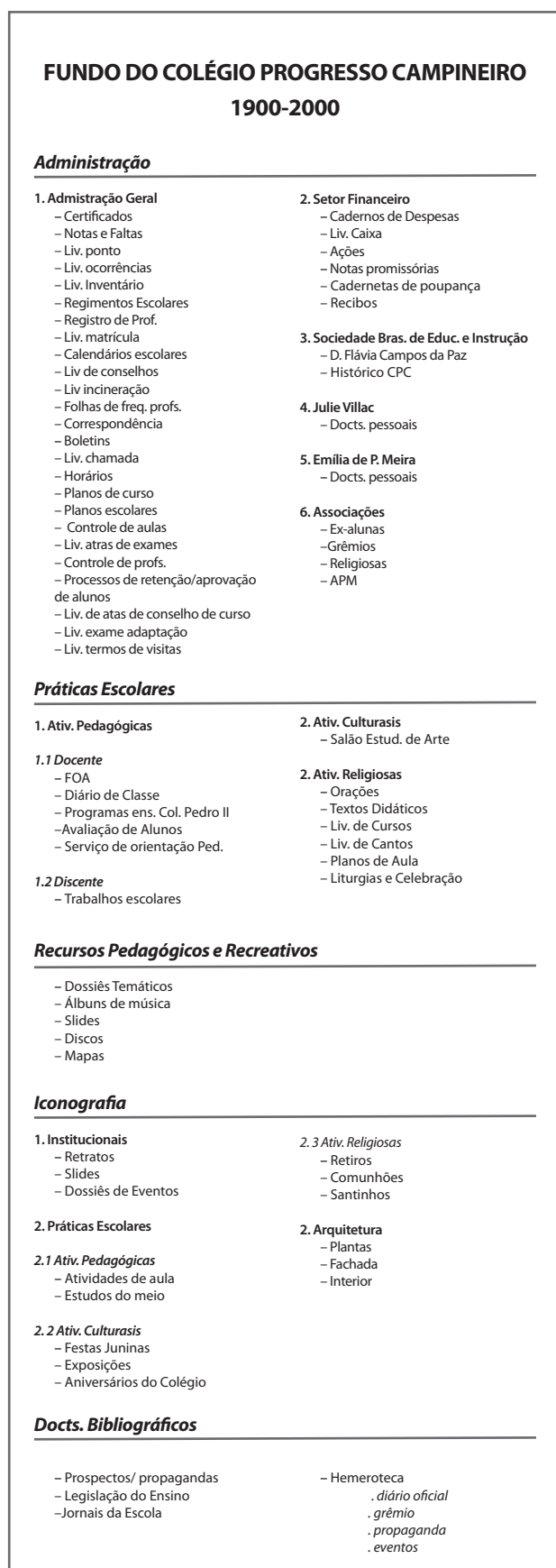


Figura 1 - Organograma do Colégio Progresso Campineiro.

Administração (ADM), Práticas Escolares (PRE), Recursos Pedagógicos e Recreativos (RPR), Iconografia (ICON) e Documentos Bibliográficos (DOB) (retângulos maiores).

No acervo a maior quantidade de documentos encontra-se no grupo referente à Administração, com papéis de valor comprobatório e que são organizados principalmente pela secretaria. Os documentos referentes às Práticas Escolares são aqueles produzidos na sala de aula e nas atividades da escola, tanto pelos professores, quanto pelos alunos, enquanto os Recursos Pedagógicos e Recreativos são os materiais utilizados para enriquecer as aulas, como slides e discos. O grupo da Iconografia engloba as fotografias e imagens, como santinhos e plantas da escola e os Documentos Bibliográficos reúnem os materiais impressos, como prospectos de propaganda e jornais.

No interior destes grupos a documentação foi subdividida em sub-grupos e séries, ou apenas em séries, permitindo identificar quais materiais estão disponíveis no acervo. Todo este trabalho procura auxiliar o pesquisador na busca pela documentação que deseja investigar, apontando o alcance do acervo, que apresenta lacunas e ausências, apesar da sua riqueza e diversidade.

O organograma foi elaborado adequando-se ao conjunto de documentos, identificando a especificidade da escola e de sua história, que foi estudada durante a organização do acervo. À documentação inicial ainda foram incorporados os materiais encontrados no arquivo permanente, que incluem documentos de cunho administrativo do início do século XX³.

Exatamente por esta configuração já existente, a primeira classificação dos documentos no Colégio Progresso seguiu modelos existentes de organização de acervos escolares, como os já estudados profundamente na Escola Caetano de Campos em São Paulo, os referenciais destacados no Centro de Referência Mário Covas (CRE/SEE/SP) e através de normas internacionais, como o ISAD (G) - *General International Standard Archival Description*, o ISAAR (CPF) *International Standard Archival Record for corporat bodies, persons e families*. Foram consultadas também as normativas do Arquivo Nacional e uma série de bibliografias específicas para dar apoio a este traba-

lho, tais como o *Manual de Trabalho em Arquivos Escolares*, publicado pela SEE/SP/IMESP e o livro de BELOTTO (2004), *Arquivos permanentes: tratamento documental*.

Ao longo dos anos de 2006 e 2007 a documentação foi separada e organizada seguindo o organograma, que foi adaptado à medida que os conjuntos de documentos foram analisados com mais cuidado. Esta adaptação significou a criação de mais algumas séries de documentos e alguns dossiês, que consistem na reunião de documentos diversos referentes a um assunto específico. Este é o caso da documentação reunida em momentos significativos para a escola, como a comemoração de seus aniversários.

O CME ainda firmou uma parceria com o Arquivo Central do Sistema de Arquivos da Unicamp (Siarq), que disponibilizou um banco de dados para a catalogação do acervo. O banco de dados segue os conjuntos estabelecidos pelo organograma e as informações a serem inseridas sobre a documentação seguem a Norma Internacional ISAD (G) de arquivística. Com este banco de dados espera-se oferecer aos pesquisadores um sistema de busca para a localização dos documentos existentes no acervo das escolas. A inserção dos dados foi completada até o nível das séries, fornecendo um panorama amplo do acervo. Como até o momento o banco encontra-se em manutenção, sua consulta está impossibilitada.

A escolha da Norma ISAD (G) se deu em função de seu caráter internacional, que procura universalizar a descrição de cada nível dos acervos, facilitando sua busca. Isso não significa, porém, que esta Norma feche as possibilidades de adaptação dos níveis do fundo às características de cada acervo, como no caso da documentação do Colégio Progresso Campineiro (BELLOTTO, 2004, p. 182).

A constituição do organograma e do banco de dados exigiram a criação de um código para a identificação dos conjuntos de documentos. Este código começou a ser registrado nas pastas e caixas-arquivo que guardam as séries de documentos, auxiliando na sua localização. Este código segue a norma arquivística ISAD(G), identificando cada categoria do Fundo ao qual o documento pertence. A título de exemplo, tem-se para a série dos prospectos de divulgação o seguinte código: BR UNI-

CAMP CMEFE CPC.DOB.PRO. Os campos BR UNICAMP CMEFE identificam que o fundo está localizado no Brasil, sendo de responsabilidade da Universidade Estadual de Campinas, mais especificamente do Centro de Memória da Educação. CPC é a sigla para o fundo do Colégio Progresso Campineiro, enquanto DOB se refere ao grupo de documentos bibliográficos e o PRO identifica a série dos prospectos de divulgação.

O material fotográfico e a história oral

Durante a organização do acervo foram priorizados os documentos dos grupos de Administração, Práticas Escolares e os Documentos Bibliográficos. As fotografias exigem um tratamento diferenciado, devido à especificidade de seu suporte. O projeto do CME possibilitou a realização de um curso, no ano de 2007, sobre *Conservação e Preservação de coleções fotográficas*, ministrado pela professora Marli Marcondes, do setor de Iconografia do Centro de Memória da Unicamp. O curso se mostrou importante para a identificação dos tipos de fotografias presentes no acervo.

Um trabalho inicial com esta documentação consistiu na separação das fotografias pelas séries propostas no organograma. O acervo iconográfico é composto de cerca de 10 mil imagens, entre fotografias em preto-e-branco e coloridas, que datam do final do século XIX até o início do século XXI. Do final do século XIX há dois tipos de fotografias, que são as *cartes de visite* e as *cartes cabinet*, ambas consistindo em fotografias coladas em cartões, sendo as primeiras em formato de um pequeno cartão de visitas e as últimas um pouco maiores. O formato e o suporte da fotografia permitiam que fosse dada de presente pelo retratado aos seus parentes e amigos.

Ademais do trabalho com os documentos, foi criado um banco de história oral, que reúne depoimentos de diretoras, ex-alunas e outras pessoas que passaram pelo colégio. O acervo conta com as entrevistas de Dona Emília Albertini, que foi aluna do Colégio Progresso e diretora na década de 1940, e de Dona Amélia Palermo, que foi professora e tornou-se diretora na década de 1960, até fundar a Escola Comunitária em 1977.

O acervo ainda foi transferido por duas vezes para outras salas e, por fim, foi armazenado em um espaço reservado dentro da casa da antiga mantenedora, no qual se encontra até hoje. Este local se mostra mais adequado, uma vez que está livre da umidade nas paredes, que existia nas outras salas e atacava os documentos. Estes foram armazenados em pastas e caixas-arquivo e organizados em prateleiras de metal, materiais neutros e resistentes a insetos.

Reflexões finais

A organização do arquivo histórico escolar no Colégio Progresso Campineiro se mostrou uma atividade desafiadora pelas questões técnicas e, também, delicada sob o ponto de vista historiográfico, uma vez que nos levava a aprofundar os estudos sobre as fontes de pesquisa, os documentos que poderiam ser trazidos à luz por meio da reflexão histórica, a representação daquela escola par ao estudo das instituições escolares e, em especial, a tentativa de abrangermos melhor as categorias de cultura e práticas escolares.

Ao longo de quatro anos foi possível dar corpo ao acervo histórico do Colégio Progresso, organizando os papéis, promovendo sua higienização e buscando maneiras para assegurar a sua conservação, além de disponibilizar, a um só tempo, tanto os documentos quanto os estudos históricos realizados nesta escola. A constituição do acervo histórico mobilizou diferentes sujeitos, que contribuíram com seus conhecimentos, ideias e reflexões, todos envolvidos pelas possibilidades narrativas encontradas nos documentos e tantas vezes reelaborada.

O contato com estes documentos e também com as práticas de arquivo permitem assegurar que, além de ser uma rica fonte para as pesquisas em história da educação, que amplia seus horizontes ao se debruçar sobre a cultura produzida por estas instituições, ela sensibiliza sujeitos para a beleza da memória e da experiência vivida. O arquivo forneceu as principais fontes para o estudo das práticas religiosas, tema escolhido devido ao fato de percebermos, naquela instituição, contradições quanto ao caráter laico e religioso de sua trajetória, o que nos levou a valorizar os hiatos e as lacunas que, tanto por meio da narrativa oficial da

escola quanto por meio das memórias de pessoas que por lá passaram, apareceram como nebulosas.

O ensino religioso evidenciou-se como uma particularidade do Colégio Progresso Campineiro que, como instituição laica voltada para a educação feminina, não abriu mão da religião católica para assegurar a formação moral de suas alunas. Este aspecto singular, contudo, não impediu a escola de se alinhar às exigências da legislação educacional daquele período para obter o reconhecimento do Governo Federal, oficializando a instituição.

A preocupação em atender às exigências legais, casada com uma formação religiosa intensa, consolidou a instituição na sociedade e permitiu seu reconhecimento pelas alunas, seus pais e religiosos da região. Além disso, a criação de uma Sociedade que mantivesse o projeto educacional idealizado por Dona Emília, assegurou a longevidade da instituição, assim como a preservação da documentação produzida ao longo dos anos.

Certamente pelo olhar atento do historiador às evidências, mas em especial, por suas práticas de constituir documentos em fontes, foi que conseguimos empreender tal tarefa de organizar o arquivo histórico escolar.

Notas

¹ TEIXIDOR, Joan. "Menino", IN: LISBOA, Henriqueta (org.). **Antologia de poemas para a juventude**, São Paulo: Ediouro, 2005, p. 89.

² O projeto contou com a colaboração estudantes de diversas áreas. As estudantes de pedagogia Bianca J. Caetano e Carla C. Tortorelli Bizzarro, realizaram seus Trabalhos de Conclusão de Curso na E.E. Orosimbo Maia, enquanto a também estudante de pedagogia Rayane J. Aranha da Silva atuou como bolsista-trabalho do CME. O estudante de matemática Diego Fernandes G. Martins auxiliou na elaboração de um banco de dados para as fotografias da escola estadual. Os filmes "O Colégio" e "A Escola" foram elaborados pelo fotógrafo Alan Victor Pimenta, juntamente com o Prof. Dr. Milton Almeida. O estudo sobre a arquitetura das escolas foi realizado pelo arquiteto Rodrigo Martins Bryan.

³ O termo "arquivo morto" é utilizado pelos funcionários da escola mas o termo adequadamente utilizado em arquivística é *arquivo permanente*.

Referências

- BELLOTTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes: Tratamento documental**, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004;
- BITTENCOURT, Águeda Bernadette. - "Educação escolar: Um Compromisso da Família com a Igreja" in: ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**, Petrópolis: Vozes, 2002;
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001;
- CORRÊA, Priscila K. **O ensino religioso no Colégio Progresso Campineiro: entre prescrições e práticas (1900-1937)**. (mestrado), Campinas, SP: [s.n.], 2010;
- CORRÊA, Priscila K.; MARTINS, Maria do Carmo. **Decifra-me ou te devo: Levantamento e Análise das Fontes sobre Ensino religioso do Colégio Progresso Campineiro na Primeira República (1900 - 1937)**. Trabalho de Conclusão de Curso, Unicamp, 2005;
- Idem. "Decifra-me ou te devo: Levantamento e Análise das Fontes sobre Ensino religioso do Colégio Progresso Campineiro na Primeira República (1900-1937)". In: **ANPUH-SP Anais do XVIII Encontro de História: O Historiador e seu Tempo**. Assis: Unesp/Assis, 2006. p. 01-06;
- Idem. Vestígios do passado: acervo documental do Colégio Progresso Campineiro. In: **Anais do II Encontro de Arquivos Escolares e Museus Escolares** Curitiba: Ajir/UFPR, 2008, p. 01-16;
- FILHO, Luciano M. de F.; VIDAL, Diana G. "Os tempo e espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil". In: **Revista Brasileira de Educação**, Mai./Jun./Jul./Ago., 2000, nº. 14, p. 19 - 34;
- H Aidar, Maria de Lourdes M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: EDUSP: Grijalbo, 1972;
- HAMILTON, David. "Notas de Lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna". In: **Revista brasileira de História da Educação**. Luiz Ramires (Trad.). Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, 2001, p. 45-73;
- MARTINS, M. C. e ROCHA, H. H. P; Lugares de memória: sedução, armadilhas, esquecimentos e incômodos. In: **Revista Horizontes**, v. 7, n. 1 e 2, Editora Universitária São Francisco. Bragança Paulista: Julho/Dezembro de 2005 (pp. 91-99);

NASCIMENTO, Therezinha A. Q. R. (et al.) **Memórias da Educação: Campinas (1850 - 1960)**, Campinas (SP): Editora da Unicamp, 1999;

NEVES, Rogério X. ; MARTINS, Maria do Carmo. "Fontes de Pesquisas Escolares e a Formação da Memória Educacional" In: ZAMBONI, E. at all, (org.).

Memórias e Histórias da Escola. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, (pp. 35-50).

BAEZA, Teresa Marcela M. **Manual de Trabalho em Arquivos escolares**, São Paulo: CRE Mário Covas, IMESP, 2003;

UHLE, Águeda. Bernadette. B. "Orosimbo Maia: Cultura e Política no Final do Século XIX" in **Pró-Posições**, vol. 9 n° 1 [25], Campinas, março de 1998;

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard.; THIN, Daniel. "Sobre a história e a teoria da. forma escolar". In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

Recebido em 10/09/2011

Aprovado em 13/10/2011

Do “trabalho prático” a “aula estágio”: a Didática Geral na Faculdade Católica de Filosofia Sergipe (1954-1962)¹

João Paulo Gama Oliveira*

Resumo

O presente trabalho investiga a disciplina de Didática Geral pertencente ao curso de Didática da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, no recorte temporal de 1954 até 1962 – período de implantação e extinção do curso –, com o objetivo de analisar os saberes transmitidos naquela disciplina crucial na formação de professores. O curso de Didática correspondia ao “+1” do chamado “3+1”, no qual os discentes estudavam três anos para obter o título de bacharel, que, somado a um ano de licenciatura, os tornaria licenciados. Modelo utilizado para formar professores desde 1939 e que continuou sendo empregado em instituições de ensino superior dos diferentes locais do país até o início de 1960. Nesse sentido, pensamos que essa investigação acerca da disciplina Didática Geral pode fornecer um diferente olhar sobre o que estudavam os docentes no seu processo de formação acadêmica em meados do século XX.

Palavras-chave: Didática Geral – História das Disciplinas – História do Ensino Superior - Formação de Professores.

The “practical work” to “stage school”: the General Teaching Philosophy at Catholic University of Sergipe (1954-1962)

Abstract

The present work investigates the discipline of General Didactic course belonging to the Catholic Faculty of philosophy of Sergipe, in temporal clipping from 1954 until 1962 – deployment period and the extinction of the course –, with the goal of analyzing the knowledge transmitted at that crucial discipline in teacher training. The course of Didactics corresponded to the “+1” of the so-called “3 + 1”, in which learners studied for about three years to obtain a Bachelor of Science degree, which, added to a year of degree, to become them licensed. Template used to train teachers since 1939 and remained employed in institutions of higher education in the different locations of the country until early 1960. In that sense, we believe that this research about the General Didactic discipline can provide a different look about what the teachers studied in their academic formation in the mid-20th century.

Keywords: General Didactics of Disciplines – History – History of higher education-teacher training.

*Graduado em História e Mestre em Educação pela UFS. Professor da Faculdade Atlântico, do Núcleo de Educação A Distância da Universidade Tiradentes e Tutor da UFS/UAB/CESAD/História. Membro do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem (DEHEA/DED/NPGED/UFS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História das Mulheres (GEPHIM/UFS).
E-mail: jpg_oliveira@yahoo.com.br

Introdução

Conforme Antunha (1974) o Estatuto das Universidades Brasileiras, datado de 1931, pode ser considerado a primeira medida decisiva para a instalação de universidades no Brasil. Nesse ínterim, surgem os primeiros cursos para formação de professores em nível superior no país, com a Reforma de Francisco Campos. Tais cursos, lotados inicialmente em Faculdades de Filosofia, criadas, primeiro na Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e outras duas no Rio de Janeiro, na Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, e na Universidade do Brasil, em 1939, além de formar professores em diferentes áreas do saber e vislumbrando a atuação no ensino secundário, objetivavam também formar pesquisadores e realizar trabalhos científicos, embora constantemente esses objetivos não fossem plenamente atendidos (CUNHA, 2007).

Assim, segundo o Decreto Federal nº 1.190, de 4 de abril de 1939, todas as Faculdades de Filosofia do país deveriam se adaptar ao padrão oficial da FNF. As novas faculdades criadas a partir de então também seguiriam tal modelo; foi o caso da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (FCFS) fundada em 1951. Por esse decreto, estabelecia-se o padrão conhecido como "3 + 1", no qual os aspirantes a futuros professores matriculavam-se nos cursos de bacharelado, e após três anos de curso formava-se o "bacharel". Já o título de "licenciado" era obtido apenas pelos alunos que fizessem mais um ano de estudos, o chamado curso de Didática (BONTEMPI JÚNIOR, 2001).

O curso de Didática da FCFS era composto pelas disciplinas de Administração Escolar, Didática Geral, Didáticas Especiais, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação e Psicologia Educacional. Nesse trabalho discutimos acerca da história do curso Didática problematizando acerca dos seus conteúdos e suas contribuições para a formação dos professores que ali estudaram e mais especificamente sobre a disciplina Didática Geral, considerada coluna basilar do curso em foco.

Para entendermos melhor a constituição da disciplina Didática Geral, recorreremos ao estudo de André Chervel

(1990): "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa". Como o próprio título deixa explícito, esse estudo discorre sobre disciplinas escolares, e aqui analisamos uma disciplina acadêmica. Entretanto, diante das análises documentais, pensamos que os constituintes de uma disciplina apontados por Chervel (1990) podem ser vislumbrados tanto nas disciplinas escolares quanto nas acadêmicas, observadas as diferenças que existem entre esses níveis de ensino, como o citado autor assinala: "As disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos. Foi a existência das disciplinas que historicamente traçou o limite entre secundário e superior" (CHERVEL, 1990, p. 86). Ainda nesse sentido Bontempi Júnior (2001) cita uma pesquisa de Compère, quando adverte que:

[...] as disciplinas que se inscrevem em um campo formam um conjunto coerente, relativo a uma determinada concepção e a um determinado desenho desse campo, cujas peculiaridades derivam dos diferentes processos vividos de configuração disciplinar, todos vinculados a questões de ordem social, institucional, política, e não só curricular, num sentido estrito (COMPÈRE, apud BONTEMPI JÚNIOR, 2001, p. 04).

Diante da complexidade e da profundidade que tem a pesquisa da história das disciplinas, sejam estas escolares ou acadêmicas, optamos por analisar a disciplina de Didática Geral, além do "sentido escrito" do seu programa de ensino, pois para Chervel (1990), estudar uma disciplina constitui-se na exposição do professor, pelo manual de um conteúdo de conhecimentos e as suas finalidades, sendo que uma disciplina modifica quando mudam as suas finalidades, ficando como a primeira tarefa do historiador das disciplinas debruçar-se sobre os conteúdos explícitos. Esta é uma das tarefas efetuadas neste trabalho. Por meio dos programas de ensino e das cadernetas da disciplina, investigamos que conteúdos foram teoricamente lecionados, confrontando tais documentos com os depoimentos de ex-alunos, pois, como afirma Bittencourt:

Os conteúdos escolares, [...], analisados pelos currículos formais, pelos textos normativos e livros didáticos expressam apenas parte do que

se concebe por disciplina, e há estudos que têm avançado tendo em vista perceber as práticas escolares, as ações e criações de professores e alunos no cotidiano das salas de aula. Nessa perspectiva surgem estudos mais recentes que além da documentação escrita utilizam fontes orais, especialmente quando se trata de períodos mais recentes (BITTENCOURT, 2003, p. 35).

Contudo, o uso das fontes orais³ para estudar fragmentos da vida educacional de determinados sujeitos em meados do século XX não é uma tarefa fácil. No entanto, o desafio consistiu justamente em articular as falas empolgadas dos agentes que ali vivenciaram a prática daqueles conteúdos aos programas de ensino, pois, como sugere Viñao (2008), as disciplinas devem ser consideradas como organismos vivos.

Voltando aos constituintes das disciplinas apontados por Chervel (1990), temos os exercícios como uma das melhores contrapartidas diante dos conteúdos explícitos. Aliados a estes, estão as práticas de incitação e de motivação dos alunos, a maneira com a qual eles são cobrados para aprender determinados conteúdos. Se este método surte efeito, é um vestígio de que a estimulação conseguiu o resultado esperado. Por fim, o citado autor fala das provas de natureza docimológica, isto é, das avaliações que exigem dos discentes aquilo que eles deveriam fixar, lembrando ainda que outros tipos de avaliação, como os concursos de professores, exploram alguns aspectos dos caminhos possivelmente trilhados por determinada disciplina.

Viñao (2008) também exerceu papel crucial no entendimento de disciplina usado nesse estudo quando fala das disciplinas como: “Fonte de poder social e acadêmico: campos hierarquizados entre os quais se desenvolvem situações de domínio e hegemonia, de dependência e sujeição” (VIÑAO, 2008, p. 204).

É com base nesses constituintes e na maneira de estudar a história das disciplinas assinalada por Chervel (1990) e Viñao (2008) que procedemos às análises da disciplina Didática Geral, voltando o olhar principalmente para a figura do professor e as finalidades dos conteúdos explícitos ali trabalhados.

Uma história do curso de Didática

Castro (1992) afirma que em 1939, com a criação do curso de Didática, termina-se a fase de “tateios” que atingia a disciplina desde a fundação das Faculdades de Filosofia nos anos de 1930. Nessa época as disciplinas didáticas que figuravam tradicionalmente nos currículos de formação de professores para escolas primárias adquiriram o status de disciplinas de nível superior; contudo, recorreu-se aos professores das Escolas Normais ou aos dos Institutos de Educação para ministrá-las. Assim, a partir de 1939:

[...] inaugura-se o curso chamado de Curso de Didática, do qual a Didática Geral e a Didática Especial faziam parte, ao lado de outras quatro disciplinas, ocupando o quarto ano de curso “das Filosofias”, regime que veio a ser chamado de “três mais um” (CASTRO, 1992, p. 233/234).

Portanto, a Seção Especial de Didática era uma seção que todos os estudantes deveriam frequentar para se tornar “licenciados”. Na FCFS, devido ao pequeno quantitativo de alunos, as aulas do curso de Didática eram ministradas em uma única sala para todos os cursos. Para a maioria dos discentes, naquele curso começava-se o exercício do magistério e ali se graduavam os primeiros docentes com uma formação acadêmica em terras sergipanas.

No curso de Didática ocorriam os primeiros contatos dos então alunos das faculdades de filosofias espalhadas pelo país com a docência nos chamados “estágios”. Ao falar sobre tal experiência na FCFS, Pina relata:

Na parte da Didática Especial, era como a gente ensinar, muita coisa moderna, como incentivar o aluno a estudar, não ficar só no texto, não ficar só na explanação, sabe? [...] Na época não íamos dar aulas nas escolas; as aulas eram dadas na própria sala. A gente dava aulas para as colegas e para a professora. Embora houvesse o Colégio de Aplicação, mas não sei por que, não se faziam as aulas práticas lá (PINA, 2010).

Cotejando o citado depoimento, percebemos que Maria Lígia Madureira Pina colocou grau em 1958, e o Ginásio de Aplicação só começou a funcionar em terras sergipanas

no ano de 1959, dessa forma ela não podia fazer “suas aulas práticas lá”. Entretanto, alunas de turmas anteriores, entre elas Magno (2008), graduada em 1954, descreve que algumas discentes lecionavam em colégios públicos de Aracaju, quando ainda estudavam no curso de Didática, em instituições como o Atheneu Sergipense e a Escola Normal, mas não era uma regra. Possivelmente, somente depois de criado o Ginásio de Aplicação, todos os alunos da faculdade ficariam obrigados a fazer o estágio, mas até então muitos “estágios” eram realizados dentro da própria sala com os colegas de curso.

Para colar o grau como licenciadas os alunos fizeram o curso de Didática na FCFS⁴ por matérias derivadas das cadeiras: XLIII. Psicologia educacional; XLIV. Estatística educacional; XLV. Administração escolar e educação comparada; XLVI. História e filosofia da educação; XLVII. Didática geral e especial (FCFS, Regimento Interno, s/d).

Ao estudar a formação do profissional de História da Faculdade Estadual de Filosofia de Ciências Letras de Ponta Grossa/PR, (FEFCL-PG) Carvalho (2010) afirma que o curso de Didática com uma carga horária de 400 horas em um ano era desarticulado das disciplinas de conteúdo específico e configurou-se como uma parte de fundamentação pedagógica, distribuída em cinco disciplinas – Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, que ocupavam 60% da carga horária total do curso. Os outros 40%, era para a formação didática, prevista na forma teórica – na disciplina de Didática Geral, com 36 h/a reservadas para a aplicação dos conhecimentos didáticos, às especificidades das diferentes áreas complementadas pela Didática Especial.

Conforme Katsios (1999), até o ano de 1946 a seção de Didática era o único curso admitido como profissional na USP⁵, tendo em vista que, para seus fundadores, a universidade deveria propiciar o cultivo de todos os ramos do saber com foco na pesquisa e na alta cultura. A implantação do modelo nacional na USP não ocorreu sem embates, resultando em uma nova reforma que mudaria a estrutura do curso de Didática em 1946, quando não mais vigorou o clássico “3+1”, como tinha sido pensado.

Segundo o Decreto Federal de nº 9.092, de 26 de março de 1946, os candidatos ao diploma de licenciado ou bacharel daquela universidade paulista deveriam cumprir um currículo fixo nos três primeiros anos; já no último, os alunos poderiam optar por duas ou três cadeiras ou cursos entre os ministrados na faculdade, e se acrescentassem as cadeiras de Psicologia Educacional, Didática Geral e Especial ao seu currículo, receberiam o título de licenciado (BONTEMPI JÚNIOR, 2001). Para este autor, o curso de Didática da USP era considerado um desdobramento sem importância na formação dos seus alunos.

Contudo para a FCFS, o curso de Didática era quase obrigatório devido às peculiaridades da faculdade e do mercado de trabalho de outrora em Sergipe, sem muitas expectativas para o bacharel, mas promissor para os licenciados. Isto demonstra o número de bacharéis, bastante reduzido em contraposição ao montante de licenciados. Quando questionados sobre o curso de Didática, os ex-alunos, (DANTAS, 2010), (DINIZ, 2010), (PINA, 2010), prontamente respondem: “as matérias da educação”, ou o “temido estágio”, “as disciplinas de Didática”. O “quarto ano” era visto como importante e necessário pelas discentes. A ex-professora da Faculdade, Maria Thétis Nunes, afirma: “Aí era um ano à parte, era o quarto ano que chamava” (NUNES, 2007). Apesar de ser “um ano à parte”, se levarmos em consideração a limitação do número de docentes da FCFS, estes eram praticamente os mesmos que lecionavam no curso de Didática e nos cursos específicos.

Faz-se necessário salientar os distintos projetos que nortearam a criação da FFCL da USP, ou a FEFCL-PG e a FCFS e os seus diferentes propósitos. Porém, chama atenção como a mesma lei – Decreto Federal nº 1.190 de 04 de abril de 1939 – obteve distantes apropriações em vários locais do Brasil. Em Sergipe, o modelo apregoado no final da década de 1930 seria incorporado em 1950, com suas peculiaridades, sofrendo alterações significativas somente a partir de 1963, quando, diante do Parecer 292/62, do Conselho Federal de Educação, o curso de Didática deixa de ocupar o quarto ano dos outros cursos da instituição, sendo suas disciplinas desmembradas no decorrer dos cursos. Segundo Martins:

No início dos anos 60, após a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a criação dos Conselhos de Educação, novos formatos foram dados à licenciatura, que passou a ser um grau paralelo ao bacharelado. Manteve-se o bacharelado (com disciplinas específicas para a área científica para qual se dedica o aluno, também denominada de maneira preconceituosa, como 'disciplinas de conteúdo') e em paralelo o grau de licenciatura para a formação específica para exercício do magistério (as 'disciplinas pedagógicas').

[...] aos poucos o bacharelado e a licenciatura puderam seguir rumos diversos, embora devam manter correlações (MARTINS, 2002, p. 48).

A descrição da pesquisadora pode ser vislumbrada no estudo da FCFS e as mudanças ocorridas na década de 60 do século XX, quando observamos a extinção do curso de Didática e o que seria a "licenciatura", as "disciplinas pedagógicas" e sua incorporação ao "bacharelado" de três anos. Tornando assim cursos de licenciatura de quatro anos para a "formação específica do magistério".

O curso de Didática começou a funcionar na FCFS em 1954. Sua primeira turma contou com alunos dos cursos de Matemática, Filosofia e Geografia e História. Um ano depois acrescentava-se o curso de Didática para Letras Neolatinas e a *posteriori* para Letras Anglo-Germânicas. Sua existência segue até o ano de 1962, quando o Conselho Federal de Educação instituiu o Parecer 292/62, estabelecendo um currículo mínimo para os cursos de licenciatura, o qual deveria ser de 1/8 do tempo de curso. Na FCFS as implicações do parecer alteraram os currículos do curso já no ano de 1963.

Inicialmente as Didáticas Especiais ficavam sob a responsabilidade daqueles professores que ao longo dos primeiros anos dos distintos cursos ministravam as disciplinas de cunho mais específico. Por exemplo, Gonçalo Rollemberg Leite, docente de História da Civilização Antiga e Medieval, Moderna e Contemporânea para a 1ª, 2ª e 3ª série respectivamente do curso de Geografia e História, com a criação do curso de Didática, assumiu Didática Especial da História completando a sua preponderância como professor daquele curso na área de História, lecionando em todos os anos.

Caso semelhante foi o de Felte Bezerra, que também lecionou no curso de Geografia e História as disciplinas de Geografia Humana, Etnologia, Etnografia do Brasil e Antropologia, e assim como Gonçalo Rollemberg contava com anos de experiência no ensino de Geografia no Atheneu Sergipense. Dessa feita, quando começaram as aulas de Didática Especial da Geografia, Felte assumiu a disciplina. Com o auxílio de Bourdieu (1994) podemos dizer que ambos os professores conseguiram um *valor distintivo* fazendo com que os demais agentes do *campo* valorizassem os seus méritos e assim pudessem assumir tais disciplinas.

Cabe salientar o papel do professor na condução dos conteúdos lecionados em sala, pois, como lembra Antonio Viñao, dentre os componentes de uma disciplina, além dos conteúdos e do discurso elaborado pelos integrantes do campo, existem as práticas, tanto aquelas que constam de uma apresentação em diferentes âmbitos da disciplina quanto "[...] das práticas docentes na sala de aula, ou seja, o modo de transmitir, ensinar e aprender os conteúdos da disciplina [...] e de conduzir a aula" (VIÑAO, 2008, p. 207). É perceptível a capacidade que o docente tem de conduzir sua aula, explorando de diferentes modos os conteúdos a ensinar, mesmo quando tem diante de si um currículo pronto e acabado. Deste modo, avalia-se mais proficuamente a disciplina de Didática Geral do curso de Didática da FCFS e o seu professor, procurando mais um diferente viés para compreender os saberes transmitidos aos professores em formação em meados do século XX.

Do "trabalho prático" à "aula estágio": as aulas de Didática Geral:

A disciplina de Didática Geral na FCFS ficou sob a responsabilidade de José Silvério Leite Fontes de 1954 a 1962. Conhecido por seus trabalhos nos domínios da História e do Direito, o professor Silvério é pouco lembrado como o educador que lecionou Didática Geral por quase uma década na Faculdade de Filosofia. Em suas próprias palavras declara:

Fui contratado para a Faculdade de Filosofia em 1952, ensinando História da Filosofia. Depois este curso se extinguiu e passei a ensinar Didática Geral. [...] Didática Geral que era uma disciplina permanente no curso de Didática. Pela organização da época, o curso de Didática era um curso terminal da faculdade para o qual, fluíam os alunos que percorriam, todos os outros cursos de bacharelado, este curso autorizava os bacharelados a se licenciarem. Durante muitos anos fui professor dessa disciplina na Faculdade Católica de Filosofia (FONTES, apud. MENEZES, 1998, p. 59).

Silvério Fontes foi o único professor que ministrou a disciplina no recorte temporal do presente estudo, e o seu programa de ensino não sofreu modificações ao longo do período estudado. Ali constam sete unidades; na primeira: "Didática e Educação" com três pontos sobre o "Conceito de Educação", "Educação, Filosofia e Pedagogia" e a "Didática e a Pedagogia"; na segunda unidade: "Os sistemas didáticos", em que ocorria uma retrospectiva histórica desde a Antiguidade à Escola Nova, explorando também a pedagogia cristã; na última unidade, um estudo sobre "O curso secundário", seus tipos, objetivos, organização e matérias. O programa ainda abordou: "A Aprendizagem no curso secundário", "O planejamento de ensino", "A aula" e "Outros aspectos da vida acadêmica". Nessas unidades discutiam-se temas como: "O papel e a importância do mestre", "O valor dos métodos de ensino", "os programas", "Atividade de classe", "material didático" e mesmo "Plano de curso", "Plano de aula", "Verificação do aproveitamento: testes, exames, arguições, debates, etc." e "Disciplina e liberdade" (FCFS, Programa de Ensino de Didática Geral – FCFS, Relatórios Semestrais, 1954–1962).

Castro (1992), em relato acerca da Didática Geral e Especial da FFCL da USP no período de 1953 a 1954, afirma que o programa de ensino da disciplina era composto por quase trinta itens agrupados nos seguintes temas: "1- Educação como necessidade social; 2- Conceito e objeto da Didática; 3- Os fatos básicos da educação; 4- Os princípios fundamentais do Ensino; 5- Os objetivos do ensino secundário; 6- Os problemas gerais da atividade escolar" (CASTRO, 1992, p. 240).

Contrapondo o programa da disciplina da faculdade sergipana com o da FFCL da USP, percebe-se que aquela tinha sete unidades e nesta seis, mas o número de itens trabalhados seriam os mesmos trinta. Temas como Educação, Didática, Ensino Secundário permearam os dois programas; no entanto, com uma análise somente dos temas mais gerais e não de itens específicos, aparentemente a Didática Geral da FFCS era mais direcionada a temas "técnicos" e de "verificação do aproveitamento" como "Planejamentos do Ensino" e da "Aula", já no outro programa localizam-se "Os princípios fundamentais do Ensino" e "Os problemas gerais da atividade escolar".

Por meio do exame das cadernetas de Didática Geral na FCFS, observa-se que as aulas começavam pelo "Conceito de Educação", assunto que se estendia em mais duas ou três aulas sobre "Fins da Educação". Seguindo a ordem do programa, veem-se aulas sobre "Filosofia da Educação, Didática e ciências auxiliares", mas estes temas pouco concentravam suas aulas, sendo os dois primeiros pontos do programa geralmente trabalhados em um mês. Em seguida adentrava-se na unidade chamada "Os sistemas didáticos", a qual ocupava cerca de três meses e geralmente finalizava o primeiro semestre da disciplina com a primeira prova parcial. A unidade era dividida de acordo com uma cronologia histórica; por exemplo, em 1956: "A didática grega"; "A didática medieval"; "O humanismo"; "O didatismo do século XVII"; "O século XVIII. O racionalismo"; "Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Herbart"; "O individualismo e o pragmatismo pedagógico. O idealismo"; "A pedagogia cristã", "Aprendizagem (teorias)" (FCFS, Cadernetas de Didática Geral, 1956).

A "Aprendizagem" seria discutida de distintos ângulos como: "leis", "formas" e sua "transferência" (FCFS, Cadernetas de Didática Geral, 1956), além de assuntos como o "Curso secundário" trabalhado em aulas sobre "As disciplinas do curso secundário. Educação liberal e profissional; a especialização dos estudos no curso secundário" (FCFS, Caderneta de Didática Geral, 1955), aulas que possivelmente se discutia qual seria a finalidade do ensino secundário de outrora, se de caráter mais amplo ou de forma mais particularizada.

Temas como “Currículo”; “O papel do mestre”; “O professor e a comunidade escolar”; além de “Sessão de estudos sobre: o professor” também permeavam a disciplina. O “ensino ocasional”; “A Motivação”; “Os métodos”; “A linguagem didática”; “Trabalhos didáticos” e “Fixação da aprendizagem: material didático” eram assuntos que se articulavam ao ensino da “Verificação da Aprendizagem” com as “Provas clássicas de verificação da aprendizagem” e “provas objetivas”. Além dos aspectos “técnicos”, como “Planejamento de ensino” dividido em aulas sobre programas de ensino e planos de curso, de unidades e de aulas (FCFS, Cadernetas de Didática Geral, 1954–1962).

Cabe ressaltar ainda alguns aspectos diante da análise das cadernetas, a exemplo das aulas sobre o tema “Co-educação”, em que Silvério Fontes anotou em 1957: “O professor diante da família, Estado e da Igreja: a co-educação”, denotando o caráter de questionamento que a coeducação ainda causava na década de 1950, tema debatido também na formação de professores.

Outro aspecto digno de nota refere-se ao ano de 1961, quando, durante três aulas do mês de maio, registra-se na caderneta de Didática Geral: “Aula sobre técnicas áudio visuais da professora Terezinha Ribeiro”. Fica explícito que mesmo em meados do século XX em terras sergipanas, ocorria algum debate sobre o uso do audiovisual na sala de aula, explanação que possivelmente rendeu alguns frutos nos trabalhos posteriores daqueles professores ali em formação.

A “Leitura do livro de John Dewey: o menino e o programa escolar” e a referência constante aos “Principais métodos da Escola Nova” (FCFS, Cadernetas de Didática Geral, 1961) apontam para uma disciplina com traços escolanovistas, sendo o livro de Dewey o único explicitamente anotado na caderneta de Didática Geral no recorte temporal deste estudo. Segundo Castro (1992), a Didática em meados do século XX buscava sua identidade nas diferentes obras que tratavam de ensino; e entre os autores estudados ressalta que destaca-se “[...] John Dewey, muito traduzido (Democracia e Educação, Vida e Educação, Experiência e Educação, etc.) (CASTRO, 1992, p. 236). Assim, Dewey seria um dos autores mais lidos nas

disciplinas de Didática lecionadas em diferentes estados do país e não diferentemente em Sergipe.

Conteúdos como os aqui arrolados deram o tom das aulas de Didática Geral, que, na opinião de ex-alunas, muito contribuiu para a sua formação, pois no geral a FCFS lhes possibilitou:

Primeiro, a formação científica; segundo, a formação pedagógica, didática, que a gente aprendia. Hoje se condena e se critica muito isso. A gente aprendia a fazer uma fichinha de aula, ficha de planejamento de curso, uma ficha de todas essas coisas formais, a gente aprendia tudo isso, a planejar aula, como dar aula, a avaliar aula, e eu fiz isso a vida inteira na universidade. Eu fui uma professora de planejar curso, de planejar aula e avaliar aula e avaliar curso. Eu preparava as aulas assim: eu escrevia literalmente as aulas que eu ia dar na faculdade. Não para ler. Ao contrário de alguns professores [...] eu escrevia para organizar o pensamento, me guiar (DANTAS, 2010).

Observamos na fala de Dantas (2010) pontos do citado programa como: “Plano de aula”, “Plano de Curso”, “Verificação do aproveitamento”, além da importância dos conhecimentos adquiridos nas aulas daquela disciplina para a vida no magistério da ex-aluna do curso de Didática da FCFS. Diante do exposto, cabe lembrar Chervel (1990), que escreve acerca da importância da identificação das finalidades de cada disciplina, e perceber que os conteúdos lecionados na disciplina de Didática Geral da FCFS atingiram suas finalidades, perpassando a formação de dezenas de docentes que a *posteriori* atuaram em diversos níveis de ensino e de certa forma moldaram aspectos dessas aulas.

Os trabalhos acadêmicos também se constituem em uma presença marcante nas cadernetas da disciplina de diversas formas: “trabalhos práticos”; “palestra por uma aluna”; “relatórios”; “apresentação do relatório”; “estudo dirigido” e “aulas estágio” (FCFS, Cadernetas de Didática Geral, 1954–1962). Dentre as mudanças na disciplina, vale salientar como eram tratadas as aulas ministradas

pelos alunos na própria sala, em setembro de 1955 Silvério Fontes registra "Trabalho Didático: aula por uma aluna". Já no mesmo mês do ano de 1960 consta "Aula estágio da aluna [...]". O termo "aula estágio" ao longo das cadernetas substituiu paulatinamente "trabalho prático".

Como se trata aqui de um curso de nível superior de formação de professores, a mudança de nomenclatura possivelmente fez parte dos contornos que a disciplina adquiriu ao passar dos anos, com um aspecto mais acadêmico e centrado na formação de professores do ensino secundário. "Trabalho prático" seria um termo mais interligado a outros níveis de ensino e diversas formações; já "Aula estágio" delimita o *campo*⁶ em que aqueles então alunos deveriam atuar: o magistério.

Após a extinção do curso de Didática na FCFS no ano de 1962, a disciplina de Didática Geral integrou a segunda e terceira séries dos cursos da instituição, iniciando-se ali uma nova fase da existência da disciplina.

Considerações Finais

Diante da finalidade de expor ao aluno aspectos teóricos e práticos, o curso de Didática deveria fornecer os elementos básicos para os futuros professores da FCFS; ali seriam aperfeiçoados aqueles docentes, com aulas e "estágios". Antes, a prática docente começava por ministrar aulas para os próprios colegas, depois em colégios públicos da capital sergipana. Com a criação do Ginásio de Aplicação da FCFS, os estágios foram transferidos para este "laboratório de ensino". Muitos alunos ainda durante o estágio já conseguiam firmar-se no mercado de trabalho quando começavam a lecionar em alguma escola particular.

Destarte, o curso de Didática funcionou regularmente em terras sergipanas até o ano de 1962, porém suas aulas permaneceram até 1965, quando as últimas turmas com ingresso anterior à reforma curricular concluíram seus estudos. "A partir de 1966, todas as quatro séries da Faculdade estavam integradas no novo currículo que distribui as disciplinas do antigo curso de Didá-

tica, entre o 2º, 3º e 4º anos de cada curso" (Ata da XXIV Reunião da Congregação da FCFS, 8 de março de 1965, FCFS, Relatório Semestral da FCFS, 1965/1).

A formação desses docentes de maneira tão fragmentada, com três anos "teóricos" e um "prático", gerou inúmeros questionamentos por todo o país e figurou como uma problemática para a existência de uma relação harmônica entre pesquisa e ensino, bacharelado e licenciatura, que se estende ao longo de décadas.

Desse modo, a formação daqueles professores perpassava o "bacharelado" e "licenciatura" como duas "árvores" distintas. Neste sentido, era visto o ensino na FCFS: primeiro o curso específico depois "o quarto ano", o "ano à parte". Entretanto, provavelmente, o fato de muitos docentes continuarem a lecionar as disciplinas com as quais tinham mais afinidade, pode ter amenizado um pouco as distâncias entre bacharelado e licenciatura e contribuído para que o conhecimento ali transmitido tivesse suas peculiaridades.

Assim, o curso de Didática constituiu-se numa significativa parcela na formação desses futuros professores e intelectuais sergipanos, ainda que constantes críticas sejam efetuadas a esse modelo de ensino. Com a reforma ocorrida na FCFS instituída pelo Parecer 192/62 do Conselho Federal de Educação, o curso deixou de existir e as disciplinas foram realocadas ou extintas. De qualquer modo, sublinhamos que as contribuições do curso de Didática, o "+1", e mais especificamente da disciplina Didática Geral, foram cruciais para a formação acadêmica dos alunos da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, discentes que na segunda metade do século XX, lecionaram nas diferentes escolas de ensino secundário e instituições de ensino superior no estado de Sergipe, assim como a certeza de que ainda resta muito a pesquisar sobre a história desse curso e suas distintas disciplinas que almejavam formar o licenciado em um ano.

Notas

¹ Este estudo é parte da dissertação de mestrado, intitulada: “Disciplinas, docentes e conteúdos: itinerários da História na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1951-1962)” desenvolvida com bolsa CAPES. Para maiores informações consultar Oliveira (2011).

³ Segundo Paul Thompson, “[...] a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. Enquanto os historiadores estudam os atores da história a distância, a caracterização que fazem de suas vidas, opiniões e ações sempre estará sujeita a ser descrições defeituosas, portanto, da experiência e da imaginação do próprio historiador: uma forma erudita de ficção. A evidência oral, transformando os ‘objetos’ de estudo em ‘sujeitos’ contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também *mais verdadeira*” (THOMPSON, 1992, p. 137).

⁴ O currículo do curso de Didática da FCFS era semelhante ao da FFCL da USP, com duas diferenças: a nomenclatura da disciplina Administração Escolar e Educação Comparada adotada na USP, conforme Katsios (1999), e a cadeira de Pedagogia da Religião como optativa na faculdade sergipana.

⁵ Sobre a história da USP, consultar, entre outros: Campos (2004) e Fétizon (1986). Com relação à fundação e reforma da USP ver: Antunha (1974), já formação dos professores secundários nas universidades paulistas, consultar Bernardo (1986). E ainda sobre aspectos mais pontuais da FFCL USP como o seu Curso de Pedagogia de 1940 a 1969: Katsios (1999); A Cadeira de História e Filosofia da Educação entre os anos de 1940 e 1960, Bontempi Júnior (2001); A Revista de Pedagogia da Cadeira de Didática Geral e Especial, Rozante (2008).

⁶ Para Pierre Bourdieu “os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é totalmente possível e impossível em cada momento” (BOURDIEU, 2004, p. 27). O campo se constitui assim em recortes maleáveis produzidos no espaço social, local em que ocorrem disputas de posições entre os agentes, com o objetivo de aumentar determinado *capital* resultado da adoção, pelos agentes, de diversas estratégias.

Referências

- ANTUNHA, Heládio César G. *A reforma de 1920 da instrução pública no estado de São Paulo*. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1974.
- BERNARDO, Maristela Veloso Campos. *Re-vento a Formação do Professor Secundário nas Universidades Paulistas do Estado de São Paulo*. Dissertação de mestrado. Programa de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. “Disciplinas escolares: história e pesquisa”. In: Oliveira, Marco Aurélio Taborda; RANZI, Shirlei Maria Fischer (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 9-38.
- BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. *A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos de 40 e 60: um estudo entre as relações da vida acadêmica e da grande imprensa*. Tese de doutorado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática, In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática: 1994.
- _____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. “Memórias da Prática de Ensino”. In: *Revista da Faculdade de Educação*. 18 (2), 1992, p. 247-252.
- CARVALHO, José Murilo de. *A Escola de Minas de Ouro Preto. O peso da glória – 2. edição revista*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- CARVALHO, Silvana Maura Batista de. *A formação do professor de História na Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Ponta Grossa de 1950-1970: propostas curriculares e memórias docentes*. Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. 2010. Tese. (Doutorado em Educação).
- CASTRO, Amélia Domingues de. “A memória do ensino de Didática e Prática de Ensino no Brasil”. In: *Revista da Faculdade de Educação*. 18 (2), 1992, p. 233-240.
- CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. In: *Teoria & Educação*, nº. 2, 1990, p. 177-229.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 3. Ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.
- FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura. *Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo*. Tese de doutorado em Educação (3 volumes). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1986.
- KATSIOS, Kalliópi Alexandra A.. *Um estudo sobre o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1940-1969)*. Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós-

-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MENEZES, Ademir Pinto de. *José Silvério Leite Fontes: uma contribuição à Historiografia de Sergipe*. Monografia de Licenciatura em História. Departamento de História, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 1998.

OLIVEIRA, João Paulo Gama. *Disciplinas, docentes e conteúdos: itinerários da História na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe*. Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação).

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIÑAO, Antonio. "A história das disciplinas escolares". IN: *Revista Brasileira de História da Educação*. Trad. Marina Fernandes Braga. nº 18, set/dez. 2008. p. 173-214.

Entrevistas concedidas ao autor

DANTAS, Beatriz Góis Dantas. Ex-aluna do curso de Geografia e História da FCFS.

Entrevista concedida a João Paulo Gama Oliveira em 3 de Junho de 2010. Aracaju-SE.

MAGNO, Magnória de Nazareth Magno. Aluna do curso de Geografia e História da FCFS. Entrevista concedida a João Paulo Gama Oliveira em 19 de maio de 2008. Aracaju-SE.

NUNES, Maria Thétis. Professora do Curso de Geografia e História da FCFS. Entrevista concedida ao autor em 15 de agosto de 2007. Aracaju-SE.

PINA, Maria Lígia Madureira Pina. Ex-aluna do curso de Geografia e História da FCFS. Entrevista concedida a João Paulo Gama Oliveira em 08 de Junho de 2010. Aracaju-SE.

Recebido em 30/06/2011

Aprovado em 13/10/2011

Fontes

BRASIL, Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6444&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em 05 de março de 2010.

BRASIL, Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946. Amplia o regime Didático das Faculdades de Filosofia e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=104544&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em 14 de Junho de 2010.

BRASIL. Parecer nº 292/62. In. *Revista Documenta*. Brasília/DF: MEC/CFE. Nº 10, 1962, p. 95-101.

FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA DE SERGIPE. Regimento interno. s/d. FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA DE SERGIPE. Programas de Ensino de Didática Geral. Relatórios Semestrais, 1954-1962.

FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA DE SERGIPE. Cadernetas de Didática Geral. 1954-1962.

FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA DE SERGIPE. Ata da XXIV Reunião da Congregação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe. Realizada em 08 de março de 1965. Relatório Semestral da FCFS – 1965/1.

O Atheneu Sergipense nos Tempos da Reforma Francisco Campos¹

Suely Cristina Silva Souza*

Resumo

O presente trabalho trilha a trajetória histórica do ensino secundário no interior do Atheneu Sergipense entre os anos de 1938 e 1943, anos em que respectivamente ocorreu em Sergipe a definitiva implementação da Reforma Francisco Campos e início da Reforma Capanema, segundo equiparação deliberada pelo Governo Federal. Para tanto, investigou-se alguns pontos das determinações do Decreto nº. 7 de 14 de março de 1938, como: organização, admissão, matrícula e regime escolar. A Reforma Francisco Campos se fez presente no Atheneu Sergipense desde 1936, pelo menos na lei estadual, visto que na prática isso só aconteceu em 14 de março de 1938, através do Decreto nº. 7, conforme designou o Interventor Federal no Estado de Sergipe ao despachar a criação do seu Regulamento Interno. Com efeito, percebi que os estudos secundários sergipanos apropriaram-se das ideias da Reforma Francisco Campos, ainda que tardiamente, acompanharam as deliberações da Divisão do Ensino Secundário. Portanto, a instalação dessa reforma em Sergipe aconteceu em substituição aos antigos Preparatórios pelos Cursos Complementares por meio da Portaria Ministerial de 17 de março de 1936, conforme equiparação ao Colégio Pedro II.

Palavras-chave: Reforma Francisco Campos, Atheneu Sergipense, Ensino secundário.

The Sergipense Atheneu In The Time Of Reform Francisco Campos

Abstract

This paper track the historical trajectory of the reform of secondary education within the Atheneu Sergipense between the years 1938 and 1943, years which occurred respectively in Sergipe the final implementation of the Reform Francisco Campos and the second beginning of the Reformation Capanema deliberate assimilation by the Federal Government . To this end, we investigated some points of the determinations of Decree nº. 7 March 14, 1938, as: organization, admission, enrollment and school system. The Reformation Campos was present in Atheneu Sergipense since 1936, at least in state law, since in practice this only happened in March 14, 1938, through Decree nº. 7, as designated federal intervening in the State of Sergipe to ship the creation of its Rules of Procedure. Indeed, I found that secondary school Sergipe appropriated the ideas of the Reformation Francisco Campos, albeit belatedly followed the deliberations of the Division of Secondary Education. Therefore, the installation of this reform in Sergipe happened to replace the old Prep Supplemental Courses by Ministerial Decree of 17 March 1936, as equating the School Pedro II.

Keywords: Francisco Campos Reform, Atheneu Sergipense, secondary education.

***Suely Cristina Silva Souza** é Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, licenciada em Matemática e Ciências Naturais pela Universidade Tiradentes e membro pesquisadora do Grupo de Pesquisa História das Disciplinas Escolares: história, ensino e aprendizagem (GPDEHEA/CNPq/UFS).
E-mail: suelycristinas@yahoo.com.br

Introdução

As décadas de 1930 e 1940 ficaram bem conhecidas no cenário brasileiro pela implantação de duas Reformas educacionais que possibilitaram novos rumos à educação: a Reforma de Francisco Campos, no ano de 1931, e a de Gustavo Capanema em 1942.

Tais reformas respondiam às exigências político-ideológicas do momento, em meio à efervescência de diferentes ideais e concepções educacionais que se redefiniam no cenário brasileiro. Para tanto, naquela ocasião uma restauração no sistema educacional legitimaria e controlaria as intenções inovadoras do novo governo, além de representar um passo decisivo nas criações infraestruturais administrativas, necessárias à política centralizadora e intervencionista de Vargas.

Assim, o sistema de Interventorias controlava o poder central na política local. Para seu funcionamento os Executivos Estaduais passariam a ser chefiados por interventores diretamente subordinados a Vargas. As Assembléias Legislativas foram substituídas pelos departamentos administrativos, cujos membros também eram nomeados pelo Presidente da República e, em alguma medida, exerciam um domínio sobre os atos dos interventores. A esses departamentos cabiam a aprovação dos decretos-leis dos interventores, a aprovação e a fiscalização dos orçamentos estaduais, a avaliação do desempenho e da eficácia dos órgãos estaduais, e a apresentação de sugestões de mudança, entre outras tarefas (DANTAS, 1983).

Nessa perspectiva, a sociedade exigia da escola uma nova postura compatível com os emergentes princípios renovadores. Ao ensino secundário caberia a tarefa de preparar o adolescente para integrá-lo na sociedade, de acordo com as exigências do desenvolvimento industrial.

Frente às mudanças seria imprescindível desvincular o estudo da História de Sergipe do seu contexto nacional, principalmente no campo da Educação; é algo meramente difícil, haja vista a estreita correlação entre o que ocorria no Brasil e no território sergipano.

Até mesmo quando aborda-se uma reforma de ensino no espaço escolar, sem dúvida, é mister ter acesso à história do referido colégio, apontar algumas peculiaridades e desvendar sua atuação na educação. Desse modo trato, nessa parte do trabalho, das determinações prescritas pelo Decreto nº. 7, de 14 de março de 1938, que regulava o Atheneu Sergipense segundo a Reforma Francisco Campos. Para tanto, também se tornaram fundamentais os estudos de Alves (2005) e Dantas (2004) que, entre outros aspectos, permitem apreender como se desenvolvia o ensino e a sociedade sergipana durante a década de 1930 e início dos anos 40.

Tal como aconteceu no Brasil, em Sergipe o projeto intervencionista se fez presente. Nomeado em 1930, o Tenente Augusto Maynard acompanhava o Presidente Vargas nas suas variadas transformações, mantendo-se solidário às suas orientações políticas. Possuidor de “amplo prestígio no meio urbano, especialmente junto aos setores populares da capital, empenhou-se em não perder contato com essa massa, que o cultuava como ídolo político e revolucionário” (ALMEIDA, 2009, p. 28).

Na área educacional Sergipe também seguiu as orientações nacionais, passando por transformações significativas, emergidas pelo ideário da Escola Nova. Conforme Dantas (2004, p. 117), o período varguista tinha como principal característica “a grande interferência do Estado, assumindo responsabilidades mais decisivas no setor educacional, revelando preocupações sociais [...]”.

No discurso proferido pelo professor Rinaldo Oliveira, no ato da inauguração do retrato do Presidente Vargas, no Atheneu Sergipense, percebe-se a presença do ideário nacionalista na sociedade sergipana:

O entusiasmo é todo da Pátria neste momento, porque mais uma vez sua integridade política foi defendida e a nacionalidade triunfou levando ao desespero aqueles que tentaram outra vez perturbar a paz da família brasileira e inibir destruindo, matando, o reerguimento do Estado Novo [...]. É necessária a repercussão forte desta manifestação cívica, para que se saiba que Sergipe, mantendo as tradições de bravura e heroísmo dos nordestinos, compartilha e le-

vanta alto seu grito, irmanando-se aos de protesto que se fazem ouvir dos confins da nação, numa afirmação corajosa de solidariedade ao Presidente da República (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SERGIPE, 24 de maio de 1938).

Incontestavelmente, a criação Atheneu Sergipense pela Diretoria Geral da Instrução Pública representou, nos anos de 1870, o evento cultural mais importante de Sergipe. O referido colégio tinha por fim proporcionar à juventude sergipana o ensino secundário, além de ser pré-requisito de acesso aos cursos superiores por meio da admissão de determinado aluno nos Exames Preparatórios.

Tinha, pois, o Atheneu Sergipense, como finalidade do curso de Humanidades: proporcionar a instrução necessária para o acesso aos cursos superiores ministrando as cadeiras exigidas nos Exames Preparatórios, bem como formar indivíduos que pudessem desempenhar funções variadas na sociedade. Assumia, desse modo, não só o caráter propedêutico, mesmo porque havia ainda, na mesma casa o curso Normal, destinado à formação do quadro do magistério primário, iniciando a perspectiva de formação profissional do magistério sergipano (ALVES, 2005, p. 68).

A simultaneidade desses dois cursos constituía uma singularidade do Atheneu Sergipense, já que centralizar as aulas de Humanidades e as do curso Normal em um só lugar, “com professores lecionando ao mesmo tempo nos dois cursos, em horários estabelecidos para funcionarem as cadeiras em dias alternados”, representava um avanço para a época (ALVES, 2005, p. 5).

Desde que fora instalado efetivamente, no dia 03 de fevereiro de 1871, o referido colégio também repercutiu na vida social aracajuana à medida que formava jovens, que, anos depois, assumiam funções e cargos de visibilidade local e nacional.

E que não diríamos nós porventura, se tivéssemos de recordar por miúdo os alunos desta casa, que em Sergipe ou fora dele derramaram a flux as cintilações de seu espírito [...] se falássemos de João Ribeiro, de Maximínio Maciel, de José Rodrigues da Costa Dória, de Gilberto Amado, de Manuel Bomfim, de Jackson de Fi-

gueiredo, de Graco Cardoso, de Aníbal Freire, de Dias Barros, de Clodomir de Souza e Silva, de Esperidião Monteiro, de Felisbello Freire, de Manuel dos Passos, de Carvalho Lima Junior, de Gamaliel Mendonça, de Gentil Tavares Mota, de Hunald Cardoso, de Barreto Filho, ou de José Calasans [...] (LIMA, 1945-1948, p. 28).

Quem por Sergipe passava não poderia deixar de visitar as instalações do Atheneu Sergipense. Era inevitável, na ocasião, não apresentar considerações do que se visualizava, até mesmo tecer comentários sobre os importantes destaques que foram revelados mediante sua cultura escolar.

Tivemos mesmo a sensação grata de que ingressamos em um templo de luz onde se culta, com religiosidade, o saber, pela ordem, silêncio e alto coeficiente de educação demonstrado pelos discentes do Atheneu Pedro II (Jornal *Correio de Aracaju*, 19 de setembro de 1927, sem identificação de autoria).

Possuía uma doutra congregação, o Atheneu Pedro II vae dia a dia esclarecendo, instruindo, enfim alfabetizando a mocidade sadia e brilhante de Sergipe, Sergipe de Tobias Barreto, Sergipe de Fausto Cardoso, Sergipe de Hermes Fontes (Pereira Reis Junior, Livro de Visitas, 1931).

No período de 1871 a 1950, o Atheneu Sergipense sofreu mudanças em suas instalações. A instituição iniciou os trabalhos numa “casa oferecida pela Câmara Municipal, um local inadequado para as aulas”. No dia 3 de dezembro de 1872, inaugurou-se um novo prédio na Praça da Conceição, hoje denominada de Praça Olímpio Campos. Índícios comprovam sua instalação na Rua de Boquim, por volta de 1899. “Em 13 de agosto de 1926 o Atheneu mudou-se para a Avenida Ivo do Prado”. No ano de 1950, o colégio instalou-se na Praça Graccho Cardoso, permanecendo até os dias atuais. Em qualquer lugar sua localização sempre permaneceu na região central de Aracaju, “a vista da sociedade e próximo aos demais edifícios de destaques” (ALVES, 2005, p. 48-49).

Ainda, nas palavras de Alves (2005), esse estabelecimento de ensino modificou sua nomenclatura ao longo dos anos:

Atheneu Sergipense (1870), Lyceu Secundário de Sergipe (1881), Escola Normal de Dois Graus (1882), Atheneu Sergipense (1890), Atheneu Pedro II (1925), Ateneu Sergipense (1938), Colégio de Sergipe (1942), Colégio Estadual de Sergipe (1943), Colégio Estadual Atheneu Sergipense (1970), e atualmente Centro de Excelência Colégio Atheneu Sergipense (desde 2003) (ALVES, 2005, p. 6).

Contudo, nesta dissertação o estudo do Atheneu Sergipense limitou-se entre 1938 e 1943, anos em que, respectivamente, ocorreram, em Sergipe, a definitiva implementação da Reforma Francisco Campos e o início da Reforma de Capanema, segundo equiparação deliberada pelo Governo Federal. Para tanto, investigou-se alguns pontos do documento que regulava a referida instituição, como: organização, admissão, matrícula e regime escolar, todos articulados com as fontes institucionais.

Assim, dividi essa parte da pesquisa em três tópicos. O primeiro tópico trata do percurso histórico da Reforma Francisco Campos no Atheneu Sergipense, desde seus primeiros indícios até sua implementação, mediante Regulamento Interno. Ainda aqui, motivada pela curiosidade de distinguir a ação de cada agente administrativo, busquei entender suas distintas funções quando, muitas vezes, durante a investigação dos documentos escolares faziam-se presentes.

O segundo tópico descreve o ingresso dos alunos nesse estabelecimento de ensino trilhando seus caminhos desde o processo de admissão até a matrícula, detalhando as determinações exigidas. E, por fim, o terceiro tópico narra os instrumentos que regularam aquela instituição, conforme os preceitos da ordem durante o cotidiano escolar.

A trajetória histórica da Reforma Francisco Campos no interior do Atheneu Sergipense

O Atheneu Sergipense não ficou à margem das questões políticas presentes no país. As transformações ocorridas no Brasil e em Sergipe, embora nem sempre paralelas,

atingiram este estabelecimento de ensino. Logo, as reformas empreendidas no governo Vargas também foram sentidas. Isso pode ser verificado nos registros do próprio colégio, uma vez que é notável a mobilização e preocupação em adequá-lo às novas normas de ensino; verificado por meio da proposta aludida pelo professor Gentil Tavares, quando sugere que seja reformado o Regulamento Interno vigente na instituição por estar em desacordo com a atual legislação educacional de ensino secundário, cuja redação se encontra escrita no Livro de Ata da Congregação. Durante uma reunião:

[...] O professor Gentil Tavares propõe, depois de fazer varias ponderações, que seja reformado o actual regulamento do Atheneu em vista ter sido feito na vigência da Lei federal n. 16.782-A, de 1926 e de achar-se em diversos pontos em desacordo com o que preceitua a actual reforma do ensino secundário. O sr. Presidente e demais professores presentes, ficou de accordo com a referida proposta ficando resolvido que em outra reunião se trataria mais circunstanciadamente do assumpto (Ata da Congregação de 05 de abril de 1937).

As informações contidas no trecho anterior nos remeteram ao seguinte questionamento: Como teria, efetivamente, sido instalada a Reforma Francisco Campos no Atheneu Sergipense?

Desde os anos de 1926, o ensino do Atheneu Sergipense se regulamentava por meio do Decreto nº. 940, de 2 de julho de 1926 e atendia as determinações do Art.4º, letra d, da Lei Federal nº. 938, de 21 de novembro de 1925, que tinha por fim moldar o ensino ministrado no Atheneu Pedro II, de acordo com o Colégio Pedro II.

Nesse período o Atheneu Sergipense denominava-se Atheneu Pedro II, conforme o Decreto nº. 911, de 2 de dezembro de 1925, em homenagem ao centenário natalício de D. Pedro II. Segundo Alves (2005), desde 1899 essa instituição funcionava “na Rua de Boquim, no trecho da Atual Praça Camerino” (ALVES, 2005, p. 49).

Nos documentos investigados, os primeiros vestígios da Reforma Francisco Campos em Sergipe se reportam à Lei nº. 40, de 18 de novembro de 1936, que “institui o Curso

Complementar no Atheneu Pedro II, a gratificação por hora suplementar no Curso fundamental, cria o cargo de chefe de disciplina e dá outras providencias” (Lei nº. 40, 18 de novembro de 1936).

Sancionada pelo Governador Eronides Ferreira de Carvalho e decretada pela Assembléia Legislativa do Estado de Sergipe, a referida lei determinava a implementação no Atheneu Pedro II, do Curso Complementar pelo período de dois anos, de acordo com o Decreto Federal nº. 21.241, de 4 de abril de 1932. Assim, o estabelecimento de ensino obedeceria, para sua organização, às instruções expedidas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública como: regime escolar, processo didático, distribuição, seriação, número de disciplinas e fiscalização.

Como se vê, a Reforma Francisco Campos se fez presente no ensino secundário do Atheneu Sergipense desde 1936, pelo menos na Lei Estadual, visto que na prática isso só aconteceu no dia 14 de Março de 1938, através do Decreto nº. 7, conforme decretado pelo Interventor Federal no Estado de Sergipe e de acordo com o Regulamento Interno da instituição estudada.

Nesta época, o colégio localizava-se na Avenida Ivo do Prado e denominava-se Ateneu Sergipense, conforme o Decreto nº. 5, de 16 de fevereiro de 1938, tornando sem efeito o Decreto nº. 911, de 2 de dezembro de 1925. A referida designação atendia ao ofício expedido por Euclides Roxo, ordenando ao diretor do Atheneu Sergipense a mudança de nomenclatura, cuja determinação foi aceita de imediato, segundo correspondência enviada ao inspetor federal.

Do sr. diretor do Atheneu Pedro II, data de hoje.
- Por intermédio do V. excia. Faça chegar ao conhecimento do sr. dr. Inspetor Federal, o teor do seguinte telegrama recebido ontem da Divisão do Ensino Secundário do Rio: - Diretor do Atheneu Pedro II - Aracaju - Sergipe - Comunico-vos de ordem do senhor Ministro nome Pedro II é uso exclusivo colégio padrão Capital da Republica, não podendo ser usado nenhum estabelecimento de ensino. Deveis, pois, providenciar urgente de nome desse estabelecimento. - Euclides Roxo, diretor da Divisão de Ensino Secundário.
- Diante do exposto neste despacho, lembro

que o nome Pedro II fosse substituído pelo de Sergipense primitivo nome desta Casa de Ensino desde a sua fundação (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SERGIPE, *Ofícios recebidos*, 16 de fevereiro de 1938).

Na sua organização o ensino secundário deveria ser mantido pelo Estado, equiparado ao Colégio Pedro II, e subordinado à legislação federal, mas dependente economicamente dos atos e determinações providas do governo estadual.

A legislação federal regulará os cursos e seus programas e seriação, a organização do quadro dos docentes, as bases do ensino, a inspeção e fiscalização dos trabalhos escolares, e providenciará sobre as modificações que a prática mostrar indispensáveis a eficiência e boa marcha dos serviços, por meio de instruções e portarias expedidas pela Divisão do Ensino Secundário (DECRETO nº. 7, de 14 de março de 1938).

Anualmente o Governo do Estado fixava o número de alunos, após ouvir a diretoria do colégio a fim de orientá-lo, bem como evitar o surgimento de mudanças pedagógicas e na higiene escolar. Esse quantitativo não poderia exceder a quarenta alunos, caso contrário seriam organizadas novas turmas de cada disciplina.

§1º. Quando o excedente não der múltiplo exato de quarenta, os alunos serão distribuídos em numero equivalente por todas as turmas.

§2º. O dispositivo do paragrafo anterior se estende às turmas de línguas vivas, cada uma das quais terá vinte alunos.

§3º. Para a composição da primeira turma, serão tomados, de preferencia, os alunos que melhores notas houverem alcançado na série anterior, ou nos exames de admissão, seguindo a ordem decrescente das notas obtidas a organização de outras turmas (Art. 3º, Decreto nº. 7, de 14 de março de 1938).

Facultado a estudantes de ambos os sexos, o ensino secundário do Atheneu Sergipense ofereceu à população dois cursos seriados: Fundamental e Complementar. Esses cursos, segundo o presente regulamento,

deveriam seguir à risca os programas estabelecidos no Colégio Pedro II. Também ministrar-se-ia, na forma da lei, a instrução militar.

Ao longo do ano letivo ministravam-se exercícios físicos e aulas de Música; os dois seriam obrigatórios aos alunos das três séries do Curso fundamental. As aulas de Música tinham por objetivo compor os elementos constituintes do Canto Orfeônico. Os exercícios de Educação Física para as alunas seriam realizados em turmas e horários diferentes dos alunos.

A cada período de um ano o diretor do Atheneu Sergipense tinha por obrigação descrever todos os fatos importantes sucedidos no colégio. Durante a leitura desses registros muitas vezes perguntava-me sobre a importância e função de cada agente da administração, já que os mesmos sempre se faziam presentes a cada relatório enviado ao Secretário Geral do Estado.

Mais uma vez cabe-me a tarefa de relatar a V. Ex o que de mais importante ocorreu no ultimo período decorrido, no estabelecimento que se acha sob minha direcção, mercê da distincção e da confiança do Exm. Sr. Presidente do Estado. [...] Pessoal administrativo – É o do anexo nº 16 o pessoal da administração deste estabelecimento [...] (Correspondência expedida, *Relatório*, 10 de julho de 1930).

Afinal, quem fazia parte do corpo administrativo do Atheneu Sergipense no momento da Reforma Francisco Campos? Desde 1926 o corpo administrativo da instituição compunha-se de um diretor, um vice-diretor, um secretário, um escriturário-arquivista, um escriturário-bibliotecário, um porteiro contínuo, um bedel, quatro inspetores de alunos, uma inspetora de alunas e dois serventes, conforme os termos do Art. 225 do Regulamento Interno de 1926.

A partir do ano de 1936, com a criação do Curso Complementar ocorreu, no Atheneu Sergipense, um acúmulo de serviços fazendo com que houvesse a necessidade de alteração no quadro do pessoal, conforme o Decreto nº. 58, de 8 de março de 1938. Contudo, com o novo regulamento de 1938, a administração do colégio passou

a ser constituída por: um diretor, um vice-diretor, um secretário, um escriturário-arquivista, um escriturário-tesoureiro, um escriturário-bibliotecário, um chefe de disciplina, seis inspetores de alunos, duas inspetoras de alunas, conservador dos gabinetes, datilógrafo, porteiro, dois serventes e dois encarregados, sendo um deles para o asseio e da cantina e outro para a vigilância do estádio.

O diretor e seu vice eram escolhidos e nomeados dentre os professores efetivos ou em disponibilidade pelo Governo do Estado. A direção do colégio estava sob coordenação do professor Joaquim Vieira Sobral, conforme Decreto de 31 de março de 1937, cuja notificação se encontra nas páginas do Diário Oficial do Estado de Sergipe de 1º de abril do mesmo ano.

Nomeado pelo Governo do Estado para o cargo de diretor do Atheneu Sergipense desde 1935, Joaquim Vieira Sobral exerceu suas funções a partir do Decreto de 31 de agosto, conforme publicação registrada no Diário Oficial do Estado de Sergipe em 1º de setembro do mesmo ano. Entre as atribuições, também competia ao diretor:

- a) organizar o orçamento anual de acordo com os dispositivos regulamentares e as necessidades do serviço;
- b) cumprir e fazer cumprir o Regulamento, o orçamento aprovado pelo Governo e as leis ordinárias que interessem ao estabelecimento e fazer designações em matéria de serviço;
- c) ser o intermediário entre a Congregação e o Governo, em assuntos referentes ao ensino;
- d) comunicar ao Governo a nomeação e demissão dos auxiliares do ensino;
- e) propor ao Governo a nomeação e a demissão dos professores interinos e designar substitutos;
- f) nomear e demitir os empregados subalternos tais como serventes, encarregados do asseio e da cantina e da vigilância do Estádio;
- g) velar pelo fiel cumprimento dos deveres dos funcionários administrativos e empregados subalternos e aplicar-lhes, salvo ao vice-diretor, as penas regulamentares;
- h) verificar a assiduidade dos membros do corpo docente e a execução dos programas, aplicando as penas regulamentares, ou propondo ao Go-

verno, segundo o caso, a aplicação dessas penas;

- i) convocar as sessões da Congregação, presidir-las e suspender-las quando necessário;
- j) manter no estabelecimento rigorosa disciplina, aplicando as penas regulamentares;
- k) organizar o horário das aulas, consoante o interesse do ensino;
- l) tomar conhecimento dos recursos dos estudantes contra atos dos professores, ou funcionários administrativos;
- m) representar o Ateneu perante as autoridades constituídas ou designar representante em todo ato que justifique representação;
- n) rubricar os livros da escrituração do ateneu ou dar autorização ao secretário para fazê-lo;
- o) exercer a inspeção imediata do ensino e dos exames;
- p) dar instrução, nos casos omissos, para os serviços do Ateneu de acordo com a legislação federal sobre o ensino secundário;
- q) tomar, nos casos graves e urgentes, as medidas que forem indicadas pelas circunstâncias, embora não previstas neste Regulamento, dando imediata conta ao governo do Estado;
- r) declarar justificadas as faltas de comparecimento dos professores e funcionários, que não exerceram de oito em cada mês, e a qualquer deles abonar, a seu juízo, até três faltas mensais;
- s) assinar as folhas de pagamento e remetê-las ao Governo;
- t) prorrogar as horas do expediente, para os funcionários administrativos e empregados subalternos, pelo tempo que for necessário ao serviço;
- u) apresentar ao Governo, anualmente, relatório de quanto ocorreu, no estabelecimento, a respeito do ensino, da disciplina, da ordem, da observância das leis e do orçamento [...] (Art. 160, Decreto nº. 7, de 14 de março de 1938).

Já o vice-diretor substituíria o diretor nas suas faltas e impedimentos, auxiliava-o nos serviços do Atheneu, além de exercer as demais funções inerentes ao cargo. Também deliberava provisoriamente sobre quaisquer questões urgentes atribuídas ao diretor, porém seria preciso notificá-lo de todos os atos excetuados para uma resolução definitiva. Na falta do vice-diretor, o professor catedrático mais antigo o substituiria.

Nomeado pelo Governo, o cargo de secretário se destinava ao cidadão de reconhecida competência. Todos os seus atos estavam submetidos à fiscalização do diretor, mas sob suas ordens ficariam os escriturários, datilógrafo, os serventes e demais empregados subalternos. Segundo o Regimento, entre outras seriam suas atribuições:

- a) organizar a escrituração do estabelecimento;
 - b) redigir e fazer expedir a correspondência, inclusive os convites para sessões da Congregação;
 - c) superintender o serviço da secretaria, de que é chefe natural, fazendo a distribuição do serviço pelos auxiliares;
 - d) comparecer às sessões da Congregação, das quais lavrará as atas;
 - e) lavrar os termos de penas do pessoal do instituto;
- [...] (Art. 164, Decreto nº. 7, de 14 de março de 1938).

Como foi dito, incumbia-se ao escriturário-arquivista e escriturário-tesoureiro os serviços atribuídos pelo secretário. Embora, também competisse ao primeiro funcionário a guarda de documentos enviados pela secretaria ao arquivo e extrair certidões de registros a ele confiados. O segundo tinha a responsabilidade de guardar as taxas dos exames e receber do Tesouro do Estado às importâncias das contas do expediente, assim como as gratificações de aulas suplementares.

O mesmo acontecia com o escriturário-bibliotecário, ainda que, o competisse:

- a) conservar-se na biblioteca, enquanto estiver aberta;
- b) cuidar da conservação das obras;
- c) organizar os catálogos de três em três anos, segundo os processos mais aperfeiçoados, ouvindo o diretor; [...]
- h) apresentar anualmente ao diretor um quadro estatístico dos leitores das obras consultadas e das que deixarem de ser fornecidas por não existirem; outrossim, uma relação das obras que trimestralmente entrarem na biblioteca;
- i) manter a ordem e disciplina na biblioteca;
- j) fazer carimbar os livros da biblioteca (Art. 170, Decreto nº. 7, de 14 de março de 1938).

E o que competia ao chefe de disciplina? Além dos deveres gerais, prezava pela ordem geral dos alunos dentro ou nas imediações do estabelecimento, encaminhando ao diretor todos os fatos irregulares notificados, conforme o Art. 173 do Regimento Interno. Tinham como subordinados os inspetores de alunos.

As atribuições dos inspetores de alunos estavam de acordo com Art. 178 do mesmo Regimento, tendo em vista que, sua vigilância e firmeza assim como sua ponderação e cordialidade, dependia essencialmente da disciplina dos alunos. Para esse cargo, o candidato a vaga realizaria uma prova de competência constituída de um ditado de 15 a 20 linhas, da leitura de um trecho qualquer manuscrito e de exercícios de cálculo prático, com os números inteiros, frações ordinárias e decimais.

O porteiro, além do que lhe competia, recebia do escrivão-tesoureiro as quantias necessárias para as despesas de pronto pagamento, das quais prestava contas.

- a) velar pela boa ordem e disciplina da portaria;
- b) ter sob sua guarda as chaves do edifício e de todos os compartimentos dêste;
- c) cuidar do asseio interno fiscalizado os serventes e encarregados desse serviço; [...] (Art. 180, Decreto nº. 7, de 14 de março de 1938).

O servente, sob pena de demissão, não poderia possuir nenhuma familiaridade com os alunos nem recebia ordens de qualquer funcionário, tampouco aceitava retribuição ou presentes. Percorria frequentemente saguões, escadas e salas a fim de manter a limpeza, bem como o serviço das instalações sanitárias.

Ao encarregado do asseio e da cantina cumpria a higiene da escada e a limpeza dos aparelhos sanitários e mictórios, com o auxílio do servente. Abria a cantina durante o expediente, mantendo-a em ordem sob um rigoroso cuidado com os utensílios. Por fim, ao encarregado do Estádio competia vigiar o campo e os aparelhos utilizados pelos alunos do Atheneu Sergipense durante as aulas de exercícios físicos.

No início da década de 40 do século XX, sob comissão, nomearam-se ao cargo de diretor do Atheneu Sergi-

pense dois professores: Felte Bezerra e José Augusto da Rocha Lima. O primeiro assumiu a direção em 1941 por meio do Decreto de 14 de julho, mas no ano de 1942 solicitou exoneração à Interventoria Fiscal, que assim o fez por meio do Decreto de 25 de julho. Esse mesmo decreto empossou José Augusto da Rocha Lima à função.

Pelo Decreto nº. 32, de 6 de maio de 1942, o Atheneu Sergipense passou a ser denominado de Colégio de Sergipe², “atendendo ao que estabelece a Lei Orgânica do Ensino Secundário” (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SERGIPE, expediente da Interventoria, 7 de maio de 1942). Tal fato pode ser verificado na escrita do telegrama expedido pela direção da Divisão de Ensino Secundário ao Inspetor Federal junto a esse estabelecimento.

Comunico-vos novo regime curso secundário deve ser imediatamente adotado quatro primeiras séries acôrdo Decreto-Lei 4.245 e portaria Ministerial 97. Novas instruções seguirão breve. Sds. *Lucia Magalhães*, Diretora Divisão Ensino Secundário.

Em cumprimento ao art.5, § 2º e ao art. 6º, do Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de Abril de 1942, em combinação com o art. 1º, do Decreto-Lei 4.245, da mesma data, a diretoria do Ateneu Sergipense avisa que, para todos os efeitos, este Estabelecimento passará a denominar-se, de agora em diante, Colégio de Sergipe (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SERGIPE, 7 de maio de 1942).

Apesar da mudança de nome apontar os primeiros indícios da nova Lei que se instalava na instituição, sua total implementação foi constatada nas páginas do telegrama enviando pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, ao diretor do Colégio de Sergipe.

Comunico-vos que o estabelecimento de Ensino Secundário sob vossa direção está autorizado a funcionar, no ano de 1943, como Colégio. As matrículas na primeira e segunda série do Curso Clássico ou do Científico deverão realizar-se até o dia 14 deste mês (*Gustavo Capanema*, DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SERGIPE, 13 de março de 1943).

Em suma, a instalação da Reforma Francisco Campos em Sergipe aconteceu devido à substituição do Curso Complementar aos antigos Preparatórios, de acordo com a Portaria Ministerial de 17 de março de 1936. Desse modo, a realização dos exames de admissão da 1ª série do Curso Complementar ocorreu no ano de 1937, fato que será explicado no próximo tópico e que também corrobora com as análises de Rocha (2001) e Otone e Silva (2006) sobre as discussões da definitiva instalação dessa segunda etapa dos secundários em âmbito nacional³.

Quanto aos agentes administrativos, sua movimentação se fez presente dentro e fora do Atheneu Sergipense à medida que eram nomeados, substituídos e exonerados, algumas vezes por distinção intelectual, a serviço, motivos de doença ou até mesmo particulares.

Despacho ao ofício n. 58 do Ateneu Sergipense, de 16 do corrente- comunicando que, nessa data, professor Florentino Menezes, na qualidade de substituto legal do diretor daquele estabelecimento, assumiu o exercício desse cargo, em vista de ter o serventurio efetivo viajado até a cidade do Salvador, em comissão do Governo do Estado [...] (OFICIAL DO ESTADO DE SERGIPE, ofícios despachados, 19 de abril de 1938).

Como se vê, todos os agentes administrativos do Atheneu Sergipense possuíam sua importância e atribuições, fato que ao longo do estudo ficou evidenciado, principalmente quando articulei essas informações com os dados contidos nas páginas dos documentos institucionais; sem dúvida, foi possível perceber a presença desses agentes escolares durante a pesquisa.

Admissão e Matrícula: os procedimentos de ingresso no Atheneu Sergipense

E a amavel presença do meu antigo professor de Francês, dr. Leandro Diniz de Faro Dantas, que me acompanha os passos nesta commovida visita da minha saudade, - concorre para completar esta generosa allusão: - o "Atheneu Pedro II" é o mesmo "Atheneu Sergipense", onde entrei há precisamente dezeseis annos para iniciar a

incessante tarefa que ainda não findou nem é dado saber quando terminará [...] (*João Passos Cabral*, Livro de Visitas, 10 de maio de 1928)⁴.

No trecho anterior é notório o motivo de orgulho e saudade do ex-aluno João Passos Cabral⁵, durante sua visita ao Atheneu Sergipense. Desde aquela época, ingressar nesse estabelecimento de ensino seria trilhar os caminhos na busca de uma extraordinária formação intelectual e moral apreendidas nas matérias estudadas, nos compêndios lidos e no convívio com a administração, professores e alunos da instituição.

Como se fazia para ser um aluno do Atheneu Sergipense? Existia algum procedimento específico para entrar nessa escola? Afinal, o que realmente se fazia necessário para estudar no tão almejado colégio? Procurando respostas a essas e outras questões, o presente tópico procura esclarecê-las.

Como já foi dito, desde os anos de 1926 o ensino do Atheneu Sergipense se regulamentava por meio do Decreto nº. 940, de 2 de julho de 1926 e conforme essa lei "os pais, tutores ou encarregados dos matriculados deverão apresentar ao diretor do Atheneu Pedro II, de 7 a 15 março de cada ano, os requerimentos solicitando inscrição para o exame de admissão" (Art. 4º, Decreto nº. 940, de 2 de julho de 1926).

As inscrições para os exames de admissão seriam anunciadas no jornal oficial do estado, no período de 16 a 25 de fevereiro, mediante registro efetuado na secretaria do Atheneu Sergipense. Para isso, seria necessário entregar a seguinte documentação: identidade de pessoa, comprovada com carteira de identidade; prova de bom comportamento, passada pelos diretores ou professores da escola que o candidato houver frequentado ou de autoridade policial; atestado de não sofrer de moléstia contagiosa ou infectocontagiosa e de imunização contra a varíola; prova de pagamento da taxa respectiva, conforme os Arts. 5º e 6º do referido decreto.

Os exames de admissão seriam realizados em duas épocas, sendo os da primeira efetuados em dezembro, e os da 2ª época na segunda quinzena de março, cuja finalidade era verificar se o candidato estava "habilitado a em-

preender com vantagem o estudo das matérias do curso secundário". Suas provas constariam de noções concretas acentuadamente objetivas, de Instrução Moral e Cívica, de Português, de Cálculo Aritmético, de Morfologia Geométrica, de Geografia e História Pátrias, de Ciências Físicas e Naturais e de Desenho, conforme programa do Departamento Nacional de Ensino (Art. 50, Decreto nº. 940, de 2 de julho de 1926).

Após a realização das provas, iniciava-se o período de matrícula entre os dias 16 e 31 de março. Para tanto, os candidatos aprovados no 1º ano deveriam comprovar idade mínima de 10 anos; apresentar certificado de aprovação no exame de admissão e pagamento de taxa de matrícula. Os pretendentes dos outros anos do curso juntariam ao seu requerimento a certidão de aprovação da série anterior e o recibo de pagamento da taxa respectiva.

Esse rito permaneceu no Atheneu Sergipense até a implementação do novo Regulamento Interno de 1938, que entre outras determinações modificou alguns pontos do processo de admissão e matrícula desse estabelecimento.

Ao ingressar no Atheneu Sergipense no ano de 1938, o candidato prestaria exame de admissão na 1ª série do Curso Fundamental na segunda semana de fevereiro, mediante inscrição realizada na primeira quinzena do mesmo mês, de acordo com requerimento firmado pelo pretendente ou representante legal.

§ 1º. Contará do requerimento a idade, a filiação, a naturalidade e a residência do candidato

§ 2º. O requerimento virá acompanhado de atestado de vacinação anti-variólica recente, de três anos no máximo, do recibo de pagamento da taxa de inscrição e de uma fotografia do candidato, de 3x4 (Art. 11, Decreto nº. 7, de 14 de março de 1938).

Até o dia 30 de junho do ano pleiteado seria comprovada, mediante registro civil, a idade de 11 anos ao candidato que estivesse inscrito a fazer o exame de admissão em determinadas disciplinas no Atheneu Sergipense. Segundo o regimento interno, as matérias de Português, Matemática, Geografia, História Pátria e Ciências Físicas e Naturais versariam sobre:

- a) prova escrita de português e caligrafia, constando de ditado de 15 a 20 linhas do texto e da redação e descrição de uma das gravuras do "Quadro de Linguagem", ou outra qualquer de fácil interpretação;
- b) prova escrita de matemática, por meio de três questões sobre cálculo aritmético elementar, relativo aos números inteiros, frações ordinárias e decimais;
- c) prova oral de português, com leitura expressiva e análise léxica elementar de trecho fácil de escritor nacional contemporâneo;
- d) prova oral de matemática, com emprego do cálculo prático, extensivo ao sistema métrico decimal;
- e) prova oral de geografia, sobre nomenclatura e generalidades;
- f) prova oral de história pátria, com arguição sobre os fatos gerais da história nacional, dispensas as minúcias;
- g) prova oral de ciências físicas e naturais, sob o aspecto simplista das "lições de coisas" (Art. 15, Decreto nº. 7, de 14 de março de 1938).

Na aplicação dos exames fazia-se presente uma comissão de três professores catedráticos, designados pelo diretor do Atheneu Sergipense e sujeitos a substituição em caso de não comparecimento. O examinador atribuía uma nota na matéria que avaliava, e, consequentemente, os candidatos que obtivessem pontuação inferior a 50 na prova escrita de Português ou de Matemática seriam eliminados. As notas dessas disciplinas contemplavam as médias das notas da prova escrita e da oral. Sendo assim, para aprovação no exame de admissão se fazia necessário alcançar, ao menos, o quociente de 50.

No Atheneu Sergipense a procura pelos exames de admissão cresceu durante os cinco primeiros anos investigados, embora não fosse possível identificar, no ano de 1943, o número exato de alunos aprovados e reprovados. No entanto, nas fontes investigadas encontrei apenas dados referentes à seleção da segunda época desse concurso, notificados no Diário Oficial do Estado de Sergipe do dia 3 de março de 1943, conforme as informações do Quadro I.

Anos	1938	1939	1940	1941	1942	1943
Alunos aprovados	16	49	78	87	202	62
Alunos reprovados	17	-	15	38	88	68
Total de inscritos	33	49	93	125	294	130

Quadro 01: Números de alunos inscritos nos exames de admissão do Atheneu Sergipense (1938-1943).

Fonte: Quadro elaborado a partir de Diários Oficiais do Estado de Sergipe localizados no Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (CEMAS).

De acordo com os dados, em relação ao ano de 1942, teria, o curso secundário do Atheneu Sergipense, diminuído o número de candidatos inscritos nos exames de admissão a partir do ano de 1943?

Durante a análise do Livro de matrículas da 1ª série do Curso Fundamental do ano de 1943, contabilizei um total de 209 alunos matriculados no Atheneu Sergipense, sendo que 53 deles eram repetentes. Os respectivos dados estavam distribuídos nas secções masculinas e femininas, apresentando 112 e 97 inscritos e um valor de 40 e 13 estudantes repetentes, respectivamente. Os referidos dados demonstraram que neste período ocorreu um crescimento significativo de jovens interessados pelos ensinamentos ministrados no curso secundário dessa instituição.

Por meio desses dados foi possível confirmar a presença dos ditames da Lei Orgânica do Ensino Secundário no Atheneu Sergipense, ao defender a não inclusão da co-educação em seu estabelecimento. Essa reforma determinava que nas escolas frequentadas por ambos os sexos, o ensino ocorreria em salas separadas para homens e mulheres, fato que pode ser comprovado nos registros das cadernetas do Atheneu Sergipense. Também, chegou-se à conclusão que houve um aumento gradativo no número de mulheres interessadas pelos estudos secundários da referida instituição.

Nessa época o curso estava dividido em dois ciclos: Ginásial e Colegial. O primeiro ciclo correspondia a um curso de formação geral, com duração de 4 anos. O segundo correspondia a dois cursos paralelos, denominados de Clássico e Científico, cujo objetivo era consolidar, desenvolver e aprofundar os ensinamentos do Curso Ginásial por um período de 3 anos. A educação feminina foi uma das preocupações dessa nova lei, pois normatizava o papel da mulher como esposa e mãe, através do rol das disciplinas a serem ministradas, principalmente com a inclusão da Economia Doméstica nas 3ª e 4ª séries do Curso Ginásial (SOUZA, 2008).

Outro fato interessante localizado nas páginas dos Diários Oficiais do Estado de Sergipe discorreu sobre as mudanças ocorridas no programa dos exames de admissão do Atheneu Sergipense de uma época para outra. Ao analisar o pleito da primeira fase percebi que o mesmo não sofreu nenhuma modificação, contudo na segunda etapa do concurso houve alterações significativas.

A primeira época dos exames de admissão ocorreu mediante publicação do Edital nº. 4, de 11 de novembro de 1942, cuja redação informava que de 20 a 30 do mesmo mês e ano ocorreriam inscrições para o ingresso na 1ª série do "curso ginásial, de acordo com o artigo 34, § 1º do Decreto-Lei Federal nº. 4.244, de 9 de abril de 1942, combinado com o artigo 13 do regimento vigente desse colégio". As provas foram realizadas em 11 de dezembro de 1942, nas matérias de Português, Matemática, Geografia, História do Brasil e Ciências Físicas e Naturais (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SERGIPE, 11 de novembro e 10 de dezembro de 1942).

Na segunda época dos exames de admissão, as inscrições ocorreram entre os dias 1º a 10 de fevereiro de 1943, cujas provas seriam realizadas na segunda quinzena do mesmo mês. As normas que regulamentavam o processo de ingresso ao Atheneu Sergipense permaneciam as mesmas, exceto quanto aos programas das matérias a serem cobradas, que sofreram algumas modificações. Essas alterações versavam sobre a supressão da disciplina Ciências Naturais, a retirada do sistema monetário brasileiro da prova de Matemática e a eliminação do assunto sobre os principais acidentes de Geografia Física

dos continentes na Geografia, conforme Diário Oficial de Estado de Sergipe, em 6 de janeiro de 1943. Provavelmente, a diminuição de alguns conteúdos também tenha influenciado para o aumento do número de alunos admitidos no Atheneu Sergipense, durante as mudanças surgidas a partir do ano de 1943.

As matrículas dos Cursos Fundamental e Complementar se realizavam no período de 1º a 14 de março de cada ano. Para tanto, a secretaria do Atheneu Sergipense publicava no Diário Oficial do Estado e nos jornais, por ordem do diretor, editais que informavam à sociedade sergipana.

No Diário Oficial do Estado, de fevereiro de 1937, numa publicação sobre matrícula no Atheneu Sergipense, verifiquei que até esse ano o colégio seguia as deliberações da Lei nº. 40, de 18 de novembro de 1936. Segundo essa circular, os dias para matrícula naquela instituição se dividiam da seguinte maneira:

Edital N. 6

Matrícula do curso fundamental

De ordem do sr. director scientifico aos interessados que de 1º a 15 de março acham-se abertas nesta secretaria as matrículas para o curso fundamental [...]

Edital N. 7

Matrícula do curso complementar

De ordem do sr. director scientifico aos interessados que de 8º a 15 de março acham-se abertas nesta secretaria as matrículas para as três secções do curso complementar (ENGENHARIA, MEDICINA E DIREITO) [...]

[...], tudo de acordo com a Lei Estadual numero 40, de 18 de novembro de 1936 (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, Secretaria do Atheneu, 27 de fevereiro de 1937).

Assim, o período de matrícula do Atheneu Sergipense atendia as determinações da lei federal que organizava a Reforma Francisco Campos, por meio do Art. 26, que afirmava: “a matrícula no curso secundário será processada de 1º a 14 de março” (BRASIL, 1932).

Para efetivação da matrícula os alunos apresentariam alguns documentos. No Curso Fundamental precisariam do certificado de habilitação no exame de admissão para primeira série e, nas demais séries, certificado de habilitação na série anterior, atestado de saúde e recibo do pagamento da taxa de matrícula.

Além do requerimento, para se matricular no Curso Complementar o aluno admitido na primeira série necessitaria do certificado dos exames da 5ª série e recibo de pagamento da primeira prestação da taxa de matrícula. Se na conclusão do Curso Fundamental o estabelecimento de ensino fosse equiparado ou submetido à inspeção preliminar ou permanente, adicionar-se-ia aos documentos: atestado de saúde, certidão de idade, atestado de vacina, carteira de identidade e guia de transferência. Assim, os alunos concludentes do ano de 1935, constituiriam a primeira turma de alunos sujeita ao Curso Complementar do Atheneu Sergipense para o ano de 1936.

Contudo, na 2ª série do Curso Complementar o aluno juntaria para matrícula, em seu requerimento: certificados dos exames da 1ª série deste curso e recibo de pagamento da 1ª prestação da taxa de matrícula acompanhada de declaração escrita, pelos pais ou responsável, em papel selado e firma reconhecida, responsabilizando-se diretamente por qualquer dano ou prejuízo causado ao edifício, mobiliário e material dos gabinetes de Geografia, Comosgrafia, Física, Química, História Natural e da Biblioteca do estabelecimento.

Anualmente o aluno pagaria duas taxas: a de matrícula e a de frequência. Os filhos dos funcionários públicos ficavam isentos da taxa de matrícula. No Curso Fundamental as taxas eram cobradas em duas prestações e no Complementar em três. De acordo com o regulamento, a primeira parcela seria cobrada no ato da matrícula, ficando, as outras, agendadas. Mais uma vez, encontrei nos Diários Oficiais anúncios que comprovam essa passagem:

Edital N. 7

De ordem do sr. professor director deste estabelecimento cientifica-se aos interessados que, de 16 a 30 do corrente, a Secretaria fornece GUIAS

para pagamento da **2ª prestação de matrícula** para o CURSO COMPLEMENTAR, de acordo com o estatuído no § 2º do artigo 24, do regulamento baixado com o decreto n.7, de 14 de março deste ano[...]

Edital N.11

De ordem do sr. Diretor e de acôrdo com o [...] regulamento vigente, científico aos alunos do Curso Complementar que o pagamento da **3ª prestação da taxa de matrícula** (100\$00) será feito de 16 a 31 de Outubro corrente (DIÁRIO OFICIAL, *Secretaria do Ateneu Sergipense*, 14 de junho e 5 de outubro de 1938, grifos nossos).

Só se permitia transferência de alunos para outros institutos de ensino secundário nos períodos de férias, “mediante guia expedida pelo estabelecimento de ensino em que esteja matriculado o aluno, e da qual constará minuciosa informação sobre a sua vida escolar” (Art. 32, Decreto nº. 7, de 14 de março de 1938). E, para os institutos congêneres, admitia-se, a qualquer época e em qualquer das séries do curso, estudantes filhos de militares ou funcionários públicos que por ordem de superiores estivessem condicionados a mudarem suas residências para outro estado do Brasil.

Desde que comprovada a validade dos certificados dos alunos estrangeiros⁶ ao estabelecimento, os mesmos efetuariam suas matrículas após autenticação expedida por cônsul brasileiro ou pelo representante diplomático do país.

Quando verificado o número de vagas abertas na 1ª série do Curso Fundamental, divulgava-se em edital uma lista de candidatos a serem matriculados no prazo de 20 a 25 de março do corrente ano, mediante ordem crescente da nota de aprovação do exame de admissão. E, na sua inexistência, também se publicava aviso, conforme trecho transcrito:

AVISO

De ordem do sr. diretor, previno a quem interessar possa, que estão encerradas definitivamente as matrículas para os Cursos Fundamental e Complementar, NÃO EXISTINDO MAIS VAGAS (DIÁRIO OFICIAL, *Secretaria do Ateneu Sergipense*, 11 de março de 1941).

Nos anos de 1943, com a implementação da Lei Orgânica, também era visível a preocupação dos dirigentes pela educação sergipana. Na correspondência expedida pelo Ministro Gustavo Capanema à diretoria do Atheneu Sergipense, percebeu-se sua ansiedade com o início das aulas daquele estabelecimento. O mesmo telegrama advertia que a administração do colégio deveria esclarecer a população quanto à escolha do curso, explicando à mesma que tanto o Curso Clássico como o Científico possuíam direitos iguais para o acesso ao ensino superior.

As aulas terão início no dia 15. Deveis esclarecer aos candidatos ou aos seus pais antes de fazerem a opção de que trata o artigo 35 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, que o Curso Clássico e o Curso Científico conferem direitos iguais com relação ao ingresso no Ensino Superior e a preparação literária e científica tanto num como no outro é suficiente e adequada aos estudos universitários de qualquer modalidade. Estou certo que envidareis os maiores esforços para que a educação secundária no nosso País seja cada vez mais sólida e aprimorada (*Gustavo Capanema*, DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SERGIPE, 13 de março de 1943).

Bem diferente dos cursos ministrados na Reforma Francisco Campos, os Cursos Clássico e Científico “não seriam considerados dois rumos diferentes da vida escolar”, como aconteceu como os Cursos Complementares (RIBEIRO, 2006, p. 38). Segundo as Exposições de Motivos, os dois cursos da Reforma de Capanema não seriam especializados com finalidades específicas para um determinado setor do ensino superior, os alunos continuariam seus estudos de forma aprofundada, mediante ensinamentos apreendidos no Curso Ginásial durante três anos (BRASIL, 2005).

As inscrições dos exames de admissão aconteceram entre os dias 23 e 30 de novembro de 1942. Conforme dados publicados no Diário Oficial, esse fato marcaria o início da “primeira série do curso Ginásial; de acôrdo com os artigos 34 e seu § primeiro do Decreto- Lei Federal nº. 4.244, de 9 de abril de 1942 [...] (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SERGIPE, *Secretaria do Colégio de Sergipe*, 12 de novembro de 1943).

No período de 1º a 14 de março de 1943 foram abertas, no Colégio de Sergipe, as matrículas dos cursos Ginásial e Colegial, sendo que os primeiros dez dias se destinavam aos alunos aprovados nos exames de admissão, para renovação e aos ingressantes do Curso do Colégio. Os demais dias “a Diretoria reservou para os interessados de outros Ginásios, que desejem transferências, no caso de haver ‘VAGAS’” (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SERGIPE, Secretaria do Colégio de Sergipe, 27 de fevereiro de 1943).

No ano de 1944, para conclusão do ensino secundário, os pais e os alunos estariam cientes que prestariam “exame oficial do conjunto das disciplinas do Curso Clássico ou do Curso Científico”, de acordo com a Lei Orgânica de 1942 (*Gustavo Capanema*, DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SERGIPE, 13 de março de 1943). A partir daí nasce um novo momento na educação sergipana que, na oportunidade, não nos compete investigar.

O cotidiano escolar do Atheneu Sergipense

Desde sua fundação a instrução secundária do Atheneu Sergipense era uma preocupação constante dos governantes. Muitos deles estudaram nessa instituição, cursaram o superior em outros estados e por lá se estabeleceram. Mas, mesmo morando longe, quando retornavam a Sergipe traziam na sua bagagem lembranças dos antigos métodos educacionais aplicados na sua formação, fato que pode ser verificado no relato do Ministro do Supremo Tribunal, Heitor de Souza, registrado nas páginas de um jornal local durante sua passagem pelas dependências do colégio.

Na salutar orientação da minha estremecida terra, na eficiente direcção deste instituto e na sua profícua fiscalização eu vejo, com legítima ufania, a continuidade moral dos antigos processos de educação e de ensino a que devo os primórdios da minha formação intelectual e moral (*Heitor de Souza*, *Jornal Correio de Aracaju*, 1º de março de 1928).

Para manter a ordem no Atheneu Sergipense, durante a Reforma Francisco Campos, seus dirigentes seguiam as

orientações do Regimento Interno conforme as exigências da Divisão do Ensino Secundário. Suas atribuições norteavam o regime escolar dos dois cursos, cuja verificação ficou comprovada ao confrontar a Lei Estadual com as fontes institucionais.

O período letivo datava entre 15 de março e 30 de novembro. Cada aula continha uma duração de 50 minutos, intervalos de 10 minutos e vinte e oito horas de trabalho semanal. A frequência seria obrigatória, até mesmo nas horas reservadas para os exercícios de educação física, música e instrução militar. Os Cursos Fundamental e Complementar funcionavam em turnos distintos, sendo vedada a entrada de alunos de um dos cursos quando o outro estivesse funcionando.

Como avaliação os alunos efetuariam arguições e trabalhos práticos, além de provas escritas parciais com notas graduadas de cinco em cinco pontos, de zero a cem. O professor de cada disciplina atribuía aos alunos uma nota pelo menos, na arguição ou trabalhos práticos, a partir do mês de abril. Em todos os meses esses trabalhos seriam realizados até o quinto dia do mês seguinte.

Na segunda quinzena de maio, julho, setembro e novembro cada classe realizaria quatro provas escritas parciais. O aluno que não comparecesse a qualquer uma delas só a faria por meio de requerimento acompanhado de atestado médico, entregue no prazo de oito dias a partir da data do afastamento; aquele aluno que não justificasse a ausência receberia nota zero.

Concluída a apuração da média e verificado que freqüentou a três quartos, no mínimo, das aulas e exercícios obrigatórios da série, será promovido a série seguinte, ou aprovado na última série, o aluno que obtiver, concomitantemente, nota igual ou superior a 30 em cada disciplina e média aritmética igual ou superior a quarenta no conjunto das disciplinas da série (Art. 53, Decreto N. 7, de 14 de março de 1938).

Os exames eram processados em duas épocas: a primeira em dezembro e a segunda em março, segundo as leis federais e circulares deliberadas pela Divisão do Ensino Secundário.

Conforme edital exposto no Diário Oficial, os alunos que estivessem em atraso de pagamento ou de quaisquer taxas com o Atheneu Sergipense, não poderiam prestar exames nem tampouco se matricular no estabelecimento.

[...] aviso aos alunos matriculados nas três seções do Curso Complementar, que não satisfizerem a 2ª prestação de matrícula, agora, não poderão prestar a segunda prova parcial, a realizar-se na 2ª quinzena do mês corrente (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SERGIPE, Secretaria do Atheneu Sergipense, 2 de julho de 1938).

A diretoria do Atheneu Sergipense expedia os certificados de promoção e de conclusão do Curso Fundamental e Complementar. Estes certificados e os de exames de admissão estavam sujeitos a pagamento de taxas. Também observei que, em alguns casos os exames realizavam-se gratuitamente, conforme dados contidos num telegrama enviado pelo diretor da Divisão de Ensino Secundário, Euclides Roxo, ao Inspetor Federal do Atheneu Sergipense, Otaviano Vieira de Melo, deliberando impedimento na “cobrança da taxa de promoção ou inscrição de exames dos alunos do curso ginásial inspecionado” (Euclides Roxo, DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SERGIPE, 20 de novembro de 1938).

As férias dar-se-iam em dois períodos: o primeiro, de 1º de janeiro a 15 de março; e o segundo, de 16 a 30 do mês de junho. Os encerramentos das aulas não determinariam o início das férias, pois os docentes seriam obrigados a comparecerem até quando durassem os exames no Atheneu Sergipense, durante todo mês de dezembro ou por convite do diretor em cumprimento a atos relativos a exames, reuniões extraordinárias da Congregação, concursos e outras solenidades.

Durante as aulas e solenidades todos os alunos eram obrigados a usar uniformes segundo os modelos adotados pela diretoria, principalmente nas comemorações de conclusão de curso nas quais os alunos deveriam estar bem uniformizados para registrarem em foto esse momento.

Essa determinação se estendia aos lugares públicos e em reuniões, desde que não proporcionassem desrespeito ao Atheneu Sergipense. Contudo, o descaso pela uniformização, principalmente pelo descuido e desalinho, também

impedia sua entrada ao colégio. Naquela época, estar bem uniformizado seria muito mais do que vestir o fardamento escolar imposto pela instituição, compreendia em:

- a) trazer a cabeça coberta com o casquete, sempre que estiver em formatura e lugares públicos;
- b) conservar a blusa completamente abotoada;
- c) usar o calçado limpo, nunca esquecendo o verdadeiro emprego dos colchetes, cadarços, atacadores, etc (Art. 71, Decreto nº. 7, de 14 de março de 1938).

Os programas das disciplinas dos dois cursos obedeceriam às determinações do plano adotado pelo Colégio Pedro II. Facultava-se ao professor o direito de modificar o programa de sua disciplina, “dando aos pontos que o compõem a extensão que julgar conveniente, e alterar a ordem dele, respeitadas as linhas gerais, que os caracterizam, quanto aos assuntos e a sua limitação” (Art. 71, Decreto nº. 7, de 14 de março de 1938).

Principalmente nas primeiras séries de cada disciplina, o ensino prático e objetivo será o motivo das preocupações didáticas do professor, deixando para as séries finais os temas de mais complexa e difícil compreensão, as generalizações indispensáveis e os desenvolvimentos teóricos a que a disciplina comportar (Art. 76, Decreto nº. 7, de 14 de março de 1938).

Assim, o ensino no Atheneu Sergipense estava em conformidade com a Reforma Francisco Campos, pois segundo o regulamento:

O ensino deverá ser feito sob aspecto de sua utilização imediata nas múltiplas atividades da vida presente, de modo que o aluno adquira os elementos culturais que lhe aumentem as probabilidades de êxito e permita-lhe mover-se com vantagem nos quadros das concorrências sociais e econômicas (Art. 77, Decreto nº. 7, de 14 de março de 1938).

Esse ensino seria ministrado por meio de quadros, livros, entre outros objetos. O diálogo também consistia numa ferramenta importante, desde que inspecionado pelo professor; o mesmo ocorreria: entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos.

Considerações

Com efeito, percebi que todos os agentes administrativos do Atheneu possuíam sua importância e atribuições, fato que, ao longo do estudo ficou evidenciado. Principalmente quando articulei essas informações com os dados contidos nas páginas dos documentos institucionais, sem dúvida foi possível perceber a presença desses agentes escolares durante a pesquisa.

Quanto aos estudos secundários sergipanos, os mesmos apropriaram-se das ideias da Reforma Francisco Campos implementada no Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro. A instalação dessa reforma em Sergipe aconteceu em substituição dos antigos Preparatórios pelos Cursos Complementares por meio da Portaria Ministerial de 17 de março de 1936.

Contudo, ainda que tardiamente, o Atheneu Sergipense seguiu os desígnios da Reforma Francisco Campos tornando legítimo o pensamento de Bourdieu (2005), ao afirmar que quando “moldados segundo o mesmo modelo, os espíritos assim modelados encontram-se predispostos a manter com os pares uma relação de comunicação imediata” (BOURDIEU, 2005, p. 206).

Dessa maneira, percebeu-se, ao longo da pesquisa, que o Atheneu Sergipense respeitava as determinações advindas da Divisão do Ensino Secundário, além de manter uma comunicação ativa com esse Departamento, através de correspondências.

Notas

¹ A escrita desse texto faz parte de uma pesquisa realizada no Núcleo de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe, cujo estudo configurou a disciplina Matemática no Atheneu Sergipense frente à Reforma Francisco Campos a partir do financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC/SE).

² Em 1942 a mudança de nomenclatura apontou os primeiros indícios da Reforma Capanema, pois sua definitiva instalação no Atheneu Sergipense ocorreu a partir de 1943. Entretanto, a pesquisa não localizou nenhuma legislação educacional sergipana que comprovasse a implantação da Reforma de Capanema no interior dessa instituição, apenas encontraram-se algumas publicações sobre o assunto nas páginas do Diário Oficial do Estado de Sergipe.

³ Essas discussões podem ser consultadas em Souza (2011, p. 47).

⁴ Apesar da transcrição acima pertencer a um período anterior ao estudado na pesquisa é significativa, pois, as impressões dos visitantes esclarecem o processo de formação da mocidade sergipana.

⁵ Nascido em 7 de agosto de 1887, na cidade de Aracaju, João Passos Cabral foi estudante do Atheneu Sergipense desde o ano 1912. Em 1916 prestou exames finais nas matérias do curso de Humanidades. Atuou profissionalmente na imprensa aracajuana e nos Correios do Estado, além de produzir artigos, poesias, romances e críticas para diversos jornais. Foi professor de Literatura da escola Normal Rui Barbosa. Faleceu no Rio de Janeiro, em 1950 (GUARANÁ, 1925).

⁶ Denominação aplicada aos alunos que não eram matriculados no Atheneu Sergipense, mas que tinham interesse pelo estudo dessa instituição. Para seu ingresso, inscrever-se-iam nas vagas disponíveis nas diversas séries do Curso Fundamental e Complementar durante o período de matrícula.

Referências

- ALMEIDA, Sayonara do Espírito Santo. **A Reforma Gustavo Capanema:** vislumbrada no currículo do Atheneu Sergipense (1940-1944). Monografia apresentada ao Departamento de História. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2009.
- ALVES, Eva Maria Siqueira. **O Atheneu Sergipense:** uma casa de educação literária segundo os planos de estudos (1870-1908). Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História, Política, Sociedade. PUC/SP. São Paulo, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** 6. ed., São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BRASIL. **DECRETO N. 21.241.** Rio de Janeiro, 04 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e delibrou outras providências.

Disponível em:<< <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>>> acessado em 01/02/2009.

BRASIL. Decreto N. 4.244, de 9 de abril de 1942 – Exposição de motivos. Rio de Janeiro, 1º de abril de 1942. In: **CD Rom: A Matemática do Ginásio**: livros didáticos e as reformas Campos e Capanema. São Paulo: GHEMAT, CD-ROM, 2004.

DANTAS, José Ibarê Costa. **História de Sergipe**: República (1889-2000). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

_____. **História de Sergipe**: República (1889-2000). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

GUARANÁ, Manuel Armindo Cordeiro. **Dicionário Bio-bibliográfico Sergipano**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1925.

LIMA, José Augusto da Rocha. Discurso pronunciado no salão da Congregação do Colégio estadual de Sergipe pelo professor José Augusto da Rocha Lima, a 15 de março de 1947, por ocasião do centenário do ensino secundário em Sergipe. In: **Revista do IHGS**. Aracaju: Livraria Regina Ltda, Vol. XIV, nº. 19, 1945 a 1948, p. 21-30.

OTONE E SILVA, Maryneusa Cordeiro **A Matemática do Curso Complementar da Reforma Francisco Campos**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). PUC/SP. São Paulo, 2006.

RIBEIRO, Denise Franco Capello. **Dos cursos complementares aos cursos clássicos e científicos**: a mudança na organização dos ensinos de matemática. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). PUC/SP, São Paulo, 2006.

ROCHA, José Lourenço da. **A Matemática do curso secundário na Reforma Francisco Campos**. Dissertação (Mestrado em Matemática). PUC/RJ. Rio de Janeiro, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SOUZA, Suely Cristina Silva. **Uma história da disciplina Matemática no Atheneu sergipense durante a ação da Reforma Francisco Campos (1938-1943)**. Dissertação (Mestrado em educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2011.

Fontes Manuscritas

Livro de Atas da Congregação do Atheneu Sergipense (1916-1939)

Livro de correspondências expedidas (1929-1932)

Livro de Visitas (1916-1951)

Legislação: Decretos, Leis e Regulamentos

Decreto nº. 911, de 02 de dezembro de 1925;

Decreto nº. 940, de 02 de julho de 1926;

Lei nº. 40, de 18 de novembro de 1936;

Decreto nº. 5, 16 de fevereiro de 1938;

Decreto-Lei nº. 58, de 08 de março de 1938;

Decreto nº. 7, 14 de março de 1938.

Revistas, Folhetos, Fascículos

Diário Oficial do Estado de Sergipe (1938-1943);

Jornal Correio de Aracaju, 19 de setembro de 1927;

Jornal Correio de Aracaju, 1º de março de 1928.

Recebido em 01/07/2011

Aprovado em 02/10/2011

Memórias do Escritor Erico Verissimo (1905 - 1975): Uma Fonte de Estudos Para a História da Educação

Memories Writer Erico Verissimo (1905 - 1975): A Source Of Studies For The History Of Education

*Roselusia Teresa Pereira de Moraes**

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar as memórias do escritor Erico Verissimo como uma possibilidade de fonte para os estudos da História da Educação a partir de uma abordagem da História Cultural e da Literatura. Os fundamentos teórico-metodológicos deste estudo consistem em um conjunto de conceitos do campo da Educação, Literatura e História da Educação que orientam as análises discutidas. Nesta perspectiva, a Literatura é outra forma de ver e dizer o mundo a partir do que o escritor constrói, ou seja, é alguém que vê e registra o mundo com a lente do sensível, da imaginação, da criatividade e, muitas vezes, da indignação e da denúncia. Por isso, a Literatura coloca-se como uma possibilidade ímpar para os estudos educacionais e da História da Educação.

Palavras-chave: Representação; Memória; Erico Verissimo.

Abstract

This paper aims to present the memoirs of writer Erico Verissimo as a resource for studies of the history of education from an approach of Cultural History and Literature. The theoretical and methodological foundations of this study are a set of concepts from the field of Education, Literature and History of Education that guide the analysis. In this perspective, literature is another way of seeing and saying the world from which the writer builds, or is someone who sees and records the world with the lens of the sensible, the imagination, creativity and, often, the indignation and denunciation. Therefore, literature arises as a unique opportunity for educational studies and the History of Education.

Keywords: Representation; Memory; Erico Verissimo.

*Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (2007). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas - RS (2010). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas - RS. Bolsista CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), vinculado ao CNPq.
E-mail: roselusiamorais@gmail.com

Introdução

Desejei saber compor música para traduzir em melodia aquele momento poético; ou então pintar, para prender numa tela as imagens daquele minuto milagroso. [...] Foi então que me veio a sugestão de escrever a história duma menina que amanhece para a vida, pois talvez dessa forma eu pudesse se prolongar o sortilégio daquele momento (VERISSIMO, 1978a, Prefácio).

Erico Verissimo¹ (1905-1975) inaugurou a sua carreira como romancista com a produção do romance *Clarissa*, publicado em 1933. Ele criou a personagem Clarissa, uma professora que aparece no conjunto de romances: *Clarissa*, *Música ao Longe*, *Um lugar ao sol* e *Saga*. É um dos escritores mais reconhecidos nacionalmente e internacionalmente. Apresentá-lo implica considerar o processo de criação literária e a autoria ligada à produção de sentidos e motivações para a escrita.

Este trabalho² tem como objetivo apresentar memórias do escritor Erico Verissimo como uma possibilidade de fonte para os estudos da História da Educação a partir de uma abordagem da História Cultural e da Literatura. Os fundamentos teórico-metodológicos consistem em um conjunto de conceitos do campo da Educação, Literatura e História da Educação que orientam as análises deste estudo.

A ficção permite observar e identificar realidades múltiplas sobre a *instância cultural* (PESAVENTO, 2005) em que é ou foi produzida. Significa, portanto, situá-la para além do verdadeiro e do falso, mas admitir a “capacidade humana originária possível de recriar o mundo” e identificar uma “expressão da linguagem e pensamento de tudo o que existe e é identificado, percebido, nomeado, qualificado e expresso pelo escritor” (PESAVENTO, 1997, p.35).

Essa abordagem auxilia a compreensão da Literatura produzida por Erico Verissimo e as suas respectivas representações do mundo expresso por nele. *Representação* é uma categoria central da História Cultural que foi incorporada pelos historiadores a partir das formulações de Marcel Mauss e Émile Durkheim, no início do século XX. Eles estudaram formas integradoras da vida social, construídas pelos homens para manter a

coesão do grupo e que propõem como representação do mundo (PESAVENTO, 2005).

Embora a noção de representação seja comumente usada e (re) formulada em diversas áreas do conhecimento, e, em especial, para os historiadores, não há consenso formal e universal para o conceito. A noção de representação, segundo Pesavento (2005), é assumida por vários autores, como Roger Chartier, Robert Darnton e Carlo Ginzburg, mas não de modo formal e claro por esses autores. No entanto, a autora afirma que, de uma maneira geral, “todos trabalham com a mesma ideia do resgate de sentidos conferidos ao mundo, e que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas, práticas” (PESAVENTO, 2005, p.17).

Nesse sentido, significa admitir a existência de representações que são expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos. Ainda segundo a autora, a “representação é conceito ambíguo [...] A representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele” (PESAVENTO, 2005, p. 40).

Nessa abordagem, segundo Chartier (2009, p.25) é possível “a evidenciação da força das representações do passado propostas pela literatura”, o que confere a noção de “*energia*” nos registros da ficção literária que situam uma forma de exibição. Discutir essa categoria fundamental de análise, neste estudo, implicou considerar a perspectiva adotada por Roger Chartier (2009) quando afirma que a noção de representação não nos afasta do real nem do social.

Memórias de Erico Verissimo e a construção ficcional

Erico Verissimo nasceu em Cruz Alta, Rio Grande do Sul, no dia 17 de dezembro de 1905, filho de Sebastião Veríssimo da Fonseca e Abegahy Lopes Veríssimo. Era descendente, pelo lado paterno, de emigrantes portugueses da Freguesia do Ervedal, na Beira Alta e, pelo lado materno, de tropeiros de Sorocaba (VERISSIMO, 1981). Morreu de enfarte, em 1975.

O escritor referencia em suas memórias, *Solo de Clarineta I*, publicado em 1973, um repertório de familiares entre eles: tios, tias, avós, pais, entre outros, e menciona a relação dessas pessoas tão próximas do seu convívio. Essas descrições indicam a presença de leitores e escritores na família dos Veríssimo. Esses são referenciados como “amigos dos livros”, “leitor” e “leitora voraz”, alguns “devotos” de determinados gêneros literários, leitores e leitoras de textos em voz alta, contadores de histórias, leitores de textos em língua estrangeira, escritores dos mais variados gêneros literários. Ele ainda cita o seu pai, Sebastião Veríssimo, como “intelectualmente a mais brilhante figura da família”, “epicurista”, fundador de um jornal humorístico, e entre outras características que evidenciam um “homem de leituras variadas”, o “idealista”, o “pensador” (VERISSIMO, 1981, p.18).

Em dezembro de 1930, Erico Verissimo resolveu mudar de vida e tomou a decisão de morar em Porto Alegre. Embora, ele reconhecesse as dificuldades de um escritor no Brasil, a sua ideia inicial era arranjar emprego num jornal, traduzir livros, colaborar em revistas e assim “tentar ganhar a vida como escritor” (VERISSIMO, 1981, p. 233).

Inicialmente, o escritor trabalhou intensamente na redação da Revista do Globo, traduzindo livros do inglês para o português. A carreira do escritor começou em princípios de 1932 quando decidiu publicar, em forma de livro, os seus contos, em sua obra *Fantoches* (VERISSIMO, 1981).

A geração de escritores de 1930, segundo Bordini (2005), foi marcada por uma “tendência ficcional forte e abrangente” que descrevia realidades regionais e urbanas. A estrutura econômica do país é definida como atrasada, baseada no latifúndio, na exclusão e nas consequentes injustiças sociais. Essa tendência em apresentar nas obras de ficção tais aspectos foi produzida por escritores do Nordeste brasileiro. Nesse período, também surgiu uma nova literatura urbana, entre os autores, a escrita de Erico Verissimo é identificada como pioneira no país.

Na época em que ele produziu os romances, já estava casado com Mafalda e tinha dois filhos pequenos, Clarissa³ e Luís Fernando. Ele “lutava para melhorar de vida”, trabalhava em tempo integral na Revista do Glo-

bo e na seção Editora da Livraria do Globo, fazia traduções nas horas vagas e dedicava-se a sua literatura nos fins de semana (VERISSIMO, 1981).

Além dos romances, Erico Verissimo dedicou-se à ficção histórica, à literatura infantil e infanto-juvenil, a livros de viagem, biografias, ensaios, artigos e crônicas. Seus livros estão traduzidos em diversas línguas e publicados em nível nacional e internacional. Várias das suas obras foram adaptadas para a televisão e cinema (COUTINHO, 1986). Esteve diversas vezes nos Estados Unidos, onde lecionou Literatura Brasileira em universidades americanas. Em 1944, O Mills College, de Oakland, na Califórnia, onde dava aulas de Literatura e História do Brasil, confere-lhe o título de doutor Honoris Causa (BOSI, 1994).

Alguns estudiosos da História da Literatura Brasileira como, por exemplo, Antônio Cândido (2000), Alfredo Bosi (1994), Afrânio Coutinho (1986), Massaud Moisés (2001) e Abdala Junior (1997) apontam traços e momentos marcantes na produção das obras do escritor. Esses estudiosos apontam-no como sendo um escritor da era modernista que se caracteriza em suas obras pela ênfase na análise psicológica dos personagens e de costumes da época em que foram produzidas.

Recebeu inúmeras premiações, entre elas: o Prêmio Machado de Assis, da Companhia Editora Nacional (com Música ao Longe), em 1934, Prêmio pela Fundação Graça Aranha da Academia Brasileira de Letras (com Caminhos Cruzados), em 1935, os Prêmios Jabuti, da União Brasileira de Escritores, em 1966 e o Prêmio Juca Pato (como Intelectual do Ano), em 1967, Personalidade Literária do Ano, Pen Clube – em 1972, Prêmio Literário da Fundação Moinhos Santista, em 1973, para o conjunto da sua obra e o grau de *Doutor Honoris Causa* de Literatura conferido pelo Mills College, na cidade de Oakland, na Califórnia (MASSAUD, 2001).

No Brasil, as publicações da década de 1930 fomentaram o mercado editorial. Esse movimento prosseguiu tanto que “as casas editoras, estimuladas pela procura do livro e pela quantidade dos originais que lhes são oferecidos (...) disputam os autores, aumentam suas tiragens e o movimento editorial prospera formidavelmente” (HALLEWELL, 1985, p. 338). Dentre os autores nacionais, o mais procurado foi o escritor Erico Verissimo.

Luís Fernando Veríssimo (2009), em uma entrevista realizada por e-mails, revelou que seu pai sempre leu muito sobre o ofício de escritor, técnicas de narrativa e teoria do romance, o que lhe garantia uma informação teórica incomum entre os escritores brasileiros.

Erico Verissimo inaugurou a sua carreira como romancista com a produção do romance *Clarissa*, que foi escrito em “quinze tardes de sábado e uma boa dúzia de domingos, feriados e dias santos” (VERISSIMO, 2005, p. 12). Nessa época, para aumentar a renda mensal, o autor trabalhou como secretário da Revista do Globo, redigiu uma página feminina para o Correio do Povo e traduziu novelas policiais inglesas para a Livraria do Globo. O livro apareceu, em novembro de 1933, numa coleção de volumes de pequeno formato (VERISSIMO, 2005).

Em um prefácio do escritor, da reedição do primeiro romance produzido, ele descreveu como construiu a personagem Clarissa:

Sob os jacarandás floridos da velha praça da Matriz de Porto Alegre, caminhava uma rapariguita metida no seu uniforme de normalista. Teria quando muito treze anos, seu andar era uma dança, seu rosto uma fruta madura e seus olhos, que imaginei escuros, deviam estar sorvendo com aridez a graça luminosa e também adolescente daquela manhã de primavera. De minha janela eu a contemplava com a sensação de estar ouvindo, uma sonata matinal e ao mesmo tempo vendo uma pintura animada. [...] Foi então que me veio a sugestão de escrever a história duma menina que amanhece para a vida, pois talvez dessa forma eu pudesse prolongar o sortilégio daquele momento (VERISSIMO, 2005, p. 12).

Baseado em uma cena do dia, o escritor, descreve a construção da personagem Clarissa, a partir de um desejo de “saber compor música para traduzir em melodia aquele momento poético; ou então pintar, para prender numa tela as imagens daquele minuto milagroso [...]” (VERISSIMO, 1978a, Prefácio). Apesar de afirmar que a sugestão de escrever a história duma “menina que amanhece para a vida” através da figura “duma adolescente que aos poucos ia tomando

corpo, feições, alma, muito pouco tinha a ver com a da vida real, que a inspirava” (VERISSIMO, 1978a, Prefácio).

Ele afirma, em suas memórias, *Solo de Clarineta I*, que a primeira coisa feita foi nomear sua personagem. Para o criador “como o clima da novela se anunciava claro e matinal, o nome que logo me ocorreu foi o de Clara, que rejeitei. Veio-me depois o de Clarice, também repellido, e finalmente o de Clarissa, que ficou” (VERISSIMO, 1978a, Prefácio).

Inicialmente, o escritor escreveu e constituiu a Clarissa sem um plano preestabelecido. A construção da história de uma menina-moça foi uma oportunidade que o criador procurava de se “aproximar mais da vida, fugindo aos fantoches e ao seu universo de papel pintado” conforme ele mesmo afirma no prefácio reeditado do romance *Música ao Longe*. (VERISSIMO, 1981, Prefácio).

Erico Verissimo afirma que “as coisas do mundo da ficção, entretanto, são muito mais complexas do que parecem” (VERISSIMO, 1981, p.14). Em suas memórias, *Solo de Clarineta I*, o escritor revela, em vários momentos, a produção de personagens e diz, por exemplo, que a família Cambará, da obra *O tempo e o Vento*, “não é positivamente uma projeção dos Verissimo no domínio da ficção, assim como Santa Fé não é a cópia de papel carbono de Cruz Alta” (VERISSIMO, 1981, p.14).

Outro exemplo que o autor referencia é o personagem Toríbio Cambará, da obra *O tempo e o Vento*, e as semelhanças com o seu tio Nestor Veríssimo. No entanto, Erico Verissimo revela que:

Infelizmente tive pouquíssimo – quase nenhum! – convívio com esse prodigioso tio, que sempre andava longe de nós em suas intermináveis andanças de guerra ou paz. O que fiz no caso da personagem foi combinar minhas vagas recordações dessa invulgar figura humana com histórias que me contavam dela. Desse amálgama resultou “uma outra pessoa”, que acabou ganhando vida própria (VERISSIMO, 1981, p.14).

Não pretendo estabelecer uma relação direta da vida de Erico Verissimo com a criação dos personagens em sua obra até porque existe um limite entre a memória descri-

ta pelo escritor e a criação de personagens em obras de ficção. Como ele mesmo indica, é possível admitir que há uma correspondência que está imbricada no ato de criar e escrever e a consequente produção de sentidos do que é vivido, experimentado e sentido em sua vida.

O primeiro romance de Erico Verissimo trata das descobertas da jovem Clarissa Albuquerque, de quatorze anos de idade, “[...] morena, olhos pretos e levemente oblíquos, rosto oval, cabelo repartido no meio e muito lambido” (VERISSIMO, 1978a, p.165). A personagem é natural de Jacarecanga, e mudou-se para a capital do Estado, Porto Alegre, para estudar na Escola Normal.

Em seu livro de memórias Solo de Clarineta I e nos prefácios das reedições dos romances analisados neste estudo, Erico Verissimo (1978a) descreveu Clarissa como se ela “fosse real”, como uma “criatura de carne e osso”, dessa forma atribuindo adjetivos à personagem. Desde a infância ele gostava de desenhar e em sua prática como escritor esboçava seus personagens e cidades fictícias que criava quando escrevia seus romances para tornar “visível” sua criação. Significativamente, esses aspectos ressaltam o sentido atribuído pelo escritor na produção de um personagem e a maneira como criava e percebia, enxergava a sua ficção.

Erico Verissimo (1978a) afirmou que o romance *Clarissa* marca uma nova fase na sua carreira literária de escritor. A escrita foi realizada a partir de uma necessidade de poesia. Ele reconheceu que:

Em matéria de linguagem notam-se nela muitos dos defeitos do primeiro livro⁴: o estilo picado, o emprego leviano de palavras grandes como ‘infinito’, ‘imenso’, ‘enorme’, etc. As personagens, conquanto já se pareçam mais com as criaturas de carne e osso que nos cercam no mundo real, não perderam de todo o cheiro de tinta e o caráter linear dos títeres que povoam os meus primeiros contos. Clarissa, porém, se destaca dessa comparsaria com uma vida mais quente e polpuda. Acredito que ela tenha a dimensão que falta às outras personagens. Considero o retrato dessa adolescente dos melhores de toda a minha galeria de ficcionista (VERISSIMO, 1978a, Prefácio).

O escritor considera que a influência de algumas leituras na construção dessa história urbana. Ele recordou que em princípios de 1933, leu o *Dusty Answer* de Rosamond Lehmann, o qual deixou certas ressonâncias poéticas responsáveis pelo estado de espírito que levou a escrever *Clarissa*. Para ele, “se cavoucarmos mais fundo nos alicerces desta novela, talvez encontremos, na sua base, doces lembranças da *Clara d’Ellebeuse*, de Francis Jammes” (VERISSIMO, 1978a, Prefácio).

O romance *Clarissa* não foi o seu primeiro sucesso, mas sim a obra *Olhai os Lírios do Campo*, em 1938, que chamou a atenção do público para os romances publicados anteriores que foram: *Clarissa*, *Caminhos Cruzados*, *Música ao Longe* e *Um lugar ao Sol*. Com isso, *Clarissa* foi reeditado “em volume de formato maior e a um preço cinco vezes mais alto que o da edição inicial, o que não impediu que tiragens de três mil exemplares passassem a esgotar-se em menos de um ano” (VERISSIMO, 1978, Prefácio).

Durante a realização deste estudo foi possível identificar na Fundação Erico Verissimo, em Cruz Alta, e nas bibliotecas e livrarias em Pelotas e Porto Alegre, diferentes imagens da personagem nas capas das inúmeras reimpressões e reedições do romance *Clarissa*. Esse dado é instigante e indica a possibilidade de um trabalho futuro acerca das representações da personagem através das imagens projetadas nas obras produzidas.

Depois da produção do romance *Clarissa*, o autor escreveu o romance *Caminhos Cruzados*, em 1935, “romance um tanto frio e cínico”, como diz o próprio Verissimo, no prefácio do livro *Música ao Longe* (1983). Com o término de *Caminhos Cruzados*, Erico Verissimo “pensou com saudade em Clarissa e tratou de saber que era feito dela, agora que, de posse dum diploma de professora, a menina voltara a Jacarecanga, sua cidade natal” (VERISSIMO, 1983, Prefácio). Nos romances: *Música ao Longe*, produzido em 1935; *Um lugar ao sol*, produzido em 1936; e *Saga*, produzido em 1940, a personagem Clarissa reaparece e desenvolve o ofício de professora.

A figura de professores e professoras parece ter sido bastante importante na vida de Erico Verissimo. O autor relembra alguns de seus docentes no livro de memórias,

Solo de Clarineta I. A sua obra autobiográfica, revela, inicialmente, que o escritor sentiu a curiosidade de descobrir as origens da família Veríssimo. Com a ajuda de um amigo dedicado a pesquisas genealógicas, o escritor mapeou as suas origens, tanto paternas, quanto maternas. Também são descritas imagens e sensações vividas em sua história de vida, ou seja, a memória como um elemento que se constitui nas relações humanas, em seus mais diferentes tempos e espaços (LE GOFF, 2003).

Sobre o processo de escolarização descrito por Erico Verissimo (1981), é possível identificar em seu livro, dois momentos importantes de suas experiências escolares: a experiência como aluno no Colégio Elementar Venâncio Aires e no Colégio Cruzeiro do Sul. Ao rememorar os seus processos de aprendizagens, Erico Verissimo descreve sucessos e dificuldades no ambiente escolar.

Além das atividades no Colégio Elementar, em Cruz Alta, o escritor também freqüentou a Aula Mista Particular da professora D. Margarida Pardelhas. O autor referencia essa professora como uma “grande educadora” e detentora de uma “poderosa presença”. A admiração por essa professora pode ser identificada no seguinte trecho:

[...] Sempre tive por essa grande educadora uma certa afeição tingida de temeroso respeito. [...] Recordo-me freqüentemente dessa minha professora sentada atrás de sua mesa, em cima do estrado, tomando notas num caderno. Quando se ouviam murmúrios na aula, erguia a cabeça seus óculos relampejavam, e ela exclamava: ‘Ai! Ai! Ai!’ E os ruídos morriam instantaneamente [...] (VERISSIMO, 1981, p. 87- 88).

Posteriormente à experiência no Colégio Elementar Venâncio Aires, o autor faz um relato dos momentos vividos no internato Cruzeiro do Sul, em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, que era situado num verde vale, no arrabalde de Teresópolis e era mantido por pastores norte-americanos da Igreja Episcopal. Erico Verissimo foi enviado para o internato Cruzeiro do Sul logo após ter sido reprovado nos exames escolares. Ele ingressou nesse colégio, no ano de 1920, e retornou à cidade de Cruz Alta, em 1922. O trabalho da mãe como costureira manteve o filho por três anos no colégio interno (VERISSIMO, 1981).

O escritor em suas memórias descreve alguns professores, além de recordar a professora Margarida Pardelhas. Ele nomeia docentes como, por exemplo: Miguel Maia; Alberto de Brito e Cunha; Lindau Ferreira; Américo da Gama (pseudônimo); M. Carré; e o aluno-mestre, Orlando Batista.

No período em que Erico Verissimo freqüentou a Aula Mista Particular da professora D. Margarida Pardelhas, Miguel Maia foi o seu professor particular de Matemática. Na ocasião, foi contratado por Sebastião Veríssimo, pois temia que seu filho fosse reprovado por causa da Aritmética (VERISSIMO, 1981). Esse professor, sob o olhar do escritor, era um “Homem inteligente, lia Nietzsche e Schopenhauer. Era pessimista, achava a vida um fardo absurdo. [...] Recebi dele o maior dos elogios. [...]” (VERISSIMO, 1981, p.36- 37).

Como interno do Colégio Cruzeiro do Sul, Erico Verissimo conheceu Alberto de Brito e Cunha foi professor de Matemática, Desenho, Química e Física, e conviveu com outros professores. Segundo Erico Verissimo (1981):

[...] homem mais ativos e trabalhadores que conheci na vida. Possuía esse dom raro de saber aproveitar retalhos do tempo. No bonde que o levava da cidade ao ginásio em mais ou menos meia hora de viagem, aproveitava para corrigir provas ou ler romances policiais. (VERISSIMO, 1981, p.136-137).

Lindau Ferreira foi o primeiro professor de Língua Inglesa do escritor. Ao descrever Lindau Ferreira o escritor revela gratidão e reconhece a importância deste professor em sua vida, como é possível identificar na seguinte descrição:

[...] Era um homem de cabelos negros, quase quarentão, a saliência da arcada dentária superior aumentada pelo grosso bigode negro. [...] Bastava, porém, um certo convívio com ele para a gente ver sua bondade e firmeza de caráter. [...] Tinha ele feito um curso numa universidade dos Estados Unidos e seu hobby era a carpintaria. Vivia no internato e era ele quem, metido num roupão de banho, as pernas finas e cabeludas à mostra, os pés enfiados em chinelos, saía às seis da manhã pelo dormitório a acordar os

estudantes [...] Excelente Lindau! Devo-lhe em boa parte a minha aplicação ao estudo da língua inglesa [...] (VERISSIMO, 1981, p.137-138).

Outro professor de Inglês “inesquecível” foi o Américo da Gama (pseudônimo atribuído por Erico Verissimo), descrito como amigo, mas descrito da seguinte maneira: “irritadiço, esquentado, pugnaz. [...] podia ser também excelente companheiro, fora das horas de aula ou estudo, contando que ninguém o provocasse com alusões irônicas ou dissesse algo que lhe desagradasse. Acabamos amigos” (VERISSIMO, 1981, p.139-140).

O professor M. Carré ensinava Francês, “tinha um rosto redondo, cheio e corado, uma boquinha miúda que parecia um botão de rosa, um caminhar ligeirinho e leve.” (VERISSIMO, 1981, p.141). Esse professor sugeriu à Erico Verissimo que fizesse os exames preparatórios de Francês, perante a banca oficial do Colégio Júlio de Castilhos com a finalidade de ingressar em alguma faculdade de Porto Alegre. No entanto, o escritor não prestou esses exames e nem outros, pois a situação financeira dos seus pais não viabilizou o prosseguimento dos estudos através de ingresso em um curso superior (VERISSIMO, 1981).

O aluno-mestre Orlando Batista lecionava no ginásio e estudava no seminário para se tornar ministro episcopal. Em um momento como interno do Colégio Cruzeiro do Sul, Erico Verissimo sofria de insônias e este aluno-mestre, para resolver o problema do interno, todas as noites contava anedotas, estórias e sempre deixava um castiçal com vela e fósforos para iluminar o quarto (VERISSIMO, 1981).

Há, portanto, na obra memorialística, *Solo de Clarineta I*, a figura de muitos professores que permitem aproximações com um tempo e espaço da docência, da escola e das aprendizagens escolares do próprio autor. Nesse repertório de docentes, são evidenciadas representações acerca do universo escolar e professores que interferem na produção do escritor Erico Verissimo.

Outro aspecto ligado à docência na vida do escritor foi a sua experiência como professor, em Cruz Alta e no exterior. Em Cruz Alta, por volta dos anos de 1927 a situação financeira da família dos Verissimo estava em decadên-

cia. Diante dessa situação, Erico resolveu não só trabalhar em uma farmácia, mas dar aulas particulares de Inglês e Literatura. Ele menciona em *Solo de Clarineta I* que recorria ao “velho método de aprender errando” (VERISSIMO, 1981, p.198). O filho do escritor, Luís Fernando Veríssimo, revelou-me, por meio de uma entrevista, que quando o seu pai lecionou na Universidade da Califórnia havia uma “informalidade das suas aulas, que eram mais conversas do que aulas” (VERÍSSIMO, 2008a).

Esses dados são relevantes na compreensão das representações da docência em romances do escritor, pois indicam os cenários vividos por ele. Embora não seja possível afirmar que as experiências escolares de Erico Verissimo e suas atividades como professor tenham sido definidoras na criação dos professores e professoras ficcionais, também não há como negar essa relação, uma vez que para Vargas Llosa (2008):

[...] a raiz de todas as histórias está na experiência de quem as inventa; o que se viveu é a fonte que irriga a ficção. Isso não significa é claro, que um romance seja sempre uma biografia dissimulada do seu autor, mas, sim, que em toda ficção, mesmo na mais livremente concebida, é possível rastrear um ponto de partida, uma semente íntima, visceralmente ligado à soma das vivências de quem a forjou (LLOSA, 2008, p.19-20).

Isso não significa afirmar que há uma relação direta entre o vivido e as representações na ficção escrita pelo escritor, mas é significativo considerar esses dados como relevantes no processo de criação literária. O próprio escritor atribui às pessoas do seu convívio e às experiências sociais a possibilidade de oferecer ao romancista “elementos para uma variada e colorida galeria de personagens” (VERISSIMO, 1981, p. 91). Essa abordagem admite, portanto, que a representação na ficção é uma construção feita a partir do real. Dessa forma, é uma *exposição*, uma *reapresentação de algo ou alguém* que se coloca no lugar de um outro. (PESAVENTO, 2005).

O estudo (auto) biográfico permite o diálogo entre o individual e o sociocultural, uma vez que “põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma

à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (MOITA, 1995, p.113). Ao analisar as memórias do escritor é preciso considerar o caráter específico da narrativa autobiográfica e o contexto em que foi produzida. Nessa perspectiva, vale ressaltar que a produção de um livro de memórias, *Solo de Clarineta I*, nos remete a um momento em que o escritor Erico Verissimo estava consagrado e reconhecido socialmente.

Considerações finais

O escritor é aquele que, atento ao mundo em que vive, transporta para o universo ficcional uma forma específica e particular “de ver e dizer” esse mundo. Ele “inventa” seu mundo ficcional e, ao fazê-lo, carrega experiências vividas. Conforme afirma Cândido (2004), a literatura é uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, pois cada sociedade “cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas” (CÂNDIDO, 2004, p.175).

Dessa maneira, a ficção é (re) construção, problematização da vida social, sob a percepção de um autor. Daí a força e a possibilidade de tomar a conceituação de representação do mundo através da literatura. Considerando que o escritor é alguém que vê e registra o mundo real com a lente do sensível, da imaginação, da criatividade e, muitas vezes, da indignação e da denúncia, por isso, a literatura coloca-se como uma possibilidade ímpar para os estudos educacionais.

Portanto, se reconhecemos que a literatura é *outra* forma de ver e dizer o mundo a partir do que o escritor constrói, ele se utiliza desse meio como um ato de “acender uma lâmpada”, ou “um toco de vela”, ou ainda através de repetidos riscos de fósforos na tentativa de evitar “a escuridão”, como afirmou o próprio Erico Verissimo (1981). Neste sentido, trabalhos dessa natureza podem ajudar a entender como homens e mulheres de um determinado tempo percebem o mundo.

Notas

¹ O nome do escritor Erico Verissimo na sua certidão de nascimento não é acentuado (VERISSIMO, 1981). Apesar da regra ortográfica vigente orientar possíveis ajustes nos nomes de pessoas falecidas, optei por não acentuar o nome do escritor, com a finalidade de preservar a sua escrita original.

² O presente estudo faz parte da dissertação de Mestrado, concluída e desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas. Dissertação de Mestrado intitulada: “Representações da docência em romances de Erico Verissimo: a personagem Clarissa”, defendida em abril de 2010, sob a orientação da professora Dra. Eliane Peres. (PPGE da FaE – UFPel). Essa investigação analisou as representações de docência em romances de Erico Verissimo (1905-1975) tomando a personagem Clarissa, nos quatro romances em que a mesma aparece como foco de análise. A pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

³ Dois anos após a publicação do romance *Clarissa*, em 1935, nasceu a filha do escritor, Clarissa Verissimo Jaffe. No ano de 2005, em entrevista concedida ao documentário de comemoração ao centenário de Erico Verissimo, realizada pela RBS TV Porto Alegre, a filha do escritor revela que leu várias vezes o romance *Clarissa*. Ela disse: “Ah! *Clarissa* eu li várias vezes quantas eu não sei te dizer porque...eu acho que eu queria me identificar... e todo mundo dizia: ‘Ah! Ela é parecida contigo!’ Daí, ela também tem olhos escuros, cabelos escuros. Então eu achava que eu era a Clarissa. Quando eu comecei a ler os livros do pai, o primeiro foi *Clarissa* e só depois de muitos anos que eu fui ler o segundo...[...] Mas mesmo em *Clarissa* eu me surpreendia porque o meu pai entendia de certas coisas que eu achava que não, o pai não entende disso, né!? Não está sabendo.... Então, era uma descoberta, as coisas que ele sabia sobre uma adolescente”. (JAFÉ, Clarissa Verissimo em entrevista concedida a RBS TV Porto Alegre em 2005).

⁴ O escritor refere o primeiro livro à coletânea de contos, *Fantoches*, publicado em 1932.

Referências:

- ABDALA JUNIOR, Benjamim; CAMPEDELLI, Samira Youssef. **Tempos da Literatura Brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Editora Cultrix, 1994.
- BORDINI, Maria da Glória. **Criação literária em Erico Verissimo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. SP, RJ: Duas Cidades/ Ouro sobre azul, 2004.
- _____. **A personagem de ficção**. 11ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção debates).
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. [tradução de Cristina Antunes]. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CHAVES, Flávio Loureiro. **Vida e obra de Erico Verissimo**: entrevista [jul. 2008b]. Entrevistadora: Roselusia Moraes. Rio Grande do Sul. Transcrição digital. Entrevista gravada.
- COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Faria. **A Literatura no Brasil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo. Editora da USP, 1985.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5ª ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.
- MASSAUD, Moisés. **História da Literatura Brasileira**: Modernismo (1922 - Atualidade). 6ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2001.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PESAVENTO, Sandra J. **História & História Cultural**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SOUZA, Antonio Cândido Mello e. **Literatura e Sociedade**. 8ª ed. São Paulo: Publifolha, 2000.
- LLOSA, Mario Vargas. **Cartas a um jovem escritor**: toda vida merece um livro. [trad. de Regina Lyra]. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- VERISSIMO, Erico Lopes. **Clarissa**. 1ª ed. 9ª reimpressão. Rio de Janeiro – Porto Alegre – São Paulo. 1958.
- _____. **Clarissa**. 30ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1978a.
- _____. **Clarissa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. (Coleção Companhia de Bolso).
- _____. **Música ao Longe**. 30ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1981.
- _____. **Um lugar ao sol**. 23ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1978b.
- _____. **Saga**. 16ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1981.
- _____. **Solo de Clarineta I**. 15ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1981. 1º vol.
- VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Erico Verissimo e suas produções**: entrevista [jul. 2008a]. Entrevistadora: Roselusia Moraes. Rio Grande do Sul. Transcrição digital. Entrevista concedida via on line.
- 5X Erico Verissimo**. Porto Alegre: RBS TV. 2005. Documentário. Direção Geral: Gilberto Perin. (meio digital).

Recebido em 05/09/2011
Aprovado em 05/10/2011

Educação No Campo: Recortes no Tempo e no Espaço

ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, v.1, 306p.*

Talita Simonato Santolin*

O livro em questão, organizado por Gilberto Luiz Alves, pretende estimular o debate sobre a educação rural, visando problematizar experiências pedagógicas em desenvolvimento, incluindo as iniciativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Anseia, também, descrever propostas educacionais de educação rural do passado, por meio de um recorte diacrônico, discutindo aspectos da educação rural no século XIX, no século XX e nos tempos de hoje. Estes recortes, porém, estão localizados no espaço, uma vez que buscam questionar as bases teóricas, históricas e pedagógicas, das propostas e experiências focalizadas. A obra reúne nove trabalhos, divididos em dois conjuntos. O primeiro conjunto trata da educação rural nos tempos contemporâneo. Na intersecção dos dois conjuntos, inclui-se o capítulo de autoria de Gilberto Luiz Alves, organizador do volume. Logo, o segundo conjunto, enfoca o debate sobre propostas de educação para o campo ou experiências pedagógicas ali alargadas entre a segunda metade do século XIX e a década de 1980.

O primeiro capítulo da obra é de autoria de Luiz Bezerra Neto e aborda a educação rural no contexto das lutas do MST. O autor começa seu artigo fazendo uma exposição a fim de demonstrar a carência escolar no campo e para isto baseia-se em dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), no mês de outubro de 2003. O autor discute, ainda, a contribuição que o MST vem dando para o debate em torno da educa-

ção no meio rural. Para ele, “o MST é, sem dúvida, o mais importante movimento de luta, no último quarto do século XX e início do século XXI no Brasil e tem trazido para a discussão tanto o problema agrário quanto o problema educacional” (p. 4). Esse Movimento tem assumido a organização da luta pelo acesso e qualidade da educação pública, lutando ao mesmo tempo pela democratização de sua gestão. Esse trabalho educativo, realizado pelo MST, tem sido desenvolvido com êxito. O setor de educação do Movimento alcança um grande número de analfabetos, que certamente não teriam chance de ingressar em uma escola no campo se não fosse à participação nas “fileiras do MST” (p. 9). Finalizando o artigo, o autor conclui que a presença desse Movimento foi essencial “para o despertar” (p. 20) e o incremento do ensino no campo, além de ter possibilitado melhorias na qualidade da escola e no nível de escolaridade daqueles que são marginalizados pela sociedade em termo de acesso à educação.

No segundo capítulo, as autoras Élcia Esnarriaga de Arruda e Silvia Helena Andrade de Brito, tratam da análise de uma proposta de escola específica para o campo. O presente trabalho objetiva analisar os argumentos que “sustentam” e advogam a tese de uma escola diferente para campo e, conseqüentemente, da necessidade de uma educação específica para esse meio. Para esse fim, realizaram uma pesquisa documental envolvendo diversas fontes. As autoras discutem a forma como o campo se apresenta na sociedade capitalista e revelam o caminho teórico e metodológico percorrido pelas propostas educacionais, que tem como base o entendimento sobre os imperativos exclusivos do meio rural. Arruda e Brito concluem o artigo, lembrando que, somente a partir do entendimento dos papéis que a escola tem exercido na contemporaneidade, bem como das “funções adscritas” (p. 58) em amparo da especificidade, é que se pode ajustar a educação tradicional a fim de atender as expectativas da classe trabalhadora.

Ana Lúcia Eduardo Farah Valente finaliza o primeiro conjunto de trabalhos, apresentando o terceiro capítulo da obra: “A extensão rural e o ‘mundo do faz de conta’”. Neste artigo, a autora pretende destacar aspectos fundamentais para a discussão da educação e Extensão Rural, respaldando-se na análise de Alves (2006), como também no aporte teórico marxista. Busca ainda, estabelecer um diálogo e

*Licenciada em Química e Mestranda em Educação na Universidade Federal de São João del-Rei/MG.
E-mail: tssantolin@yahoo.com.br

sugerir respostas teóricas e práticas aos questionamentos que vêm sendo feito por pesquisadores/militantes da temática. Através de seus estudos, a autora apresenta a necessidade da melhor organização do ensino rural, contando com professores bem preparados, calendário escolar adequado aos períodos de plantio e de colheita, além de um currículo amplo, que contemple as necessidades e diversidades regionais. Valente finda seu artigo apontando que as mudanças devem acontecer não somente no espaço das comunidades rurais, mas também no âmbito das entidades de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater), assim como no sistema de formação dos futuros profissionais responsáveis pela Extensão Rural.

Na intersecção dos dois conjuntos, apresenta-se o capítulo, que analisa experiências e propostas de educação no campo, tanto do passado quanto do presente, intitulado “Discursos sobre educação no campo: ou de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro” de Gilberto Luiz Alves. Este artigo proveio de uma pesquisa sobre educação escolar realizada no campo, tendo como foco a singularidade de Mato Grosso do Sul. Estudou-se, nesta pesquisa, o impacto das alterações tecnológicas na consciência dos pecuaristas do município de Corumbá-MS. Averiguou-se, também, a proposta de educação realizada pelo MST nos acampamentos e assentamentos espalhados na planície pantaneira e no planalto sul-mato-grossense, como ainda, analisou-se a política estatal de educação para o campo formulada na administração do Partido dos Trabalhadores (PT) no referido estado. O autor começa seus apontamentos discutindo a educação do pequeno proprietário de terra, na segunda metade do século XIX, recorte temporal o qual ele intitula de *Primeiro Tempo*. Já no recorte designado *Segundo Tempo*, correspondente a segunda metade do século XX, Alves apresenta a educação do grande proprietário de terra. O autor finaliza seus apontamentos discutindo as experiências atuais, de educação no campo, realizadas principalmente pelo MST e aponta que os resultados desta discussão podem ajudar a esclarecer algumas concepções e práticas da educação realizada no espaço rural.

Integrando o segundo conjunto de trabalhos desta obra, apresenta-se o artigo “Escolas étnicas rurais de origem

germânica no estado de São Paulo” de autoria de Maria Cristina dos Santos Bezerra. A autora apresenta a pluralidade das propostas educacionais de origem germânica no Estado de São Paulo, na segunda metade do século XIX e início do século XX. Outra finalidade deste texto é mostrar que, nessa organização educacional, havia tipos diferentes de escolas, que variava de acordo com a classe social, a que ela serviria e a religião predominante entre os alunos. Bezerra debruça-se especialmente sobre as escolas rurais, que nesse período, eram financiadas pela associação comunitária ou pela iniciativa privada. Nas comunidades rurais germânicas, as escolas não se ocupavam apenas da educação formal, mas também, tinha como intuito a conservação do idioma e dos costumes alemães. Essas escolas, geralmente, eram ligadas a uma congregação religiosa, tanto católica quanto luterana. No entanto, no segundo quartel do século XX, o ensino nas escolas germânicas, que era transmitido unicamente em língua alemã, passa a ser transmitido, também, de acordo com o currículo brasileiro, devido às pressões de leis estaduais e nacionais que assim o determinavam. Através do estudo, feito pela autora, pode-se constatar que o sistema educacional germânico, desenvolvido no Brasil, representava um grande avanço, por ser instituído de forma estruturada, em um período histórico em que a educação brasileira ainda não estava organizada.

Carla Villamaina Centeno apresenta o sexto texto do livro e estuda a educação no campo numa região de fronteira. O objetivo da autora, neste artigo é discutir as formas de educação do trabalhador ervateiro, entre os anos de 1870 a 1930, na fronteira de Mato Grosso com o Paraguai. A autora toma o *trabalho* como categoria central na sua análise, ou seja, adota o *trabalho* como princípio educativo. Em se tratando da época mencionada constata-se que os trabalhadores ervateiros se educavam no trabalho, já que a população não tinha qualquer possibilidade objetiva de goza dos serviços escolares. Os trabalhadores dos ervais, por dominarem o processo técnico de produção da erva-mate, tornaram-se extremamente importantes como mão-de-obra especializada do mate na região. Os jovens começavam cedo tal aprendizado. O futuro trabalhador passava por um período de aprendizagem em serviço, em contato direto com os trabalhadores adultos, onde apren-

diam os procedimentos que deviam seguir. Aprender, para esse jovem, era “incorporar as práticas que o capital impunha ao trabalhador adulto como exigência para a reprodução de sua precária existência” (p. 223).

“O pensamento educacional de Sud Mennucci” constitui o sétimo capítulo dessa obra. Isabel Cristina Rossi Matos, autora do artigo, tem por finalidade retomar o pensamento educacional do professor Sud Mennucci, por meio do estudo das obras do mesmo. Os escritos deste autor discutem os problemas educacionais e outras dificuldades que a nação brasileira atravessou durante a primeira metade do século XX. Através de seus estudos, a autora pode intuir que a educação no meio rural e a formação de professores para esse meio, são preocupações que perpassam toda obra educativa de Mennucci. Percebe-se, igualmente, que outra preocupação do professor Sud era oferecer a população rural conhecimento de novas técnicas e práticas para o desenvolvimento da agricultura, a fim de promover o aumento e melhoria da produção. Entende-se, que Mennucci acreditava no poder reformador da sociedade pela educação, no entanto, como se pode avaliar pela história da educação de nosso país, o plano de organização do ensino rural não vingou. Sabe-se que o campo ficou sem estrutura escolar própria e sem incentivos à permanência do homem nesse meio, ocasionando ao país dificuldades para as quais vários movimentos chamam a atenção, ainda nos dias de hoje.

No oitavo capítulo, Luiz Bezerra Neto e Maria Cristina dos Santos Bezerra apresentam contribuições através do trabalho “Carneiro Leão e a luta por uma pedagogia ruralista”. Este artigo trata da importância de Carneiro Leão para a educação brasileira e da pedagogia voltada para a educação rural e o homem do campo. Segundo consta, Carneiro Leão sempre esteve preocupado com a educação de seu povo, era defensor da educação popular e denunciava a escola elitista. Preocupava-se, ainda, com o índice de analfabetismo brasileiro, já que para ele “superar essa condição era necessário para o desenvolvimento do país” (p. 257). Além disso, ele defendia uma política nacionalista que deveria ser desenvolvida a partir do meio rural. Apesar da defesa pela educação campestre, Carneiro Leão, em suas críticas, atacava a forma de orga-

nização da escola rural, pois ele tinha consciência das falhas do ensino público nesse meio. Os autores finalizam o artigo ressaltando que as ideias defendidas por Leão ainda são reconhecidas e recomendadas por muitos pedagogos na sociedade brasileira atual.

Finalizando a obra, José Carlos Abrão, trás uma contribuição importante para aqueles que se interessam pelas tendências nos discursos pedagógicos sobre educação rural. O autor retoma os estudos que realizou durante seu mestrado, principalmente aquele referente às tendências ruralista, urbanizadora, reformista e realista dos discursos pedagógicos sobre o rural, no período compreendido entre 1930 e 1980. O autor ressalta que essas quatro modalidades têm em comum o foco na reorganização da escola e na qualificação do professor. Além disso, ele expõe suas releituras, “tendo como referencial as fundamentações teóricas da análise institucional e as representações simbólicas” (p. 280), sem modificar o conteúdo de sua dissertação.

De modo a finalizar essa resenha, deve-se destacar o intuito dos autores de que essa obra atinja a todos os educadores envolvidos com a educação no campo, como também aqueles profissionais

“preocupados com a inteireza do processo de formação do homem, que buscam a integração de todas as suas dimensões sem fazer concessões aos particularismos das tendências que atomizam a realidade humana e, por consequência, o próprio homem” (ALVES, 2009, p. XIII).

Por fim, recomenda-se a utilização dos textos como possibilidade de entendimento das propostas educacionais de educação rural do passado, como também promover o debate sobre a educação na atualidade, para além das experiências educativas do MST.

Recebido em 17/08/2011

Aprovado em 11/10/2011

Normas para publicação

O Conselho Editorial da Revista TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO, publicação do Núcleo 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 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 – Núcleo 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*)

