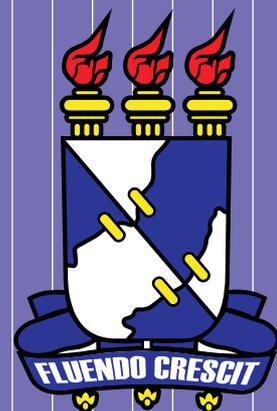


revista

TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO

JULHO/DEZEMBRO 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE



REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO

Revista Semestral do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

Volume 1 julho/dezembro 2008

ISSN: 1983-6587

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

Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas

Conselho Editorial

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro – UFPb

Bernard Charlot – Paris/UFS

Bruno Bontempi Júnior – PUC/SP

Dilma Maria Andrade de Oliveira – UFS

Jorge Carvalho do Nascimento – UFS

Lúcia Franca Rocha – UFBa

Luís Carlos Sales – UFPI

Marcos Cezar de Freitas – PUC/SP

Maria Helena Santana Cruz – UFS

Maria Rita de Almeida Toledo – PUC/SP

Miguel André Berger – UFS

Renato Janine Ribeiro – USP

Revisão

Sônia Pinto de Albuquerque Melo

Secretária Executiva

Vera Maria dos Santos

Editoração Eletrônica

Adilma Menezes

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 Maria Helena Santana Cruz
COORDENADORA DO NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Apoio técnico
Centro de Educação Superior a Distância
Itamar Freitas de Oliveira

Correspondências e assinaturas:

Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe
Editor: Profª Drª Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas
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. 1, n.1 (2008). -- São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe/Núcleo de Pós-Graduação em Educação, 2008.

Semestral

ISSN: 1983-6587

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 scambo

Sumário

- Editorial	5
- “Formação ou conformação”? Crítica à negação ao “ato de ensinar” na educação infantil	7
<i>Altino José Martins Filho</i>	
<i>Lourival José Martins Filho</i>	
- Ensino de História da África e cultura afro-brasileira: desafios e possibilidades	15
<i>Denise Maria de Souza Bispo</i>	
<i>Luiz Gustavo Santos</i>	
- A Instrução Pública na Província da Parahyba do Norte: A Influência da Família Carneiro da Cunha – 1823-1874	21
<i>Cristiano Ferronato</i>	
- Representações da escola na literatura brasileira do século XIX: um itinerário do ensino de Primeiras Letras no Brasil	33
<i>Luiz Eduardo Oliveira</i>	
- A educação dos surdos no século XIX	49
<i>Verônica dos Reis Mariano Souza</i>	
- O controle do espaço, do tempo e das atividades de internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão	57
<i>Joaquim Tavares da Conceição</i>	
- O ensino profissionalizante em Sergipe: contribuição do Instituto Profissional Coelho e Campos (1922-1930)	71
<i>Jorge Carvalho do Nascimento</i>	
<i>Marina Oliveira Malta</i>	
- A educação nos impressos católicos	81
<i>Evelyn de Almeida Orlando</i>	
<i>Maria José Dantas</i>	

- A Revista Nova Escola e a questão da avaliação da aprendizagem	99
<i>Miguel André Berger</i>	
- Políticas Educacionais de Inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação na Educação Básica .	115
<i>Bárbara Macedo Silveira Nôleto</i>	
- Normas para publicação	127

Editorial

A REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO da Universidade Federal de Sergipe, é o veículo de divulgação do Núcleo de Pós-Graduação em Educação, criada inicialmente com o nome de Revista do Mestrado em Educação no ano de 1998, quatro anos depois a instalação do Mestrado em Educação. O periódico assumiu um novo formato em 2002, mantendo a periodicidade semestral e a mesma denominação, atendendo as linhas de pesquisa: Novas Tecnologias, Trabalho e Educação e História, Sociedade e Educação.

No segundo semestre de 2007, foi aprovado o Doutorado em Educação, do Núcleo de Pós-Graduação em Educação, determinando a alteração da denominação da Revista, assim a partir deste número ela passa a ser REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO.

Este primeiro número apresenta um conjunto de dez artigos, que contemplam os seus propósitos editoriais. Os artigos deste número versam sobre temas relacionados à Educação Infantil, ao ensino de História da África, à História da Educação, à Educação nos impressos católicos, à Revista Nova Escola e às políticas educacionais para a inclusão de alunos com altas habilidades. No campo da História da Educação temos seis artigos, três deles analisam questões educacionais específicas do século XIX e dois se dedicam ao ensino profissionalizante no século XX em Sergipe. Tivemos a contribuição de pesquisadores e professores de Santa Catarina, Paraíba e Bahia, para este número, e de professores e alunos do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe e da Faculdade São Luís.

A REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO agradece a colaboração de todos os autores para este número e informa que continua recebendo trabalhos que contemplem as novas áreas de concentração do nosso programa, que foram recentemente alteradas, com as seguintes linhas de pesquisas: História, Sociedade e Pensamento Educacional, Formação de Professores: saberes e competências.

“Formação ou Conformação?” Crítica à Negação ao “Ato de Ensinar” na Educação Infantil

*Altino José Martins Filho
Lourival José Martins Filho*

Resumo

Este artigo foi elaborado com o intuito de apresentar algumas idéias acerca do debate teórico sobre a formação do professor de educação infantil. A temática é discutida a partir de sua contextualização sócio-histórica, tomando como base a produção da teoria crítica. O objetivo central é trazer um conjunto de reflexões cujos temas da infância, da educação, do capitalismo e da escola se colocam inter cruzados, estando correlacionados com a situação real e concreta em que se encontram as tendências educacionais sobre o trabalho educativo do professor. O texto apresenta-se subdividido em três partes: a primeira dedica-se a apresentar algumas considerações iniciais sobre a formação dos professores; a segunda analisa de forma sucinta a lógica do capitalismo e o trabalho do professor; a terceira parte discorre a respeito da desvalorização da educação escolar no âmbito da produção teórica da educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Criança; Capitalismo; Formação Docente; Ensino

Two perspectives about the educational project from the Company of Jesus

Abstract

This article was elaborate with intention of presenting some ideas about the theoretical debate on the teacher's formation of child education. The theme is discussed from its social and historical contextualization, take for base the production of critical theory. The central aim is to show a reflections in wich the topics of childhood, education, capitalism and school, cross themself and link real and concrete situation that find the educational tendencies about the teacher's educative work. This text is subdivided into three parts: the first is dedicated to present some initial considerations about the teacher's formation; the second analyse briefly the capitalism logic and teacher work; the third part discourse about the devaluation of scholar education in the scope of theoretical production of child education.

Keywords: child education; child; capitalism; teacher's formation; teaching.

Neste trabalho, pretendemos apontar alguns aspectos acerca do debate teórico e suas implicações para o trabalho educativo do professor da educação infantil, tomando como base a produção crítica¹ concernente aos temas “capitalismo, educação e infância”. O texto apresenta-se subdividido em três partes: a primeira dedica-se a apresentar algumas considerações iniciais sobre a formação dos professores; a segunda analisa, de forma sucinta, a lógica do capitalismo e o trabalho do professor; a terceira parte discorre a respeito da desvalorização da educação escolar no âmbito da produção teórica da educação infantil.

1 - Para além das aparências: questões sobre a formação dos professores

Ser radical é atacar o problema em suas raízes. Para o homem, porém, a raiz é o próprio homem (Karl Marx, 2002).

Nossa preocupação está correlacionada ao fato de estarmos atuando com a prática educativa na educação infantil e simultaneamente na formação de professores. Assim, verificamos muitas controvérsias em torno do ato de ensinar e da formação de professores, sendo estes caracterizados como algo casuístico, fragmentado, descontinuo, emergencial, utilitarista, individualista e baseado no âmbito da instrumentalização escolar.

Observamos que as propostas de formação de professor se esquivam de uma análise da apreensão do real em sua concretude. Assiste-se atualmente a uma descaracterização do papel do professor – profissional que vem sendo alijado de sua função precípua, qual seja, a de transmissor dos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade. Tal fato tem provocado a desintelectualização do trabalho docente, fortalecendo uma ontologia velada, estreitamente vinculada a uma prática imediatista, esvaziada e voltada em si mesma.

Nisto se resume ao que Marx (2002) falou sobre o homem e a produção da história. Para o autor, “os homens fazem a sua própria história, ainda que em

circunstâncias que não escolheram”. É neste contexto histórico que as crianças e os/as professores/as emergem a partir das suas possibilidades históricas, as quais lhes são oferecidas e usadas como referência.

Vemos uma concepção radicalmente nova da relação entre os homens e sua história, principalmente por Marx afirmar que o fator determinante para o desenvolvimento do homem enquanto tal não é sua porção natural-biológica, mas sim a qualidade das relações sociais desdobradas, uma vez que tais relações são construídas considerando-se a dinamicidade das múltiplas determinações que as circunscrevem; estas diversas determinações são decorrentes de leis objetivas, presentes na realidade material do trabalho e nas relações sociais, as quais sempre carregam uma realidade sócio-histórica.

Neste sentido, a perspectiva do projeto marxiano de sociedade expressa com perspicácia a indispensável superação das desigualdades entre as classes sociais e projeta a emancipação humana. Ressalta-se, com isto, a necessidade não apenas de uma análise crítica sobre a formação dos professores nestes últimos tempos, bem como do conhecimento sobre as crianças, considerando o contexto social das mesmas, o qual é constituído por múltiplas determinações. Por sua vez, é essa apreensão que para nós se constitui como condição necessária, ainda que não suficiente, que precisamos travar para superar as aparências e alcançar a essência ontológica de qualquer fenômeno.

Do nosso ponto de vista, a formação do professor no momento atual se encontra mergulhada apenas nas manifestações empíricas, as quais possibilitam apenas uma apreensão superficial da própria prática, não o permitindo distinguir o essencial do circunstancial, alargando o mundo das aparências e distanciando-se da sua essência.

Deste modo, se não podemos negar os avanços teóricos, políticos, científicos e pedagógicos no campo da educação, da infância e da formação de professores, temos que ficar atentos e de sobressalto para não cairmos na ingenuidade de aplaudir-los sem uma análise crítica e profunda entre os objetivos e os interesses proclamados e reais.

2 – A lógica do capitalismo e o trabalho educativo do professor

Entendemos estar em jogo um dos preceitos fundamentais com a concepção de educação subjacente à lógica do capitalismo, a qual nos impõe uma condição de ação cada vez mais dependente das relações mercadológicas. Tal lógica compreende a educação institucionalizada como um serviço de satisfação ao cliente ou uma mercadoria comercializável e não, como um bem público e um direito pertencente aos seres humanos. Segundo Arce (2001), a inserção da educação no mercado competitivo caracteriza-se pela descentralização, cuja educação deixa de ser um direito para se tornar mercadoria.

No que se refere a uma análise da relação do desenvolvimento do capitalismo com o desenvolvimento da educação escolar no âmbito brasileiro, Duarte (2000) evidencia em seus vários trabalhos uma tendência essencialmente negativa, o que contribui para a manutenção da hegemonia da concepção liberal-burguesa de homem, de sociedade e de educação (Idem, p.24).

Embora reconheçamos hoje a necessidade de travar uma luta pela superação da sociedade capitalista, parece-nos que cada vez mais somos levados a acreditar na possibilidade de realizar tal tarefa por meio da fragmentação da realidade humana; ou seja, que o cotidiano isolado de sua totalidade é suficiente para subverter, transformar e enxergar a condição de exploração na qual a sociedade se encontra.

Portanto, falar em transformação da sociedade é falar em organização dos sistemas educacionais, principalmente quando se vive em um país como o Brasil, que se deixa influenciar muito rápido pelas políticas internacionais de exploração e/ou pelos modismos criados no campo da educação – como estamos vendo em relação à Educação Infantil. Deste modo, acreditamos que a educação seja um dos canais para a mudança da sociedade, seja a via de formar os sujeitos em cidadãos ativos na sociedade, capazes de dar direção à via para além dos estreitos limites do individualismo. Entretanto, como afirma Duarte (1996, p.40-41), não se trata de supor ingenuamente que a educação possa, por si só, superar a alienação produzida pelas relações capitalistas.

Assim, como vivemos a ascensão do capitalismo nos tempos atuais, podemos concluir que as propostas de políticas para a educação tendem a obedecer a uma lógica primeiramente mercantil. Obedecendo a esta lógica, é elevada à função de instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade imediata circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência.

Pautando-nos em Cardoso (2004), podemos afirmar que a educação escolar pública, desde sua gênese de criação e expansão, serviu aos interesses de uma determinada classe, que na época estava se tornando hegemônica: a classe burguesa. Portanto, a educação pública foi pensada como estratégia para a concretização dos então novos ideais burgueses. A formação de cidadãos e o domínio mais generalizado de saberes eram mesmo uma condição para consolidar tanto o modo capitalista de produzir e quanto seu modo de gestão política, a democracia burguesa.

De início, a burguesia travou uma luta revolucionária contra os preceitos da sociedade aristocrática, apregoando novas ideologias contra todo o arcabouço político, econômico, religioso e ideológico daquela sociedade. Assim é que a educação pública requerida para a formação das novas gerações burguesas foi proposta de forma universal a todos os sujeitos da sociedade. Há então um vínculo claro entre educação pública e a construção do Estado nacional burguês, sendo constituído sob a forma de uma democracia burguesa (CARDOSO, 2004). Portanto, a escola pública foi projetada e expandida tendo como referência os princípios da sociedade burguesa, classe social em ascensão no período da expansão do ensino público.

Desta forma, a burguesia, sendo atualmente a classe dominante, não necessita mais investir ou proclamar os seus próprios princípios, quais sejam: igualdade, liberdade e fraternidade (lemas burgueses da revolução); por conseqüência, não necessita mais da escola pública, que, pelo contrário, serve aos filhos das demais classes. É nessa direção que consideramos o estudo da matriz teórica marxista como de primordial importância para findarmos uma crítica aos moldes da escola contemporânea.

Tal crítica também precisa ir de encontro aos anseios do próprio capitalismo, uma vez que o referi-

do modo de produção apropriou-se da escola, transformando-a em negócio, altamente lucrativo, tanto financeiro quanto ideológico. Frente a isso, concordamos novamente com Cardoso (2004, p.06), quando afirma que a escola é um aparelho ou um dispositivo social que se estabelece no capitalismo como um dos pilares da reprodução social.

Cardoso (2004, p.6) defende uma educação que abra corações e mentes e que ao mesmo tempo possa desenvolver a sensibilidade, a sutileza, os valores humanos, a consciência crítica e a própria humanidade em cada sujeito. Percebemos que não desvaloriza a figura do professor e/ou do processo educativo que envolve o ensino e a aprendizagem; ao contrário, luta contra o empobrecimento ou mesmo o esvaziamento dos sentidos mais próprios e amplos do conhecimento. Assim, defende o pensamento de que o homem poderia ser dotado de múltiplas aptidões, tanto manuais quanto intelectuais e o desenvolvimento de tais aptidões deveria ser o objetivo das práticas educativas.

Nessa linha de raciocínio, recorreremos a Marx (2002) que concebe o “homem na sua totalidade” como um ser ontologicamente social, no intuito de almejar uma possibilidade de uma sociedade futura, pensada em contraposição à sociedade constituída sobre a divisão do trabalho (sociedade de classes) e aos efeitos mutilantes do decorrente parcelamento das tarefas.

Os processos educativos, assim como o trabalho docente, nesta perspectiva, levam com eles a função de desenvolver no sujeito a criticidade, a complexidade do mundo objetivo, a pluralidade social e de classe, a complexificação do conhecimento historicamente acumulado para, a partir daí, tentar romper com a massificação conformista, reducionista, simplista e simplificadora da educação escolar, a qual retira do professor a condição de intelectual e transforma o ensino em atividade meramente instrumental, com conteúdo de caráter utilitário e pragmático.

Urge, então, reafirmar o que Cardoso (2004) nos adverte: a perspectiva de transformação social nas sociedades contemporâneas exige a crítica. Porém somente ela não basta. É necessária a crítica transformadora que seja combatente, construída nas lutas concretas pela transformação. Além disso, não

permitimos que nos roubem o que pouco nos resta, ou seja, a condição de sujeitos capazes de criticar e lutar por uma transformação social digna para todos.

Trata-se de defender uma educação escolar que sustente a necessidade de uma educação formadora (de discernimento, de crítica e de liberdade), instrutora (de conteúdos, saberes) e estreitamente vinculada à produção de conhecimentos. Parece-nos ser este o reconhecimento da necessidade de uma educação escolar com instrução mais extensa, mais profunda e mais aberta para formar a razão e o aperfeiçoamento da crítica.

Nesse sentido é que estamos questionando o pretense caráter *empirista* das proposições sobre formação profissional e do trabalho educativo na educação básica (com especial atenção para a educação infantil, primeira etapa deste nível educacional). Bem como, levantando a hipótese de que tal formação profissional – seja ela apregoada pelos documentos oficiais; pelas políticas educacionais dos governos federal, estaduais ou municipais e pelos setores significativos da academia (compreendida como instância da produção do conhecimento) – constitua uma concepção de “professor profissional”, informado pela “epistemologia da prática, competente para responder às questões – e apenas essas – de suas tarefas cotidianas”; tal como observou Moraes (2004, p.153).

Nossa preocupação maior é com os processos constitutivos do trabalho educativo. Porém, pensar o processo de formação dos/as professores/as é de primordial importância, principalmente quando se observa o esvaziamento da teoria neste processo, o qual se revela mergulhado em uma perspectiva que aponta para uma epistemologia da prática, entregando-se muito facilmente à lógica do capitalismo.

3 – Críticas à desvalorização da educação escolar no campo da educação infantil

Pretendemos apontar alguns aspectos acerca do debate teórico e suas implicações para o trabalho educativo do professor da educação infantil. São aspectos que dizem respeito a dois temas considerados por nós cruciais para se pensar a educação das crianças. O primeiro direcionado aos processos de ensino e

aprendizagem que as crianças estão envolvidas nas instituições coletivas de educação infantil e o segundo diz respeito às concepções veiculadas sobre o trabalho educativo dos professores, principalmente pelos estudos considerados hegemônicos no âmbito da Pedagogia e mais restritamente da chamada *Pedagogia da Infância*.

Recuperamos de início as reflexões de Campos (2004), da Fundação Carlos Chagas de São Paulo, a qual por meio de uma pesquisa nacional se interessou em saber o que pensam professores, crianças e comunidade a respeito das creches e pré-escolas. No questionário aplicado, havia uma pergunta sobre o que seria preciso ter em uma creche ou pré-escola. Referente às respostas dos profissionais verificou-se que os mesmos consideraram importante diversos conteúdos da educação infantil, o que permite à autora identificar um modelo pedagógico tradicionalmente desenhado para as creches ou pré-escolas.

No entanto, os entrevistados não mencionaram diretamente expectativas às atividades ligadas à aprendizagem de ciências, estudos sociais ou matemáticos, entre outros conteúdos. Também não citaram o desenvolvimento de projetos que direcionasse a uma aprendizagem integrada sobre diferentes temas os quais pudessem desenvolver propostas interligadas à compreensão da natureza, da sociedade e da cultura. A palavra currículo sequer apareceu de forma significativa.

Das indicações da autora, constatamos a ausência de um trabalho sistemático e intencionalizado com compromisso para a formação intelectual de nossas crianças, possibilitando a elas ser responsáveis por construir seu próprio conhecimento e, dessa forma, a educação deve apoiar-se nas suas necessidades e nos seus interesses naturais e imediatos.

Esse universo que se incorpora e se adensa revela a ambiência que atualmente vem perpassando o campo da educação infantil. Essa tendência, em nossa opinião, nega a transmissão de conhecimentos por parte do professor e a apropriação da realidade objetiva por parte dos sujeitos humanos. Entendemos que estas idéias encontram ressonância significativa na área da educação infantil e foram gradativamente tornando-se hegemônica, seja na produção teórica

recente ou nos discursos e práticas educativas dos professores. Nesse aspecto que enquadramos a formação de professores, por um lado, como algo casuístico, fragmentado, descontínuo, utilitarista, ou seja, instaurado no conhecimento instrumental ou técnico-operatório; por outro lado, a associação vulgar das empirias, um saber fazer conformado à aceitação do *status quo* (MORAES, 2004, p.18).

Parece-nos que tal discurso hegemônico na área da Educação Infantil está diretamente atrelado aos trabalhos que apresentam como fundamentação teórica os estudos na linha da abordagem italiana de educação para crianças de 0 a 6 anos, especificamente a produção de Reggio Emilia². Não nos colocamos totalmente contra ao que preconizam tais estudos, ao contrário, das produções recentes na área da educação infantil, o que queremos chamar atenção é especificamente a negação do ato de ensinar, o conhecimento considerado como algo produzido na e pela prática simplesmente, a figura do professor sendo colocada em segundo plano e a desqualificação da escola enquanto lugar de sistematização de conteúdos a serem transmitidos. Em nossa opinião, tais questões precisam ser combatidas, despidas e superadas, visto que estão calcadas ao universo pós-moderno, às teorizações construtivistas superficiais construídas no Brasil e ao modelo de professor reflexivo (DUARTE, 1996, 2004; ARCE, 2000, 2004).

Essa tendência da negação ao ensino; ao conteúdo; à intencionalidade do professor; à creche e à pré-escola, não podendo ser desconsiderada como escola, lugar para transmissão de conhecimentos, é explicitada pelos estudos hegemônicos na área da educação infantil. Compreendemos que tais estudos, na ânsia de afastar os antigos fantasmas do ensino na educação infantil, afirmam que o professor, neste nível de educação, não ensina, apenas orienta, observa, estimula e partilha relações. Há uma nítida pretensão de furtar a educação infantil da função precípua da educação escolar, ou seja, *o ato de ensinar*.

Faria (2005, p. 129) apresenta uma concepção semelhante a que afirmamos acima. Diz a autora:

Faz parte da política nacional da educação infantil, definida em 1995 pelo MEC

(e ainda hoje é uma referência para a gente poder trabalhar essa pedagogia da educação infantil que não é nem casa, nem escola, nem hospital), que o professor não dá aula e que a criança não é aluno, que a pedagogia não é centrada no professor [...].

De forma ainda mais enfática, acrescenta:

Nós vamos ter que nos alfabetizar nessas linguagens (referindo-se as linguagens das crianças) sem letras e sem escrita [...]. A nossa idéia é de que não é para ser ensino a educação infantil. Educação infantil não é ensino infantil (Idem, p.136). Nessa direção vai outra provocação: pensar uma pedagogia da educação infantil sem conteúdo escolar (Idem, p.126). (grifos da autora).

Percebemos claramente uma tentativa da autora em descartar o “ato de ensinar” do contexto da educação infantil. Então, se não há ensino, se o professor deste nível de educação não precisa transmitir conhecimentos, compreendemos que ele não necessitará de uma formação específica e qualificada. Nossa preocupação caminha por esta trilha, ou seja, a desqualificação do profissional da infância, transformando-o em um profissional sem nenhuma exigência acadêmica e intelectual. Para nós, a educação acontece em um processo sócio-histórico, ou seja, consideramos que a criança não pode elaborar seu conhecimento individual a não ser apropriando-se do conhecimento historicamente produzido e socialmente existente. Portanto, novamente concordando com Duarte (2004), concluímos que:

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a trans-

missão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (Idem, p.93).

Neste sentido, consideramos importante estarmos nos colocando contrários a estas idéias encontradas nos discursos e nas práticas pedagógicas que hoje permeiam a área. São questões que no plano teórico embelezam os textos com palavras sedutoras aos professores, pois camuflam e escondem os interesses a quem se prestam, posto que desqualificar o ato de ensinar implica perdas e danos irreparáveis na formação moral, intelectual, cultural e social de nossas crianças.

Para afirmar nossas convicções sobre a importância do ato de ensinar, mesmo quando se trata de crianças de 0 a 6 anos, crianças que estão vivendo e tendo experiências em seus primeiros anos de sua formação humana, queremos salientar o que Rossler (2000) e Facci (2003) já nos alertaram em suas teses de doutoramento. Para os dois autores citados, é urgente a revisão dos processos de ensino-aprendizagem, tendo em vista melhor adequação à realidade concreta de vida dos educandos e aos seus diferentes ritmos de aprendizagem. Neste ponto, concordamos com tal preceito, porém que esta urgência não nos leve a desqualificar os processos de ensino-aprendizagem ou mesmo chegando ao ponto de descartá-los, propondo que a transmissão de conhecimento não se dá mais nos ambientes de educação escolar. Acreditamos que a escola desempenha um papel insubstituível, do qual a nenhum título podemos abrir mão.

Duarte (1996) chama a atenção para o objetivo clássico da escola, qual seja: *a transmissão-assimilação do saber sistematizado*. Sua intenção é combater, não somente as discussões hegemônicas que colocam a criança no centro do processo educativo, mas também o ato do “aprender a aprender”. Para ele, afinal, trata-se de uma proposta pedagógica em cujo cerne encontra-se uma secundarização do ato de transmissão dos conteúdos escolares pelo professor, colocando a realidade e o cotidiano que as crianças estão inseridas como referenciais essenciais ao processo educativo.

Esta supervalorização das crianças como independente da assimilação dos conhecimentos socialmente produzidos e existentes, endeusando-as em um mundo à parte, contribui exaustivamente para o rebaixamento do nível de ensino destinado às classes populares. A partir da reflexão do autor, localizamos os pressupostos teóricos que atualmente circulam no seguimento da educação infantil; para nós, tal conteúdo procura exatamente responder e alimentar os clamores das concepções pós-modernas e imediatistas (ligadas ao cotidiano) de modo a exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores no interior das escolas, transformando a ação do professor como alguém que orienta, estimula, acompanha, observa, mas não ensina, uma vez que o conhecimento acumulado universalmente é perceptível como algo que não deve ser transmitido, mas partilhado, pois é substituído por *relações significativas*, também tidas como *relações partilhadas*.

Nossos estudos nos levaram a observar que esta perspectiva hegemônica, no campo da educação infantil, está fortemente ligada às concepções teóricas dominadas pelo sentimento, subjetivismo, irracionalismo e imediatismo. Consideramos que esta forma de abordar a educação escolar e o papel do profissional da educação descaracteriza o professor e a sua função no ambiente escolar é levada ao extremo, pois este profissional passa a ser um mero recurso, alguém apenas de “corpo presente” entre as crianças que irão direcionar e ditar seus comportamentos e os próprios processos educativos. Observa-se a desintelectualização do trabalho docente, o distanciamento dos professores com o compromisso de ensinar; por fim, tal perspectiva transforma as práticas educativas em momentos de relações cotidianas, relações interpessoais, de aplicação de técnicas padronizadas e insignificantes para o desenvolvimento das crianças.

É evidente que tal concepção resulta numa desvalorização do processo de ensino e aprendizagem, bem como da transmissão de conhecimento. Nesse caso não se trata apenas da negação do ensino e da aprendizagem nos processos educativos destinados às crianças, mas de uma fragmentação e um esvaziamento mais acentuado, isto é, trata-se da desqualificação e da desprofissionalização do profissional do magistério.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra. “Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância?” IN: DUARTE, Newton (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- ARCE, Alessandra. “A Formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações”. IN: DUARTE, Newton (org.) **Sobre o construtivismo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. “Questões sobre educação”. IN: GOULART, Cecília (Org.) **Dimensões e Horizontes da Educação no Brasil**. Niterói, Rio de Janeiro: EdUFF, 2004.
- CAMPOS, Maria Malta. **Qualidade do Ensino Infantil**. Fundação Carlos Chagas. 2005.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- DUARTE, Newton (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. Campinas/SP: Autores Associados, 1996.
- FARIA, Ana Lucia Goulart, et. Al (Orgs.) **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**, Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 91).
- FACCI, Marialda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da

psicología vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

MARX, Kart. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos**. São Paulo: Nova Cultural, 2002. (Coleção Os Pensadores).

MARTINS FILHO, Altino José (Org). **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MARTINS FILHO, Altino José *et. all.* **Infância Plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006, 120p.

MORAES, Maria Célia M.. **Novas facetas de uma velha ideologia**: o renovado conservadorismo da

agenda pós-moderna. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2004.

ROSSLER, João H. **Sedução e modismo na educação**: processos de alienação na difusão do ideário construtivista. 2000. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP, Araraquara, SP.

Notas

¹ Essa teoria, segundo Duarte (2003), tem sua origem em um esforço por construir uma psicologia sócio-histórico-cultural fundamentada no materialismo histórico-dialético. O autor, também, adverte a necessidade da construção de uma pedagogia marxista, ou seja, a elaboração de uma teoria marxista da educação escolar.

Sobre os autores

Altino José Martins Filho é mestre em Educação e Infância pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Infância e Escola GEPIEE/UFSC. E-mail: altinojm@ig.com.br

Lourival José Martins Filho é professor de Prática de Ensino em Educação Infantil do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade do Estado de Santa Catarina/UFSC, Centro de Ciências da Educação/FAED. E-mail: f2lourival@udesc.br

Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira: Desafios e Possibilidades

Denise Maria de Souza Bispo

Luiz Gustavo Santos da Silva

Resumo

A aprovação da Lei 10.639/03, depois das constantes lutas do movimento negro organizado, é um avanço na valorização da História africana e afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino de nosso país. Quando nos propomos a questionar sobre a necessidade real do aprendizado da História africana e cultura afro-brasileira, buscamos através de uma postura política levantar algumas possibilidades de afirmação e positivação ao contextualizar a memória coletiva africana que se faz presente nas representações do nosso cotidiano. Desta maneira, esse artigo propõe pensar caminhos e desafios para o trabalho da História da África e cultura afro-brasileira em sala de aula.

Palavras Chaves: África, diversidade, positivação.

Teaching History of African and Afro-Brazilian Culture: Challenges and Opportunities

Abstract

The approval of Law 10,639/03 after constant conflicts of the organized black movement is an advance in the valuation of African History and Afro-Brazilian in the official curriculum of the network of education of our country. When we consider questioning the real necessity of the learning of African History and culture Afro-Brazilian, we search through a political position to raise some possibilities of affirmation and positivation when we take the African collective memory inserting it in a context that is present in the representations of our daily one. In this way, this article considers to think ways and challenges for the work of the History of Africa and culture Afro-Brazilian about classroom.

Key words: Africa, diversity, positivation.

A aprovação da Lei 10.639[1] foi uma das várias conquistas que representaram de certa forma um avanço na valorização da história africana e afro-brasileira nos currículos escolares do nosso país. A lei, que passou a ser vigorada a partir de janeiro de 2003, confronta o universo dos professores brasileiros com o desafio de disseminar para a população uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano. Há nesse contexto a possibilidade de trazer à tona questões pertinentes relacionadas ao mundo afro-brasileiro diaspórico e às populações negras do país, populações essas que ainda sofrem os reflexos do processo escravista ocorrido no século XIX. A “farsa” da abolição nos faz atentar para o fato de que esta não livrou os ex-escravos e/ou afro-brasileiros da discriminação racial e do processo de exclusão social e miséria. O racismo passou então, a partir desse momento, a ser um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros.

Durante algum tempo, a busca da instrução (educação formal) foi almejada pelos negros como fator de integração sócio-econômica, logo após a abolição da escravatura. Os negros compreenderam que com a educação formal poderiam obter mobilidade vertical na sociedade brasileira. Porém, logo a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também era responsável pela perpetuação das desigualdades raciais, pois, elevava os valores eurocêntricos que reproduziam as desvantagens históricas e a exclusão dos negros das oportunidades a padrões naturalizados.

Percebemos evidentemente que o ensino brasileiro estabeleceu uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo. Embranquecimento cultural, nesse sentido, refere-se à hegemonia da história eurocêntrica nas escolas brasileiras em detrimento a valorização da história de outros continentes. Observando os currículos escolares, do primeiro grau à universidade – salvo raras exceções – podemos observar que a presença das populações negras é restrita a poucas páginas, e ainda, em sua maioria, dedicadas à escravatura.

Ouvimos falar durante toda a nossa vida escolar dos romanos, dos gregos e de suas cidades-estado, de Napoleão, das “potências aliadas”. No entanto, ao se

referir à história do continente africano, que é múltiplo, heterogêneo, dedicam-se algumas poucas páginas. Isso quando se fala. O que não deve ficar restrito apenas à História como disciplina. E nas Letras e nas Artes? Nos currículos das universidades brasileiras poucas são as disciplinas destinadas ao estudo das literaturas ou artes africanas.

A historiografia, de certa maneira, invisibilizou a África. Segundo Waldemir Zamparoni (2006), “esta prática ilusionista não é apanágio da dita ‘história tradicional’ ou conservadora. Marxistas ou não, ortodoxos ou adeptos da ‘História Nova’ todos parecem ser modernos adeptos de Hegel: a África, afirmava o filósofo alemão, não tem interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e no selvagerismo, sem apontar nenhum ingrediente à civilização”.

Na construção do conhecimento sobre as sociedades humanas, sabe-se que elaborar e dar sentido à história de um povo é dar a este povo instrumentos para a formação de sua própria identidade. Nesse caso, para as populações negras diaspóricas, é preciso promover a sua história de forma a despertar em todos os sujeitos sociais a auto-estima, a inserção social e a identidade étnico-cultural e política dessas populações, apresentando sua formação e contribuição histórica qualificada e seu conteúdo não folclorizado.

Assim, como nos afirma Lima (2004), “a inclusão deturpada ou exclusão deliberada de algum aspecto desta história pode implicar na criação de uma identidade ou de uma auto-imagem distinta da realidade daquele grupo humano, distorcida ou definida segundo elementos ideológicos distantes do real”, uma vez que a negação desta história esteve sempre associada a formas de controle social e dominação ideológica, tratando-se sempre as populações negras como minorias e retirando sempre o conteúdo racial da construção da identidade brasileira, tudo isso amparado pelo arcabouço das teorias raciais científicas e pelo desejo esquizofrênico de branqueamento da sociedade.

A sanção da Lei 10.639/03 constituiu-se em um fato importante na história da legislação educacional brasileira, visto que a historiografia oficial exerceu o silêncio sobre o processo civilizatório africano no Brasil. A principal mudança estabelecida pela Lei é que

ela tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino e incluiu como conteúdo programático:

[...] o estudo sobre História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil (Texto da Lei 10.639/03).

Diversos desafios são colocados diante do professor, tais como: organizar um currículo que atenda a essas necessidades no que diz respeito à escolha dos conteúdos a serem abordados, materiais didáticos a serem utilizados; analisar a capacidade reflexiva do sistema educacional brasileiro sobre esse tema, etc. Talvez um dos pontos importantes dessa discussão seja a questão relacionada à organização do currículo. Não podemos, no afã da efetivação propriamente dita da lei, “sobrecarregar” os alunos com uma gama de conteúdos sobre África e cultura afro-brasileira sem atentar para a correlação entre os assuntos e sua contextualização.

A Lei 10.639/03 pode contribuir para o amadurecimento da luta da população afro-descendente no Brasil, com as políticas de ação afirmativa, para a redução das desigualdades. As ações afirmativas emergem nesse momento como formas de posituação dos valores civilizatórios afro-brasileiros através de medidas que corroborem a sua efetivação. Para Mattos (2003, p.230) “não se trata simplesmente de contrapor de forma maniqueísta e ingênua, à memória social herdada, uma outra memória social e racial positiva e supostamente superior. Trata-se, sim, de ativar a possibilidade de dar expressão e significado a conteúdos históricos concretos silenciados pelas memórias dominantes, trazer à cena e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens convencionais, ressignificar as sociabilidades não-hegemônicas e as múltiplas temporalidades do viver cotidiano”.

A lei 10.639/03 na sala de aula: possibilidades de construção da posituação dos valores civilizatórios afro-brasileiros

Quando propomos questionar a necessidade real do aprendizado da história africana e cultura afro-brasileira, estamos buscando, através de uma postura política, levantar algumas possibilidades ao contextualizar a memória coletiva que se faz presente nos mitos, nas cantigas, na religiosidade, nos aspectos corporais, gestuais, emblemáticos, cosmogônicos, expressados na origem e ancestralidade da matriz cultural em África.

A tradição oral é, para as sociedades africanas, a identificação da atmosfera político-econômico-social que valida a ligação entre o homem e a palavra. A oralidade africana é definida como testemunho transmitido de uma geração a outra que tem no verbalismo a sua maneira de concepção geral do mundo para entender a visão e o significado profundo da temporalidade e da estrutura mental que compreendem as representações coletivas, constituindo formas e expressões do cotidiano. Construir uma pedagogia que possa contemplar a pluriculturalidade brasileira é criar e possibilitar um encontro a partir de si próprio, dos próprios referenciais identitários brasileiros. Porém, o papel do professor é determinante no processo de auto-reconhecimento, reapropriação e reinvenção do aprendizado.

Perpetua-se a insistência numa imagem didaticamente elaborada, em que a população afro-brasileira é abordada sempre como incapaz de civilização, incapaz de promover sua própria libertação e, sobretudo, de ser agente histórico, realizador e capaz de estabelecer sua própria forma de existência. Neste sentido, acreditamos na ação imediata do educador que, nesse contexto, é peça fundamental para descaracterizar os discursos ideológicos construídos ao longo dos séculos.

Existem formas e alternativas de se trabalhar com valores perpassados na História da cultura africana diaspórica, com base na identificação da cultura negra produzida no Brasil por africanos e seus descen-

dentes, correlacionando sua ancestralidade (*arkhé*) a formas de vida dos afro-brasileiros enraizados em nosso cotidiano. Segundo Léa Austrelina *apud* Luz, “a noção de *arkhé* é utilizada para projetar a compreensão da episteme africana e da linguagem que a sustenta. A *arkhé* caracteriza-se por princípios inaugurais que dão propulsão ao existir. É uma elaboração de passado que dá significado à existência, imprime sentido e direção ao futuro. No seio da *arkhé* estão contidos os princípios de começo-origem e poder-comando, e não deve ser associada com antiguidade e/ou anterioridade e exemplo de um passado rural, não-tecnológico e mesmo selvagem”. [2]

A convivência comunitária, a troca, a solidariedade, a promoção da identidade negra, o respeito com os mais velhos (princípio tão importante na cultura africana - respeito à ancestralidade) são possibilidades sustentadoras de uma educação pluricultural assentada no compromisso de combater a discriminação e o racismo na educação brasileira.

A possibilidade de trabalhar o apogeu dos impérios africanos, das rotas comerciais transaarianas e a circulação dos povos estrangeiros no continente, beneficia a desmistificação das considerações que atestam a falta de organização política, econômica, social e filosófica antes da chegada dos colonizadores. É de extrema importância discutir os conhecimentos relacionados à vida na África e as possibilidades de perceber as riquezas materiais e imateriais que fazem parte do “mosaico” social africano, desde suas organizações em aldeias, cidades, reinos e impérios, oferecendo assim aos alunos a oportunidade de desconstruir concepções de inferioridade legadas às populações africanas. Atentar para os estereótipos relacionados aos laços mentais que vinculam o continente à miséria e à selvageria, pois, como afirma Cunha (2006, p. 02),

“o elemento básico para introdução da história africana não está na história africana e sim na desconstrução e eliminação de alguns elementos básicos da ideologia racista brasileira”.

O ensino de história da África deve ser visto como uma possibilidade de romper com as estruturas eurocêntricas dos nossos currículos escolares, dando aos nossos alunos oportunidades de entender que outros continentes e povos, além do europeu, contribuíram para a construção da história, estrada do passado que apresenta as conseqüências do futuro da humanidade; na afirmação de Oliva (2006, p. 424) “a história da África e a história do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam [...]. Devemos conhecer a África para não apenas dar notícias aos nossos alunos, mas internalizá-la neles [...]” de forma positivada.

Assim, infinitas são as possibilidades, os caminhos para o trabalho com a História da África na sala de aula, mas, cabe ao educador a seleção, a identificação e a sensibilidade com os conteúdos propostos pelas disciplinas. Os educadores devem ficar atentos quanto à seleção do conteúdo, pois a África deve ser vislumbrada antes da colonização, com seus impérios, suas organizações sociais, e logo após, a África diaspórica.

Reconhecer e valorizar as contribuições africanas, desde a antiguidade ao período contemporâneo, utilizando diferentes recursos metodológicos (filmes, mapas, textos, jogos, brincadeiras, a oralidade marca das tradições africanas), pode contribuir para a efetiva positividade da História da África e da Cultura afro-brasileira, ao quebrar a estrutura racista introjetadas na maioria dos currículos escolares, sendo esse o caminho mais seguro para compreender e conviver com as diferenças e promover a cidadania.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Holien G. Ensino de História: Conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. (Org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo. Contexto, p. 37-48, 2003.

CUNHA, Henrique. **O Ensino da História Africana**. Disponível em <<http://www.historianet.com.br>>. Acesso em: 02 de out. 2006

_____. **A inclusão da História africana no Tempo dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em <<http://www.mulheresnegras.org.br>>. Acesso em: 02 de out. 2006

FONSECA, Selva Guimarães. “Incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de história”. In: **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizado**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LIMA, Mônica. “Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil”. In: **Cadernos Pedagógicos PENESB**, n. 4, p. 65-77. Niterói: Editora da UFF, 2004.

MATTOS, Wilson Roberto de. “Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, Políticas Educacionais e Currículos Escolares”. **Revista da FAEEBA**. Salvador, v.1, n 19, p.229-234, jan. /jun. 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, n 03, p. 421-461. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>> . Acesso em: 26 de out. 2006.

www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf> . Acesso em: 26 de out. 2006.

PANTOJA, Selma. A. “África Imaginada e a África Real”. In: ROCHA, Maria José. PANTOJA, Selma. (Org.). **Rompendo Silêncios: História da África nos Currículos da educação Básica**. Brasília, v. 1, p. 21-23, 2004.

WEDERSON, Carlos Moore. “Novas bases para o ensino de História da África no Brasil (considerações preliminares)”. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

ZAMPARONI, Valdemir. **Os Estudos africanos no Brasil: Veredas**. Disponível em <<http://www.mulheresnegras.org.br>>. Acesso em 10 de set. 2006.

NOTAS

1. A lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

2. ATAÍDE, Yara Dulce B. MORAIS, Edimilson de Sena. A (Re) Construção da Identidade Étnica Afro-descendente a partir de uma Proposta Alternativa de Educação Pluricultural. In: **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.1, n.19, p. 81- 98, jan. / jun., 2003.

Sobre autores:

Denise Maria de Souza Bispo é graduada em História pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB – Campus V, colaboradora do Grupo de discussão étnico-raciais Nyanga, aluna do curso de Especialização em História Cultural na Universidade Federal de Sergipe – UFS. E-mail: denisebispo@yahoo.com.br

Luiz Gustavo Santos da Silva é graduado em História pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB – Campus V, colaborador do Grupo de discussão étnico-raciais Nyanga e aluno especial do Mestrado em Educação na Universidade Estadual da Bahia – UNEB. E-mail: okeonire@yahoo.com.br.

A Instrução Pública na Província da Parahyba do Norte: A Influência da Família Carneiro da Cunha – 1823-1874

Cristiano Ferronato

Resumo

Neste texto, analisamos o desenvolvimento da educação na então província da Parahyba do Norte, tendo como referência a influência da família Carneiro da Cunha. Dentre os integrantes desta família, selecionamos quatro membros os quais acreditamos que tiveram participação nesse desenvolvimento educacional: Estevão Carneiro da Cunha, Joaquim Manuel Carneiro da Cunha, Manuel Maria Carneiro da Cunha e Silvino Elvidio Carneiro da Cunha. Por conseguinte, analisamos a influência do Seminário de Olinda na instrução da juventude paraibana. Esta instituição foi o foco de irradiação da Revolução de 1817 e tinha um número considerável de alunos da Parahyba, por isso a participação dos jovens da província neste levante foi muito significativa.

Palavras-chave: Parahyba do Norte; Instrução Pública; Império; Seminário de Olinda.

The Public Instruction in The Parayba do Norte Province: The Influence of de Carneiro da Cunha Family – 1823-1874

Abstract

This text discussing the development of education in the then province of Parahyba North, with reference to the influence of the family Carneiro da Cunha. Among the members of this family selected 4 members who believe took part in this educational development: Estevão Carneiro da Cunha, Joaquim Manuel Carneiro da Cunha, Manuel Maria Carneiro da Cunha and Silvino Elvidio Carneiro da Cunha. Consequently examining the influence of the Seminario de Olinda in the youth local. This institution has been the focus of irradiation of the Revolution of 1817 and had a considerable number of students from the Parahyba, so the participation of young people of the province in this uprising was very significant.

Keywords: Parahyba do Norte; Public Instruction; Empire; Seminário de Olinda.

A elaboração deste texto insere-se nas discussões surgidas durante a construção de nossa dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba intitulada **Construindo uma nova ordem: o debate sobre a Educação na Assembléia Geral e Constituinte do Império do Brasil-1823**. Esta pesquisa também está vinculada aos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa em História da Educação na Paraíba Imperial (GPHEPI). Grupo este vinculado ao Programas de Pós-Graduação em Educação e em História na Universidade Federal da Paraíba e ao Núcleo de Documentação e Informação de História Regional – NDHIR/UFPB. O grupo mantém relação também com o GT-PB do HISTEDBR-História, Sociedade e Educação no Brasil, que tem sua sede na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

O Grupo de Pesquisa conta com a coordenação dos professores Cláudia Engler Cury e Antônio Carlos Ferreira Pinheiro e com a participação de alunos de mestrado em Educação e História e de Graduação em História que têm suas pesquisas vinculadas à instrução pública na Parahyba do Norte no período imperial.

No momento, o grupo está finalizando o levantamento do *corpus documental* com o qual trabalhamos, quais sejam as correspondências oficiais, as atas das reuniões dos deputados provinciais, relatórios de presidentes de província, de diretores da instrução pública e particular dirigidos aos presidentes e a legislação que foi produzida no período imperial. Estes documentos se encontram no Arquivo Histórico do Estado da Paraíba - FUNESC. Assim, este texto é um dos resultados das discussões realizadas para a construção da monografia e das pesquisas realizadas no interior do grupo.

1. Sobre as fontes

As fontes que utilizamos para este texto são as que estão sendo coletadas pelo grupo de pesquisa, quais sejam as correspondências oficiais, as atas das reuniões dos deputados provinciais, relatórios de presidentes de província, de diretores da instrução públi-

ca e particular dirigidos aos presidentes e a legislação que foi produzida no período imperial. Estas são nossas principais fontes, mas não são percebidas aqui como verdades absolutas, visto que como diz Lopes (2001, p. 81):

embora a “revolução documental” também, tenha atingido e marcado profundamente o campo da história da educação, os pesquisadores têm insistido na necessidade de, mesmo para aqueles que abordam novos temas e que se utilizam de fontes não-tradicionais, de recorrerem aos arquivos propriamente ditos. Mas em vez de fetichizarem o documento acreditando que ele possa falar toda a verdade, os historiadores têm se esforçado em problematizar essas fontes.

A utilização das fontes é essencial para a afirmação da pesquisa em História da Educação. Esta, vista como ato da história humana, centrada na esfera do fenômeno educacional, não se afirma sem a história e nem sem suas orientações. Assim, trabalhar na esfera da História da Educação é também uma forma de estudar e registrar a história de um determinado ponto de vista. Saviani (1980, p. 34) nos indicou isso ao falar da Filosofia e da História na compreensão e no trato dos problemas da educação, afirmou que “a filosofia não se dá no vazio, da mesma forma que a História não se dá no abstrato; quer dizer, a Filosofia é uma atitude que se dirige a algo e a História é uma história concreta, portanto história de alguma coisa”.

Alguns pesquisadores afirmam que a História da Educação no Brasil, ainda estaria por ser escrita e padeceria de carências de levantamentos de fontes e de conhecimentos dos princípios da pesquisa histórica por parte dos educadores e dos que a têm escrito. Isso sinalizaria a cientificidade do gênero em nossa visão e a referência à necessidade de consulta a fontes documentais, além da denúncia do vício da compilação.

As fontes trazem suas marcas temporais, sua historicidade. O documento, perceptível como fonte e

testemunho da história, exprime questões de sua época, pois foi produzido por condições nela criadas; dessa forma, cada época cria suas próprias fontes ou oferece às fontes remanescentes de outras épocas sua interpretação.

Sobre isso, afirma LeGoff (1984, p.548):

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou não, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento, que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao seu futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.

Percebemos a fonte como um dado indicativo da história e a relação pesquisador-objeto como uma relação de caráter aberto, de pergunta e escuta sobre o que as fontes nos dizem ou silenciam. É uma relação de reconstrução em que o passado e o presente mostram-se cúmplices.

Para a análise do *corpus documental*, optamos por trabalhar na perspectiva de tempo braudeliano, ou seja, da longa duração. O evento e a mudança para serem percebidos devem emergir da permanência, do tempo longo, “das prisões da longa duração”, para usar uma expressão de Braudel. Construir uma dialética da duração, em que a estrutura, a conjuntura e o evento, ou seja, os tempos longo, médio e curto sejam apreciados e identificados é o projeto do autor em torno do qual esta discussão está centrada.

A dialética da duração é, portanto, um tempo composto, fundamentalmente coletivo, que não tem a duração do indivíduo, mas sim a de décadas, séculos. Em sua complexidade e interdisciplinaridade, admi-

te a coexistência de velocidades e orientações diferentes permitindo, assim, a visualização da multiplicidade, dos tempos plurais que conformam os ritmos dos grupos sociais ao movimentarem suas vidas. Para Braudel (2005, p.43- 49), a importância da dialética da duração está na percepção da pluralidade do tempo social, na “oposição viva, íntima, repetida indefinidamente entre o instante e o tempo lento a escoar-se”.

No tempo braudeliano, estão envolvidos os três tipos de tempo: a reconstrução, ou seja, a organização do material do conhecimento; a concepção do autor e o tempo vivido da realidade. O autor inclui, portanto, em sua dialética da duração, o tempo real e o tempo reconstruído; o tempo reconstruído e a visão geral da história do historiador, “e tanto no tempo real quanto no reconstruído, as relações de exclusão e inclusão das dimensões longa, média e curta das durações” (REIS, 1994, p.82). Desse modo, é que percebe e identifica descontinuidades e assimetrias na continuidade do tempo longo e obtém um resultado complexo, não-linear, não-determinista.

O desejo de trabalhar com a História da Educação paraibana, no século XIX, deu-se por concordarmos com Pinheiro (2006, p.1) quando este afirma que “a produção historiográfica sobre o período imperial paraibano ainda é incipiente”. Isto apesar dos esforços de pesquisadores como o próprio professor Antonio Carlos Ferreira Pinheiro e a professora Claudia Cury entre outros que têm se empenhados em analisar a educação na Paraíba imperial. A pesquisa sobre a História da Educação na Paraíba ainda exhibe algumas lacunas que precisam ser preenchidas e os trabalhos aqui publicados se propõem a preenchê-las.

A Parahyba do Norte é uma das províncias mais antigas do Brasil desta forma, como diz PINHEIRO (2006, p.1), “guarda uma significação histórica que precisa ser mais bem conhecida e analisada”. Por isso a importância do desenvolvimento de tais pesquisas.

Durante o processo de levantamento dos documentos para nossa dissertação deparamo-nos com muitos documentos que traziam referências aos estudantes paraibanos que se dirigiam para Pernambuco a fim de realizar seus estudos no Seminário de Olinda e aos integrantes da família Carneiro da Cunha. Desta forma, surgiu a necessidade de analisar a importân-

cia desta instituição na formação da juventude local e a *permanência* dos integrantes desta família no processo político e educacional da província da Parahyba no período imperial.

Assim, o que pretendemos neste texto é analisar o desenvolvimento da educação na então província da Parahyba do Norte, tendo como referência a influência da família Carneiro da Cunha. Além disso, a importância do Seminário de Olinda na instrução da juventude paraibana. Dentre os integrantes desta família, selecionamos quatro membros que acreditamos ter participação neste desenvolvimento educacional: Estevão Carneiro da Cunha, Joaquim Manuel Carneiro da Cunha, Manuel Maria Carneiro da Cunha e Silvino Elvídio Carneiro da Cunha.

2. O Seminário de Olinda e sua influência na Parahyba do Norte

Com a proclamação da Independência, em 1822, a educação tornou-se um dos temas mais importantes para a consolidação do Estado Nacional. Neste momento, o Brasil sofria a penetração das idéias democráticas de Jean Jacques Rousseau e da Revolução Francesa, idéias que muito influenciavam os jovens naquele momento. Na província da Parahyba do Norte, estas idéias chegavam com os estudantes da aristocracia local que iam fazer faculdade na Europa e tinham contato com o que lá era produzido e, ao retornarem, traziam estes conhecimentos apreendidos. Os estudantes que não podiam ir para a Europa tinham contato com tais idéias no Seminário de Olinda fundado por Azeredo Coutinho.

Neste período, a educação/instrução, começou a preocupar os dirigentes da nova nação. Por isso, esse foi um dos temas inseridos nos debates da Assembléia Constituinte de 1823, levando a discussões muito acaloradas entre os deputados – conforme referenciado em nossa pesquisa de mestrado nos Anais da Assembléia Geral Constituinte do Império.

A fundação, em 1800, do Seminário de Olinda por Azeredo Coutinho marcou profundamente o norte do Brasil e a província da Parahyba, neste período, denominada “ilustração brasileira”. O fundador tinha origem nos engenhos de açúcar da região fluminense. Sua formação também passou pela geração de estu-

dantes de Coimbra no Seminário Nossa Senhora da Graça e é um dos responsáveis pela introdução do ensino de ciências no Brasil. O Seminário realizava uma função de escola secundária, isto é, ficava entre o ensino elementar e o superior, tendo entre suas aulas um conjunto de aulas régias e eclesiásticas com a função básica da formação de quadros para a organização do Estado, o Bispo Azeredo Coutinho dizia:

quando o habitante dos sertões e das brenhas for filósofo quando o filósofo for habitante das brenhas e dos sertões, ter-se-á achado o homem próprio para a grande empresa das descobertas da natureza e dos tesouros; o ministro da religião, o pároco do sertão e das brenhas, sábio e instruído nas ciências naturais, é o homem que se deseja¹ (HOLLANDA, 1966, p. 212).

Alves (1993, p. 212) afirma que, enquanto na França o processo revolucionário se tornava cada vez mais sangrento levando reis e nobres à guilhotina, os padres eram afastados da escola laica emergida das propostas revolucionárias formuladas para a instrução pública. No Brasil, em época correspondente, teve lugar:

a implantação de uma escola cujo projeto pedagógico visou atender necessidades nitidamente burguesas, segundo o que se pretende demonstrar, mesmo tendo vicejado no interior da Igreja Católica e mesmo sendo, o seu idealizador, um homem muito diferente do livre-pensador francês, pois defensor do absolutismo e da escravidão. O Seminário de Olinda foi essa escola e o bispo Azeredo Coutinho foi esse Homem (HOLLANDA, 1966, p. 212).

A fundação desta escola veio atender a uma lacuna no norte do Brasil que carecia de locais para a formação de uma juventude ansiosa em se apoderar de instrumentos intelectuais, para assim realizar seus projetos de emancipação e inserir-se na elite, diferenciando-se da população escrava.

Na província da Parahyba do Norte, especificamente, segundo Pinto (1977, p. 163-171), depois de sucessivos pedidos, o Marquês de Pombal, por Carta Régia de 17 de abril de 1766, ordenou a criação de uma cadeira de Latim que só viria a ser ocupada em 12 de novembro de 1783 pelo professor João Adolfo, com o ordenado de trezentos mil réis, o qual viria a ficar na história da educação paraibana como o primeiro professor a receber subvenção do Estado. Esta data é considerada por alguns pesquisadores como o marco do começo do ensino oficial em terras paraibanas. Após o seu falecimento, João Adolfo foi substituído pelo Padre Antônio Trindade Antunes Meira e posteriormente pelo Padre Joaquim de Brito Baracho.

O ensino passou a ser realizado, mas não mudou muita coisa na região desde o tempo dos jesuítas. A fundação do Seminário de Azeredo Coutinho despertou interesse na província da Parahyba do Norte. Esta vivia há muito tempo sob a influência pernambucana e quando do desmembramento em 1799, o Bispado de Olinda continuou influenciando a região. Assim, com a maior parte dos jovens da Parahyba estudando no Seminário, supomos que semelhantes sentimentos liberais daquela província com quem mantinha também relações de parentesco familiar, espalhassem-se pelas terras paraibanas. O Seminário de Olinda, foco de irradiação da Revolução de 1817, tinha um número considerável de alunos da Parahyba; por isso, a participação dos jovens da província neste levante foi muito significativa.

Muitos dos participantes do movimento de 1817 eram ex-alunos do Seminário e exerceram a função de padres-mestres desta escola. Entre eles, destacam-se os Padres Gonçalo Borges e o Padre de Pombal José Ferreira Nobre. Este último, depois de preso e libertado, foi eleito para a Assembléia Geral e Constituinte do Império do Brasil de 1823.

3. A família Carneiro da Cunha e a instrução na Parahyba do Norte

O Seminário de Olinda teve importante relação com a formação da juventude paraibana do período. As famílias mais tradicionais enviavam seus filhos para esta instituição para a formação dos mesmos.

Entre estas famílias, os Carneiro da Cunha tiveram alguns integrantes das salas de aulas do Seminário. Um destes estudantes paraibanos, que teve sua formação no Seminário de Olinda, foi Estevão José Carneiro da Cunha, matriculado como estudante “de fora” na cadeira de Geometria com apenas mais dois alunos.

Estevão José Carneiro da Cunha se tornou militar desde cedo, por isso esta cadeira foi muito importante para sua carreira, visto que, nela, tratava-se de assuntos como Épocas, Medidas de Tempo, Situação Geográfica dos Lugares, Operações Táticas de Campanha etc. Mantendo os costumes da época que envolviam uma prática socioeconômica de conservação das grandes riquezas familiares, Estevão casou-se com a irmã de um dos líderes do movimento na Província, Amaro Gomes Coutinho. A formação de soldado de Estevão foi muito profissional e todos os conhecimentos apreendidos no Seminário foram por ele utilizados. Ao final do movimento, durante a fuga de Borges da Fonseca, Estevão permaneceu à frente até a rendição final, fugindo e se escondendo em suas terras onde escreveu algumas cartas na tentativa de livrar-se das acusações de Francisco Xavier Monteiro da Franca, membro do governo provisório. Ele foi absolvido e eleito para o novo governo.

Nestas cartas, a sua formação militar e a formação racional e moral iluminista – adquiridas no Seminário - transpareceram. Estevão fugiu para a Inglaterra num navio de bandeira americana, escapando do triste fim de seu cunhado – esquartejado no Recife. Voltou em 1821 e foi conduzido logo à presidência da Província da Parahyba do Norte, iniciando uma carreira política e tornando-se, juntamente com toda a família Carneiro da Cunha, um defensor da monarquia. Esta aproximação com a monarquia pode ser exemplificada na afirmação do Barão de Abiahy, também integrante deste clã, que teria dito: “quando mesmo a República domine em toda parte, a Parahyba estará firme ao lado do trono”.

Neste cargo, desenvolveu várias atividades em torno do desenvolvimento da instrução na região, seguindo sempre as lições iluministas apreendidas no Seminário. Entre estas, a criação de muitas cadeiras de primeiras letras no interior da Província e o início de um projeto para a futura instalação, no governo

de seu tio Manuel Maria Carneiro da Cunha, do Lyceu Paraibano em 1836.

Estevão José Carneiro da Cunha esteve por quase um ano na presidência da Província e realizou várias melhorias na Capital, como iluminação e reformas de prédios tal como o que abrigava o antigo Seminário dos Jesuítas. O que podemos notar numa carta de resposta, que versava sobre o recebimento de cinco portarias, a José Joaquim Carneiro de Campos, ele afirmou:

Quanto à terceira (portaria) ficamos certos de que a renda da Décima se não deve inclinar para a iluminação desta Capital, visto já ter aplicação legal, e fica destinada para a Capela do Batalhão de primeira linha o Templo dos Jesuítas (1973, p. 645).

Em todos os seus escritos, podemos perceber uma linguagem com uma grande influência iluminista adquirida no Seminário de Olinda. Na sua gestão, as tabelas de vencimentos dos professores foram reformadas sendo elevados para 200 mil réis os vencimentos da escola primária, e para 300 mil réis, os da cadeira de Latim e de Geometria pelo Edital de 21 de Junho de 1823 da Junta Governativa. Esta cadeira, segundo Kulesza (2000), teve como lente seu companheiro de armas – Joaquim José de Souza. Uma cadeira de Filosofia Racional e Moral também foi criada, mas não vingou.

O edital de criação desta cadeira ratificou:

Desejando a Junta Provisória de Governo propagar as Luzes nesta Província, promovendo e criando cadeiras científicas para instrução da mocidade, faz público, que vai estabelecer uma cadeira de Filosofia Racional e Moral nesta cidade, para que apareçam concorrentes a ela, os quais em concurso, ou por documentos legais se mostrem aptos para exercê-la, para ma sua concorrência ser preferido aquele, que mais digno parecer ao novo governo, aprazando-se o dia 6 de julho próximo vindouro para nele comparecerem os mesmos pretendentes (FUNESC: cx 07, 1824).

Os reflexos do iluminismo pombalino estavam presentes nas realizações de Estevão José Carneiro da Cunha, via Seminário de Olinda. Estevão tentava assim apresentar solução a um dos problemas mais imediatos reclamados pela mocidade paraibana: o oferecimento de uma educação na própria província, sem o deslocamento para Pernambuco. Assim, com mais sucesso, foram criadas cadeiras de latim nas Vilas de Pilar, Nova da Rainha, Brejo da Areia e Souza, com os ordenados anuais de 240 mil réis, e cinco de primeiras letras, em Bananeiras, Itabaiana, Santa Rita, Cabedelo e Serra da Raiz, com 150 mil réis. Ao realizar tais atividades, Estevão estaria atendendo a uma aspiração geral por educação, própria do período. (Aspiração que era uma característica do período.) Kulesza (2000) afirma que esta reivindicação pode estar imputada à influência iluminista; para corroborar tal tese, apresenta-nos um requerimento de 19 de abril de 1822 da Câmara da Vila de Campina solicitando ao governo provincial um professor de primeiras letras chamando a atenção para “o quanto convém à Pátria a propagação das luzes, as quais só se dilatam com a cultura das letras”.

Manuel Maria Carneiro da Cunha foi outro membro da Família Carneiro da Cunha que teve uma participação importante na consolidação do processo de desenvolvimento educacional na Paraíba. Era tio de Estevão José Carneiro da Cunha e fugiu com ele para a Inglaterra no fim da revolução. Há muito tempo, os paraibanos vinham reclamando a necessidade da criação de um estabelecimento de educação secundária na Província, pois assim não teriam que se deslocar para outras províncias em busca de sua ilustração, como já foi dito acima. A Província já vinha tendo algum avanço no ensino secundário e seria normal que o próximo passo fosse a criação de tal estabelecimento. Podemos perceber, através dos documentos que trabalhamos que, a partir de 1824, a criação de cadeiras de ensino teve na província um crescimento anual.

Em um documento, de 21 de agosto, D. Pedro II ordenou a criação de uma cadeira de Gramática latina e concurso para seu preenchimento:

Faço saber a vós presidente da Província da Parahyba do Norte: que sendo-me pre-

sente em consulta da mesa do Desembargador do Paço o requerimento do Padre José Ignácio de Brito Barocha em que me suplicava a confirmação da Cadeira de Gramática Latina dessa cidade. E visto a informação que de vós se houve a que sobre tudo respondeu o desembargador da Coroa Soberana e Fazenda Nacional. Houve por bem por minha imediata resolução de oito de abril do corrente ano tomado na minha consulta, determinar que se processe o concurso a referida cadeira de Gramática Latina dessa cidade (FUNESC: cx. 08, 1826).

Esse crescimento, no entanto, de cadeiras de primeiras letras na Província sempre esteve sujeito às oscilações econômicas da Paraíba e aos problemas com as secas. Quando estes se agravavam, as primeiras atitudes eram fechar as cadeiras.

Em 17 de novembro, em outro documento, o Visconde de São Leopoldo falou sobre a criação de várias cadeiras de primeiras letras e de Gramática Latina na Província:

Sendo presente a sua Majestade o Imperador o ofício, datado em 11 de agosto próximo passado, do Vice Presidente da Província da Paraíba relativo à criação de várias cadeiras de Primeiras Letras e de Gramática Latina em diferentes Vilas, Povoações e lugares da mesma Província (FUNESC: cx. 1826).

Em vários outros documentos, podemos notar o avanço da criação de várias cadeiras de primeiras letras pela Província. Com a criação de tais cadeiras, a idéia de um estabelecimento de ensino secundário foi se fortalecendo. Segundo Mello (1996, p. 38), esta idéia teria surgido em 1831, no governo de José Thomaz Nabuco de Araújo, logo após a queda do primeiro Império, em um período que, segundo o autor:

os espíritos ansiosos tornavam a cair na receio que lhes trouxeram os passados dias anteriores à Independência, foi que surgiu essa luminosa idéia da criação de um curso superior, libertando a mocidade paraibana da tutela literária dos cursos idênticos de Olinda e Recife, e abrindo, desde então uma nova era aos que procuravam nos livros uma educação integral.

Em 7 de junho de 1831, em sessão do Conselho Adjunto do Governo, foi criado o curso que tinha a composição de quatro cadeiras de Filosofia Racional e Moral, Retórica, Geografia e elementos de História e Francês; mas, apenas em 22 de dezembro de 1832, as cadeiras foram preenchidas, por falta de interessados no concurso, e foi criada mais uma cadeira, a de Geometria.

Em 1835, governava a Paraíba do Norte, Manuel Maria Carneiro da Cunha, tio de Estevão José Carneiro da Cunha, na condição de presidente em exercício, visto que era vice-presidente de Basílio Quaresma Torreão. Manuel Maria Carneiro da Cunha, assim como seu sobrinho, tratou de criar condições para que fossem criadas cadeiras de primeiras letras em vários locais da Província, como percebemos neste documento de 1835, com a publicação da Lei número 116, de 19 de maio de 1835:

Art 1: Ficam criadas aulas de primeiras letras nas povoações de São José, da vila Nova de Souza, Catolé do Rocha, da de Pombal, Misericórdia, da de Pinço, Santa Luzia, da de Patos, Congo, da de São João, e de Boa Vista, da de Campina Grande, Mamanguape e Pilar.

Art.2: Os professores daquelas terão ordenado de 300\$000 e os destas de o de 400\$000 e mais uma gratificação de 100\$000 se ensinarem francês.

Art 3: As escolas de primeiras letras criadas por essa lei (de 16/10/1827) e as que já se acham criadas, excepto as da capital, serão de ensino vulgar e nelas de (se

?) ensinarão as matérias designadas no artigo sexto da citada Lei de 15 de outubro.

Art. 4: Os professores públicos nesta província poderão cobrar os seus ordenados, apresentando atestação de frequência, passado pelo respectivo Juiz de Paz e provado que a Câmara Municipal não se reuniu na ocasião do vencimento do ordenado.

Art.5: Um ano depois da primeira abertura das aulas criadas por esta lei, nenhum dos professores poderá receber seu ordenado sem que prove ter ao menos 20 alunos matriculados e em exercício em sala de aula, se ela for de primeiras letras, 12 sendo de Latim e 6 de francês.

Art. 6: Ficam revogadas as disposições em contrário.

[...]

Palácio do Governo da Província da Paraíba do Norte em, 19 de março de 1835.

Manuel Maria Carneiro da Cunha (PINHEIRO/CURY, 2004, p. 12)

Em 24 de março de 1836, o presidente em exercício, Manuel Maria Carneiro da Cunha, assinou a lei de número 11, que criava o Lyceu, transcrita a seguir:

Manuel Maria Carneira da Cunha, vice-presidente da Província da Paraíba do Norte. Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléia Legislativa provincial Decretou e eu sancionei, a Lei seguinte:

Art.I – Fica estabelecido nesta cidade um Lyceu que será composto dos professores das cadeiras de Latim, Francês, Retórica, Filosofia e primeiro ano de matemática, já criadas na mesma cidade, de dois substitutos, um para estas duas últimas cadeiras e outro para as primeiras, e finalmente, um porteiro.

Art.II - O Lyceu será colocado no primeiro andar do edifício em que, presentemente se reúne a Assembléia Provincial.

Art. III - Os sobreditos lentes reunidos em congregação nomearão dentre si, a escrutínio secreto e a pluralidade relativa, um Diretor e um Vice-Diretor.

Art. 4- A Congregação organizará os estatutos para o Lyceu, os quais servirão internamente até que sejam aprovados pela Assembléia Provincial.

Art.V – Haverá no mesmo Lyceu uma Biblioteca que se comporá dos livros constantes das relações feitas pelo Diretor que para este fim ouvirá os respectivos lentes [...].

Palácio do Governo da Província da Paraíba do Norte em, 24 de março de 1836. Décimo quinto da Independência, e do Império.

Manuel Maria Carneiro da Cunha – Vice-Presidente. (PINHEIRO/CURY, 2004, p. 92)

O Lyceu Provincial da Parahyba, nos seus primeiros anos, funcionou no primeiro andar do edifício da Assembléia Legislativa Provincial sendo transferido, posteriormente, para um salão do Palácio do Governo. Em 1839, foi transferido para o antigo Seminário dos Jesuítas permanecendo até 1939, quando foi transferido para a sede atual. É importante considerar que esse não foi o primeiro estabelecimento de ensino secundário criado no nordeste, uma vez que Pernambuco e Rio Grande do Norte já contavam com este tipo de instituição.

A província da Parahyba sempre teve poucos recursos financeiros; dessa forma, para a manutenção financeira do Lyceu, o governo provincial substituiu o “subsídio literário”, criado pelo Marques de Pombal, por um imposto de dois mil réis por cada cabeça de vaca abatida para o consumo. Segundo Menezes (1982, p. 55), “No orçamento para o anno de 1836 a 1837 figura na verba com a instrução pública a quantia de 20:380\$000, quando o total das verbas orçamentárias era de 90:893\$660 [...]”. Temos então que, apesar dos poucos recursos da província, esta custeava os gastos com a sua instrução.

Em 1838, o Lyceu já contava com 120 alunos frequentando as suas cadeiras; no entanto, a instituição passava por algumas dificuldades e uma fragilidade em seu funcionamento

Essa fragilidade no funcionamento do Lyceu gerou debates em torno da estruturação das cadeiras que faziam parte de sua proposta curricular. Esse aspecto foi resolvido com a publicação de uma segunda legislação no ano seguinte (1839). Nela verificamos a criação de duas novas cadeiras: uma de Inglês e outra de Geografia, Cronologia e História, saindo, portanto esses conteúdos da cadeira de Retórica. Vale salientar que a cadeira de Retórica também incorporava os conteúdos de geografia, cronologia e história, além da de poética. A definição dessas cadeiras seguiu os objetivos do curso de Humanidades que já existia na Parahyba do Norte desde 1831 e que visava atender a juventude que vislumbrava se preparar para o ensino superior, isto é, principalmente, para a Academia Jurídica de Olinda ou para a Faculdade de Medicina da Bahia (PINHEIRO/CURY, 2006, p. 9).

O Liceu Paraibano se tornou em uma das instituições de ensino mais respeitadas do país. E esta

respeitabilidade cultural e educacional que o Lyceu Parahybano adquiriu ao longo dos anos foi certamente um legado que os seus professores construíram por pertencerem, em sua grande maioria, a elite intelectual paraibana. Além do reconhecimento social os gestores provinciais paraibanos determinaram que todo aquele que tivesse obtido o diploma no Lyceu Paraibano estava automaticamente “habilitado para os empregos provinciais de preferência a outro qualquer independente de concurso e de mais outra prova de habilitação”. Podendo ainda ser contratado pelo poder

provincial como professor do próprio Lyceu sem a necessidade de prestar exame prévio de habilitação (PINHEIRO/CURY, 2006, p. 9).

Outro integrante desta família de grande destaque político, e que superou as fronteiras paraibanas, foi Joaquim Manuel Carneiro da Cunha. Natural de Pernambuco, morador no engenho Abiahy – parte de sua propriedade –, esteve entre os revoltosos de 1817 e por isso, teve seus bens confiscados ficando preso na Bahia até 1821. Voltou para a Paraíba e foi eleito deputado na Assembléia Constituinte de 1823.

Carneiro da Cunha estava entre os deputados mais preparados na Constituinte de 1823 e, na descrição de Rodrigues (1974, p. 273), “junto com Montezuma um dos mais bravos”. Em seus discursos na Assembléia, teve vários confrontos políticos com os ilustrados irmãos Andradas, que eram conhecidos pelo seu poder discursivo. Nos debates do projeto de criação de universidades no Brasil, Carneiro da Cunha teve uma participação muito interessante. O projeto de criação de universidades foi apresentado pelo deputado do Rio Grande do Sul, Fernandes Pinheiro, na sessão de 14 de julho de 1823. Segundo Chizzotti (2001, p. 44.), o discurso do deputado foi “Tão veemente que, sem discussão foi requerida e unanimemente aceita a urgência e remetida incontinenti, à Comissão de Instrução”.

A Comissão de Instrução ficou responsável pela formulação de um projeto de instalação das universidades. Este projeto foi apresentado a 19 de agosto e previa a instalação de duas universidades. Destas, uma em São Paulo; outra, em Olinda. Logo que os debates se iniciaram, a grande discussão foi sobre a localização de tal estabelecimento, com cada proponente apresentando as vantagens materiais, culturais, morais, ecológicas e pedagógicas dos locais que defendiam.

No dia 27 de agosto, Carneiro da Cunha, que participou de todas as discussões na Assembléia, apresentou uma emenda sugerindo a criação de duas universidades – uma no Maranhão e outra na Bahia; além de dois colégios de ciências naturais – um em São Paulo e outro em Mariana; uma faculdade de Leis e Filosofia, em Olinda. Para ele, era importante

que se começasse pela Bahia, pois esta era o centro do Brasil e havia, nesta Província, o gosto pelas letras e um grande número de alunos baianos em Coimbra. E como uma de suas maiores preocupações estava a distância das distrações, do divertimento e do luxo da Corte (1823, t. I, p. 145).

Muitas alternativas foram apresentadas com cada um dos deputados defendendo sua Província e a maioria pleiteava o Rio de Janeiro como o lugar ideal para essa construção. No dia 28 de agosto, Carneiro da Cunha pronunciou-se novamente fazendo uma longa análise e se opondo ao Rio de Janeiro como sede. Para o deputado paraibano, São Paulo seria mais adequado para a localização da futura universidade brasileira. O Deputado finalizou seu discurso com a proposta de se estabelecer a universidade na Paraíba. Para defender sua proposta, dizia que favoreciam a Paraíba os seguintes fatores como “pelo clima moderado, abundância de víveres, todas as comodidades necessárias para a subsistência, e nenhuma distração ou divertimento (1823, t. I, p. 148).”

Alguns pesquisadores percebem um certo gracejo de Carneiro da Cunha chamando esta proposta de “divertida”; mas se atentarmos para a sua fala, no momento em que defendeu a Bahia como sede da futura universidade brasileira, podemos perceber que as preocupações do deputado paraibano eram as mesmas. Ele defendia um local onde as diversões não atrapalhassem os estudos dos jovens e a Cidade da Parahyba poderia, sim, ser a sede, ou seja, de engraçada a proposta não tinha nada, mas a percebemos como uma séria preocupação por parte de Carneiro da Cunha de se evitar que os jovens ficassem envolvidos com os divertimentos da Corte de D. Pedro. O pedido justificou-se porque o Norte, naquela época, era rico não só em construções, mas em toda a sua economia. Sodré (1986, p. 176), ao analisar as bases da Independência, afirmou: “[...] a preponderância econômica e democrática pertencia ao Norte e Nordeste, não ao centro-sul, onde a monarquia tinha sede”.

O Barão de Abiahy, Silvino Elvídio Carneiro da Cunha, outro integrante desta família, quando foi presidente da Província em 1874 tomou várias medidas no sentido de aprimorar o ensino na Paraíba. Entre estas medidas, ele agrupou algumas cadeiras

de primeiras letras em um único prédio. Uma espécie de prenúncio da *era dos grupos escolares*. Durante sua presidência, atuou muito na questão da instrução. Em 1866, atuou no cargo de Diretor da Instrução Pública; foi presidente das províncias do Rio Grande do Norte, Alagoas e Maranhão. Em 1874, decretou a criação de uma cadeira de Ensino normal no Lyceu, fechou o Lyceu de Artes e Ofícios que teria pouca frequência para investir na melhoria das instalações escolares, dando início à construção do prédio da Escola Normal. Foi na sua presidência, no ano de 1876, que o Lyceu pode realizar exames válidos para os cursos superiores do país. Esta medida propiciou o aumento da frequência de alunos na instituição.

Alguns anos depois, o Barão do Abiahy tentou a criação de um Curso de Direito na capital. Em 1885, a Paraíba já abrigava um grande número de doutores que haviam se formado na Faculdade de Direito de Recife. Foi neste ano que o Barão de Abiahy idealizou a criação de um curso jurídico ou academia livre. Os jornais da época noticiaram e deram grande cobertura. O Diário da Parahyba do dia 10 de junho relatou que se “Realizou-se no domingo último, 7 do corrente, em um dos salões de edifício do Thesouro Provincial, a reunião dos senhores bacharéis residentes desta capital para se tratar da fundação de um curso jurídico ou academia livre”.

O empenho para a fundação do curso foi muito grande com os estatutos aprovados, as cadeiras assumidas e o local designado: o Lyceu.

Esta atitude de criar um Curso de Direito pelo Barão do Abiahy fracassou justamente nesta festa. No momento em que a passeata começava a se movimentar as atitudes de alguns estudantes de Direito, que disputavam a preeminência no festival, irritou os alunos do Lyceu que atacaram estes com pauladas. As autoridades retornaram às suas casas sem presenciar a inauguração do Curso de Direito. A idéia, assim, não vingou e os estudantes do Lyceu foram festejar com um sarau dançante na casa do Cônsul Floripes Flores no Bairro de Tambiá.

O Barão do Abiahy foi um dos últimos nomes da família Carneiro da Cunha que teve alguma preocupação com a questão da instrução pública na Parahyba. Preocupação que se formou a partir das

idéias iluministas repassadas pelo Seminário de Olinda para os homens que lutaram na revolução de 1817. Entre eles, Estevão Carneiro da Cunha.

Uma tentativa de conclusão

Procuramos, neste artigo, apresentar, através de uma importante família da aristocracia agrária paraibana e da influência do Seminário de Olinda, o desenvolvimento educacional na Paraíba desde os anos de 1823 até os fins de 1874 quando tivemos um dos últimos integrantes desta família presidindo a Província. Muitas questões ainda estão para ser analisadas, mas como nossa pesquisa no âmbito do Grupo de Pesquisa em História da Educação na Paraíba Imperial (GPHEPI) ainda está em andamento temos a certeza de que temos ainda muito trabalho à frente na tentativa de preencher as lacunas da história da educação na Paraíba Imperial. Para quem se desafie a trabalhar com este período, existem muitos temas instigantes ainda a serem trabalhados e como diz CURY (2006, p. 7),

Em especial, para aqueles que têm como desafio se debruçarem sobre o período imperial na tentativa de compreender, mesmo que parcialmente, o tecido sócio-cultural, as relações de poder e econômicas que se deram nas Províncias do Império, no interior dos debates sobre educação que animaram à época as proposições dos legisladores e homens de letras.

Concluindo, podemos dizer que o Seminário de Olinda teve uma grande influência na propagação das idéias iluministas na Paraíba e alguns dos membros da família Carneiro da Cunha foram muito influenciados por tais idéias. Estevão José Carneiro da Cunha, por exemplo, com seus procedimentos em favor da educação e da melhoria das condições de vida da Capital, estava na verdade atendendo a uma aspiração generalizada por educação que era uma característica daquele período na Paraíba, com os jovens tentando ocupar o espaço deles na sociedade a partir da ilustração que tinham que buscar em Pernambuco.

A partir deste período, a educação na Paraíba, apesar de sempre estar ao sabor dos problemas econômicos e climáticos em maior ou menor escala, foi tendo um crescimento. Se não em qualidade ao menos em números de cadeiras, podemos perceber tal avanço. O acontecimento mais importante para a instrução da Parahyba do Norte, neste período, acreditamos ter sido a criação do Liceu Paraibano no governo de Manuel Maria Carneiro da Cunha. A fundação do Lyceu Paraibano foi uma atitude que manteve viva a idéia de uma faculdade de ensino superior tão desejada naquele momento pela província da Parahyba do Norte.

A documentação nos trouxe importantes questões que precisam ser melhor analisadas no que diz respeito ao projeto de nação que os gestores públicos desejavam naquele momento. Acreditamos que outras questões, ainda com respostas parciais, são postas aos pesquisadores de História da Educação que se debruçarem sobre o período imperial.

REFERÊNCIAS

As Juntas Governativas e a Independência. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, Conselho Federal de Cultura, 1973.

ALVES, Gilberto Luiz. **O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda.** (1800-1836) Ibitinga, SP:Humanidades, 1993.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História.** (Trad. J. Ginzburg e Tereza Cristina Silveira da Mota). São Paulo: Perspectiva, 2005.

CURY, Claudia Engler. **As práticas instrucionais no Lyceu Parahybano (1836-1889) Configurações dos planos de ensino e o ensino de História.** Congresso Luso Brasileiro, Uberlândia (2006).

DIÁRIO DA ASSEMBLÉIA GERAL CONSTITUINTE E LEGISLATIVA DO IMPÉRIO DO BRASIL-1823. Câmara dos Deputados. 1973

FÁVERO, Osmar.(org) **A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988**. 2. ed. Ver. Ampl.-Campinas, SP: Autores Associados, 2001, - (Coleção Memória da Educação).

HOLLANDA, Sérgio Buarque de.(org) **Obras econômicas de J.J. da Cunha de Azeredo Coutinho**. São Paulo: Nacional, 1966.

KULESZA, W. A. **Ciência, Educação e Sociedade na Paraíba Colonial**. In: XIV Encontro de pesquisa educacional do nordeste. Salvador: ANAIS, 1999.

KULESZA, W. A. **O ensino de ciências na Paraíba imperial**. Educare, João Pessoa, v. 2, 2000.

LE GOFF, Jacques. **Documento/Monumento**. IN: Enciclopédia Einaudi, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

LOPES, Eliana Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ed. Ática. 4º ed. (Série Princípios), 2001.

MELLO, Jose Baptista. **Evolução do Ensino na Paraíba**. João Pessoa: 1996 (Coleção Biblioteca Paraíba).

PINHEIRO Antonio Carlos Ferreira/CURY, Cláudia Engler. (orgs) **Leis e Regulamentos da Instrução da Paraíba no Período Imperial**. Coleção Documentos da Educação Brasileira. Brasília, INEP, 2004.

PINHEIRO, A. C. F. ; CURY, Cláudia Engler . **A Instrução Secundária na Província da Parahyba do Norte (1822-1889): O Lyceu Parahybano**. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006, Campinas. 20 anos de HISTEDBR-

Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. v. 1. p. 1-16.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **As peculiaridades da Instrução Pública e Particular na Província da Parahyba do Norte (1860 a 1889)** Congresso Luso Brasileiro, Uberlândia, 2006.

PINTO, Irineu Ferreira. **Datas e Notas para a História da Paraíba**, vol. 1, João Pessoa: Ed. UFPB, 1977.

REIS, José. Carlos. **Nouvelle Histoire e tempo histórico - as contribuições de Febvre, Bloch e Braudel**. São Paulo: Ática, 1994.

RODRIGUES, José Honório. **Teoria da história do Brasil: introdução metodológica**. 5 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

RODRIGUES, José Honório. **A Assembléia Constituinte de 1823**. Petrópolis, Editora Vozes, 1974.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980.

SODRÉ, Nelson Werneck. **As raízes da Independência**. São Paulo: Difel, 1986.

SOIHET. R, BICALHO M.F.B.,GOUVEIA M.F.S. **Culturas Políticas, ensaios de história cultural, história política e ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2005 .

VIEIRA, Evaldo. “Por uma história da educação que esteja presente no trabalho educativo”. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 4(12), set. 1982. Congresso Luso Brasileiro, Uberlândia.

Sobre o autor:

Cristiano Ferronato é licenciado em História pela Universidade Estadual de Maringá e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Desenvolve pesquisas nas áreas de História; Ensino de História; História da Educação no século XIX e instituições escolares na Paraíba. Atualmente é professor da UVA/UNAVIDA; membro do GT-Paraíba do HISTED-BR e do Grupo de Pesquisa em História da Educação na Paraíba do XIX. E-mail: cristianoferronato@gmail.com.br

Representações da escola na literatura brasileira do século XIX: um itinerário do ensino de Primeiras Letras no Brasil

Luiz Eduardo Oliveira

Resumo

Dentre as representações da escola na literatura brasileira do século XIX, três são bastante significativas – Memórias de um Sargento de Milícias, de Manuel Antônio de Almeida, Conto de Escola, de Machado de Assis, e O Atheneu, de Raul Pompéia. Embora não possam ser consideradas, a rigor, e a despeito do seu estatuto literário, “testemunhos” ou “documentos” de época, pois em si mesmas constituem interpretações históricas de seus autores, que ambientaram seus relatos algumas décadas antes do momento de sua produção e publicação, as representações de tais obras, em seus diferentes universos ficcionais, sugerem aspectos muito peculiares do processo de institucionalização do ensino de Primeiras Letras no Brasil, fornecendo-nos também elementos suficientes para repensarmos certos consensos e lugares-comuns acerca da escola no Brasil oitocentista.

Palavras-chave: Escola; Literatura Brasileira; Primeiras Letras.

Representations of the school in the Brazilian literature in the 19th century: an itinerary of the First Letters teaching in Brazil

Abstract

Among the representations of schooling in nineteenth century Brazilian Literature, three are very significant – Memórias de um Sargento de Milícias, by Manuel Antônio de Almeida, Conto de Escola, by Machado de Assis, and O Atheneu, by Raul Pompéia –, although they cannot be considered, strictly, and in spite of their literary status, “evidences” or “documents” of the period, because they constitute, by themselves, a historical interpretation of their authors, who set their stories some decades before the moment of the production or publication of their works. These representations, in their different fictional universes, suggest very peculiar aspects of the process of institutionalization of elementary schools in Brazil, giving us enough elements to rethink certain agreements and common places about schooling in nineteenth century Brazil.

Keywords: Schooling; Brazilian Literature; Elementary School.

Dentre as representações da escola na literatura brasileira do século XIX, três são bastante significativas, embora não possam ser consideradas, a rigor, e a despeito do seu estatuto literário, “testemunhos” ou “documentos” de época, pois em si mesmas constituem interpretações históricas de seus autores, que ambientaram seus relatos algumas décadas antes do momento de sua produção e publicação. Tais representações, em seus diferentes universos ficcionais, sugerem aspectos muito peculiares do processo de institucionalização do ensino de Primeiras Letras no Brasil, fornecendo-nos também elementos suficientes para repensarmos certos consensos e lugares-comuns acerca da escola no Brasil oitocentista.

A primeira dessas representações encontra-se nas *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida (1831-1861), obra publicada inicialmente no rodapé do *Correio Mercantil* entre junho de 1852 e julho de 1853, e depois em dois volumes, um saído em 1854 e outro em 1855. A segunda é *Conto de Escola*, de Machado de Assis (1839-1908), publicado em 1896 na coletânea *Várias Histórias*; e a terceira, apesar de não tratar especificamente do ensino de Primeiras Letras, tema central do presente artigo, mas da Instrução Secundária, faz algumas referências àquele tipo de ensino: *O Atheneu* (1888), de Raul Pompéia (1863-1895).

Antes, porém, da análise dessas obras, é importante buscar compreender a institucionalização do ensino de Primeiras Letras no Brasil como um processo, e não como algo acabado, pois no século XIX ela correspondeu à configuração da escola que se pretendia “nacional”, bem como dos dispositivos necessários à escolarização das crianças que a ela teriam acesso. Ademais, é preciso ter em mente que o termo “escola”, no século XIX, embora fosse comumente associado aos estabelecimentos de Primeiras Letras, aplicava-se também àqueles que ensinasse algumas matérias de Instrução Primária ou Secundária, como frisava o Ministro do Império José Ildefonso de Souza Ramos, no Aviso n. 13, de 18 de janeiro de 1862, endereçado ao Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, declarando o que se devia entender por “escola” e “colégio”, para os fins de que tratavam os artigos 100 e 102 do

Regulamento de 17 de fevereiro de 1854 e da Tabela anexa ao Decreto n. 1.600, de 10 de maio de 1855 (BRASIL, 1862).

O Aviso tinha sido motivado por um ofício do Inspetor Geral datado de 11 de julho do ano anterior, representando acerca da antinomia existente entre os artigos 100 e 102 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854, que marcavam as idades que deveriam ter os indivíduos que pretendessem abrir escolas ou outros estabelecimentos de Instrução Primária e Secundária (21 anos) e os que houvessem de dirigir estabelecimentos de instrução (25 anos), e pedindo que se definissem os termos “escola”, “colégio”, “casa de instrução” ou de “educação”, para que se removessem as dificuldades de execução da tabela anexa ao Decreto n. 1.600, de 10 de maio de 1855, a qual regulava as taxas a serem cobradas dos estabelecimentos de Instrução Primária e Secundária.

Em nome de Sua Majestade, o Imperador, o ministro declarava que se devia entender por “escola”, independente do nome que se lhe desse, qualquer estabelecimento de Primeiras Letras, “ou de uma ou mais matérias de instrução primaria e secundaria”, em que houvesse somente alunos externos e um só professor que fosse ao mesmo tempo o “chefe da casa”. Em tais circunstâncias, deveria ter este a idade mínima de 21 anos marcada no artigo 100 do Regulamento de 1854, sendo-lhe aplicável a disposição da Tabela que se referia à licença para abertura de escola ou “aula de instrução primaria e secundaria”.

Caso o estabelecimento admitisse alunos internos ou meio-pensionistas, ou de ambas as categorias, havendo nele um só ou mais professores, qualquer que fosse o número ou espécie das matérias de ensino, deveria ser chamado de “colégio”, mesmo que seus diretores lhe dessem qualquer outro nome. Do mesmo modo, devia-se entender por “colégio” o estabelecimento que, admitindo somente alunos externos, tivesse um diretor coadjuvado por professores de Instrução Primária ou Secundária, bem como aquele que recebesse alunos com o fim de prepará-los para outros estabelecimentos de instrução. Nessas condições, a idade mínima seria de 25 anos, conforme o artigo 102 do Regulamento de 1854, e teria aplicação a dis-

posição da Tabela do Decreto n. 1.600 de 1855 relativa à licença para abrir colégio (BRASIL, 1862).

Assim, para melhor situar os discursos dos narradores das referidas obras acerca da escola, fez-se necessário o rastreamento dos percursos do ensino de Primeiras Letras no período colonial, antes e depois das reformas pombalinas, até o momento de sua regulamentação no Império brasileiro, com a Lei de 15 de outubro de 1827, que foi a única legislação sobre instrução elementar em nível nacional até 1946, quando o ministro da educação do Governo Provisório de José Linhares, Raul Leitão da Cunha, baixou o Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro, intitulado Lei Orgânica do Ensino Primário.

Primórdios do ensino de Primeiras Letras no Brasil: o Reino, a Colônia e o Império

Durante a Idade Média, as únicas instituições dedicadas inteiramente ao ensino eram as Universidades, à época, confiadas às Ordens Religiosas. “No tempo em que as Universidades cumpriam o programa que o seu nome abarcava etimologicamente” (ANDRADE, 1978, p. 1), as diferentes categorias de ensino (elementar, secundário e superior) não tinham existência legal, e muito menos escalonada, concentrando-se todos os estudos num único estabelecimento de ensino, mesmo que em locais separados.

Com o aparecimento dos Colégios, integrados às Universidades ou a elas conexos em edifícios diferentes, as aulas de ler, escrever e contar passaram a fazer parte dos programas das Universidades, servindo de preparação inicial para quem nelas pretendia ingressar. Os Jesuítas teriam sido os principais instituidores de tal modalidade, com a fundação, em Lisboa, do Colégio de Santo Antão, em 1553. Seis anos depois, quando foi inaugurada a Universidade de Évora, assim rezavam seus Estatutos: “Averá na Universidade oito classes de latim, a saber, duas de Rhetorica, duas de Humanidades [...], quatro de gramática... E além destas averá outras duas classes, em que se ensinam os meninos a ler e escrever” (apud ANDRADE, 1978, p. 2-3).

O mesmo teria ocorrido em Coimbra, em 1555, quando o Colégio das Artes foi entregue à Companhia

de Jesus: apesar da prioridade dada aos cursos de Humanidades, Filosofia e Teologia, era condição de ingresso o saber ler e escrever, nos vestibulares dos Colégios e da Universidade. Essa habilidade elementar, no entanto, não constituía um objeto de especial atenção dos Religiosos, competindo seu ensino primordialmente à família ou a mestres particulares. Em relação a estes, de acordo com uma estatística da cidade de Lisboa, em 1552, feita por João Brandão, no seu *Tratado da majestade, grandeza e abundância da cidade de Lisboa*, havia trinta escolas de ler e escrever, com cinco ou seis mil crianças (apud NÓVOA, 1986, p. 16).

Quanto à caracterização sociológica desses mestres-escola, Nóvoa (1986, p. 15-16) os divide em quatro categorias, apoiado em alguns números do *Hebdomadario Lisbonense* do século XVIII: **artesãos**, pelas inúmeras referências a sapateiros, barbeiros e carpinteiros que foram mestres-escola; **particulares**, principalmente nas cidades, onde davam lições em casas de nobres e burgueses ricos, às vezes, a troco de uma refeição; **trabalhadores**, que, impedidos de exercer suas atividades, admitiam crianças em suas casas, recebendo “um tostão a cada mês, e um pão aos sábados”; e, finalmente, **homens ligados à vida religiosa**, membros de alguma Congregação, irmãos leigos ou ajudantes de párocos, sendo suas atividades docentes secundárias em relação aos afazeres religiosos. Em seu *Diálogo em louvor da nossa linguagem*, texto de 1540, o gramático e historiador João de Barros (1496-1570) já mostrava sua preocupação referente à formação dos mestres-escola, denunciando o despreparo das pessoas dedicadas a essa atividade:

Uma das coisas menos olhada que há nestes reinos, é consentir em todas as nobres vilas e cidades, qualquer idiota e não aprovado em costumes de bom viver, pôr escola de ensinar meninos. E um sapateiro que é o mais baixo ofício dos mecânicos: não põe tenda, sem ser examinado. E este, todo o mal que faz, é danar a sua pele e não o cabedal alheio, e maus mestres deixam os discípulos danados para toda a sua vida (apud NÓVOA, 1986, p. 16).

Dessa forma, apesar de toda atividade docente estar sob o controle da Igreja, o ensino das Primeiras Letras, em seus primórdios no Reino de Portugal, pertenceu, em grande parte, à figura do mestre-escola particular, podendo este ser caracterizado como um indivíduo de pouca formação e despreparado para a prática do magistério, tendo um estatuto sócio-econômico muito baixo e exercendo a atividade docente como uma ocupação secundária.

Na América portuguesa, o ensino, em sua quase totalidade, estava nas mãos dos jesuítas, o que significa dizer que sua atividade pedagógica deve ser examinada levando-se em conta o caráter missionário da Igreja Católica no século XVI, que passava a adotar uma postura social e ativa, diferentemente das ordens monásticas medievais, receptivas, acolhedoras e passivas em relação aos novos adeptos (HILSDORF, 2003, p. 4). Ameaçada pelo avanço das idéias reformistas, assim como pela revolução luterana, a Igreja Católica resolveu contra-atacar. O Papa Paulo III (1534-63), na ocasião, convocou bispos, teólogos e cardeais para o Concílio de Trento, iniciando assim o que se convencionou chamar de movimento da Contra-Reforma.

Diferentemente do que sugere a interpretação corrente da historiografia educacional brasileira, viabilizada por certa leitura da obra do Padre Serafim Leite (1945) e consolidada por Fernando de Azevedo (1971), o papel educativo da ação jesuítica no Brasil não se iniciou com a sua chegada, em 1549, podendo ser dividido em duas fases: uma heróica, de 1549 a 1570; e outra de expansão, de 1570 a 1759, ano de sua expulsão. A primeira se caracteriza pelo tratamento do índio como um igual, desconsiderando-se a sua cultura específica e enfatizando-se a sua conversão, ou catequese, por meio de contatos e convencimento orais, o que tornava a figura do “língua”, ou intérprete, de fundamental importância em tal processo. Tendo falhado essa primeira estratégia, tanto pelos costumes “selvagens” dos índios quanto por suas atitudes “maliciosas”, os jesuítas, encabeçados pelo padre Manuel da Nóbrega (1517-1570).

A segunda fase da ação educativa dos inicianos no Brasil iniciou-se com a expedição de um Alvará de 1564, assinado por D. Sebastião, que instituiu a

“redízima de todos os dízimos e direitos que pertenceram a El-Rei em todo o Brasil de que Sua Alteza faz esmola para sempre para sustentação do Collegio da Baya” (apud CARVALHO, 1968, p. 141). Ao que tudo indica, tal iniciativa respondeu às reivindicações de Nóbrega, que, através de algumas cartas, havia sugerido a instituição de um dízimo que pudesse sustentar os estabelecimentos da Companhia. Os benefícios do Alvará estenderam-se aos colégios do Rio de Janeiro, em 1568, e de Olinda, em 1576.

Assim, durante o período de expansão e consolidação da ação educativa dos jesuítas, estes haviam perdido seu caráter missionário, adaptando-se à sua nova função de assistência aos colonos, num momento em que os cristãos-novos traficantes de escravos chegaram ao poder, instalando a ordem social dos senhores e escravos e separando as esferas do religioso e do econômico. No governo de Mem de Sá (1500-1572), quando se expandiram os latifúndios escravistas e monocultores, teve início o período propriamente colonial (KOSHIBA, 1990).

Apesar do quase monopólio exercido pelos jesuítas na educação colonial, é preciso ressaltar a ação educativa das outras ordens religiosas, como a dos Franciscanos, os primeiros religiosos a chegar à Terra de Santa Cruz, os Capuchinhos, os Beneditinos, a de N. S. das Mercês, a dos Oratorianos (Congregação de São Filipe Néri), bem como das ordens femininas, no Convento de Santa Clara do Desterro, fundado em 1665, no das Freiras Ursulinas, inaugurado também na Bahia em 1744, e no Convento de Santa Tereza, cujo estabelecimento data de 1755 (LACOMBE, 1960).

Mas é somente em meados do século XVIII que o Estado, pela primeira vez na Europa, assumiu o controle da educação, mediante as reformas pombalinas da instrução pública, iniciadas com o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, que, proibindo os jesuítas de exercer qualquer atividade docente tanto no Reino quanto nas Colônias, reformulou os estudos da Gramática da Língua Latina, Grega, Hebraica e de Retórica. Nos meses e anos consecutivos, foram expedidos outros decretos e alvarás regulamentando as Aulas Régias de Humanidades, o que levou a historiografia a determinar que, num primeiro momento, as reformas não atingiram o ensino elementar, sendo este

objeto de legislação somente com o Alvará de 6 de novembro de 1772, que criou as escolas de ler, escrever e contar e as aulas de Filosofia.

No entanto, não podemos deixar de ressaltar o papel da política do *Diretório*, primeira tentativa de instituição de escolas para os índios, em substituição ao controle pedagógico da Companhia, no Grão-Pará. O Grão-Pará tinha como Capitão-General e Governador do Pará, desde a Ordem Régia de 19 de abril de 1751, o irmão do Conde de Oeiras, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, executor das “Instruções Régias Públicas e Secretas”, emitidas pelo seu irmão ministro em 31 de maio do mesmo ano de sua nomeação. O novo Capitão-General estava encarregado de abolir a administração temporal dos jesuítas nos aldeamentos dos índios do Pará, promovendo sua “liberdade” e integração – através da educação e da miscigenação –, o que se encontrava preceituado no Alvará de 7 de junho de 1755, sendo também o redator e um dos principais responsáveis pela execução do *Directorio que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará e Maranhão*, terminado em 3 de maio de 1757 e aprovado em 17 de agosto de 1758.

O *Diretório* estabelecia, como “base fundamental da Civilidade”, a proibição do uso do idioma da terra e impunha a Língua Portuguesa como idioma oficial, criando escolas, para meninos e meninas, de Doutrina Cristã, Ler e Contar; nas escolas de meninas, o Contar era substituído pelo “fiar, fazer renda, costura”, e mais os “ministerios propios daquelle sexo”. A lei previa ainda que os mestres seriam pagos pelos pais ou tutores dos alunos e que as meninas, na falta de mestras, freqüentariam as escolas dos meninos. Os índios, a quem seriam atribuídos sobrenomes, não poderiam ser chamados de “negros” (PORTUGAL, 1830). Ao que tudo indica, tal iniciativa coube ao Governador Melo e Castro, substituto de Mendonça Furtado, que, pelo Decreto de 19 de julho de 1759, foi nomeado Secretário de Estado Adjunto do Conde de Oeiras.

Andrade (1978, p. 12) divulgou um verdadeiro achado do Arquivo Histórico Ultramarino, na caixa de Pernambuco: uma *Breve instrucçam para ensinar a Doutrina Christã, ler e escrever aos Meninos e ao mesmo tempo os principios da lingua Portuguesa e*

sua orthografia, de letra “muito semelhante” à do texto do *Diretório* corrigido por Luís Diogo Lobo da Silva. Para o autor, bastaria encontrar o ofício que acompanhou o documento para considerá-lo o único exemplar de compêndio usado nas aulas de Pernambuco entre 1759 e 1760.

Com efeito, trata-se de um Catecismo usado como cartilha para o ensino da Língua Portuguesa, bem ao modo dos então existentes: o *Cathecismo pequeno da doutrina e instricam que os christãos ham de creer e obrar, para conseguir a benaventurança eterna*, de D. Diogo Ortiz, de 1504, e a *Grammatica da lingua portuguesa com os mandamentos da santa madre Igreja*, de João de Barros, de 1540. A “Instrução” foi iniciada com a relação das “letras correntes romanas”; das “letras capitais romanas”; das “cinco letras vogais”; das “letras abreviadas”; dos “três acentos”; das “pontuações; das “sílabas” – de duas e três letras –; e dos “nomes” – de homens, mulheres e cidades. Na parte dedicada “aos Mestres das Escolas”, podemos observar a importância do papel destes agentes para o Estado e a Igreja, na formação do cristão e do cidadão:

He innegavel que os Mestres das Escolas exercitão a occupação mais nobre e mais útil ao Estado e á Igreja, porque elles são quem nos infundem no espirito as primeyras imagens e os primeyros pensamentos que devemos ter do santo temor de Deos, da obediencia ao rey e aos seus Ministros respectivos, do amor e respyto aos nossos mayores, do affecto necessario á Pátria e aos interesses da Monarchia (apud ANDRADE, 1978, p. 119-153).

Com o Alvará de 4 de junho de 1771, a direção e administração dos estudos das escolas menores de Portugal e seus domínios foram cometidas à Real Mesa Censória, órgão que passou a ser responsável também pelo Real Colégio dos Nobres e “todos e quaisquer outros colégios e magistérios que eu (El-Rei) for servido mandar erigir para os estudos das primeiras idades” (PORTUGAL, 1858). Em sessão de 15 de julho do mesmo ano de sua fundação, a Mesa aprovou

um ofício dirigido aos corregedores, ouvidores, provedores e juizes de fora, pedindo-lhes informações sobre o número das escolas e a forma de pagamento dos professores e mestres.¹

No preâmbulo da Lei de 6 de novembro de 1772, El Rei justificava sua necessidade pelos “funestos estragos, com que pelo longo período de dois séculos se viram as Letras arruinadas nos mesmos Reinos, e Domínios”, considerando as “Escolas Menores” como o lugar “em que se formam os primeiros elementos de todas as Artes, e Ciências”:

Nem todos os Individuos destes Reinos, e seus Dominios se hão de educar com o destino dos estudos Maiores, porque delles se deve deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rusticos, e nas Artes Fabris, que ministram o sustento aos Povos, e constituem os braços, e mãos do Corpo Político; bastariam ás pessoas destes gremios as Instrucções dos Parocos (PORTUGAL, 1858).

Note-se que o legislador tinha consciência do caráter seletivo da reforma, o qual se destinava a dois grupos sociais bem distintos: os empregados nos serviços rústicos ou fabris, que não se destinavam aos Estudos Maiores, bastando-lhes que se contivessem nos exercícios de ler, escrever e contar; e as “pessoas hábeis para os Estudos”, que deveriam dedicar-se “à precisa instrução da Língua Latina”, de modo que somente a poucos seria necessário “habilitar-se para a Filologia” e ingressar nas Faculdades Acadêmicas, “que fazem figurar os homens nos Estados”. O monarca havia nomeado, ainda de acordo com a lei, um grupo de “corógrafos peritos” para a elaboração de “um Plano, e Cálculo Geral, e Particular de todas, e cada uma das Comarcas dos Meus Reinos, e Domínios, e do número dos habitantes delas, que por uma regular, e prudente arbítrio podem gozar do benefício das escolas Menores”. Tal plano, ou “mappa”, também trazia o número de mestres necessários para cada uma das “Artes pertencentes às Escolas Menores”, distribuindo-os pelas comarcas, cidades e vilas (PORTUGAL, 1858).

O plano de estudos estava formulado no parágrafo quinto e se compunha da “boa forma dos caracteres”; das Regras Gerais da Ortografia Portuguesa, “e o que necessário for da sintaxe dela, para que seus discípulos possam escrever correta e ordenadamente”; das quatro espécies da Aritmética simples; do catecismo e das Regras da Civilidade. O presidente da Mesa (§ VI) estava encarregado de nomear ministros para que, de quatro em quatro meses, visitassem as Aulas e Escolas, nos reinos e colônias.

Quanto aos particulares que pudessem “ter mestres para seus filhos dentro nas próprias casas, como costuma suceder” (§ VII), seria permitido o uso de total liberdade, uma vez que isso não poderia causar nenhum prejuízo à “Literatura”, mas, “como os mais”, os discípulos deveriam ser examinados antes de entrarem nos Estudos Maiores. O parágrafo final da lei ordenava que todas as pessoas que desejassem dar lições em casas particulares só deviam fazer depois de estarem devidamente habilitadas para o magistério, com exames e aprovações da Mesa, sem o que sofreriam a pena de pagar cem cruzados, na primeira vez, pagando o dobro na segunda, além de amargar um degredo de cinco anos no Reino de Angola (PORTUGAL, 1858).

A instituição do sistema de ensino estatal criou a figura do mestre régio, subvencionado pelo Erário Régio. Para tanto, muito contribuiu a instituição do “subsídio literário”, transformado em lei pelo Alvará de 10 de novembro de 1772. Tal imposto visava financiar o pagamento dos professores e mestres mediante a taxação de um real em cada canada de vinho e quartilho de aguardente, nos Reinos e ilhas, e em cada arrátel de carne de vaca, no Ultramar. O salário dos mestres régios variava entre 40 e 90.000 réis, dependendo da localização. Tal como ocorria com os professores, os mestres que se deslocavam para o Ultramar geralmente recebiam mais, em razão da carestia dos bens de consumo nessas localidades (PORTUGAL, 1858). Era uma remuneração muito baixa, quase miserável, situando o mestre régio no mesmo patamar de um pedreiro. No entanto, aquele obtinha certos “privilégios de nobres”, o que o fazia posicionar-se num estatuto sócio-econômico de muita ambigüidade, algo que vai acompanhar toda a trajetória da profissão docente.

Com a morte do rei e a ascensão de sua filha ao trono, D. Maria I (1777-1792), Pombal foi afastado do Ministério dos Negócios do Reino. Em 12 de janeiro de 1778, a Real Mesa enviou à rainha uma consulta na qual propunha que um quinto do total das escolas menores estivesse destinado aos religiosos, acrescentando ainda que, à medida que os outros lugares ficassem vagos, fossem entregues aos conventos. A política mariana provocou muitas críticas, como a dos professores compulsoriamente aposentados – José dos Santos Marrocos e Bento José de Sousa farinha; o primeiro, tendo inclusive escrito uma memória, em 1799, deu conta do “atual estado dos Estudos Menores no Reino de Portugal, particularmente na cidade de Lisboa” (ADÃO, 1995, p. 88).

Com o Alvará de 21 de junho de 1787, D. Maria I extinguiu a Real Mesa Censória, criando a Real Mesa da Comissão Geral sobre a Censura e o Exame dos Livros, a quem cabia cuidar do “progresso e adiantamento” dos estudos menores e da arrecadação e administração do Subsídio Literário. O Tribunal funcionou até 1794, quando o Príncipe Regente D. João, que havia assumido o poder em 1792, tendo sua posição oficializada somente pelo Decreto de 15 de julho de 1799, considerando-o “inútil” para o encaminhamento das questões relacionadas ao ensino, dividiu suas atribuições entre o Tribunal do Santo Ofício, a autoridade episcopal e o Desembargo do Paço. No final do mesmo ano de 1794, com o Alvará de 17 de dezembro, D. João criou a Junta da Diretoria Geral dos Estudos e Escolas do Reino, sob a presidência do reitor reformador da Universidade de Coimbra, o brasileiro D. Francisco de Lemos de Faria Pereira Coutinho (1735-1822) (PORTUGAL, 1828).

A política joanina, assim como a mariana, não iria alterar as diretrizes estabelecidas pelas reformas pombalinas de 1759 e 1772, concentrando o controle do ensino nos órgãos do Estado. Durante o governo de D. Pedro I (1822-1831), saiu a Lei de 15 de outubro de 1827, mandando criar Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Tal regulamento, que foi o único de âmbito nacional a tratar especialmente das Primeiras Letras no Brasil, durante todo o Império e parte da República, tratava das matérias, do método de ensi-

no e da profissão docente, fixando as condições necessárias, o modo de admissão, a remuneração e um plano de carreira que serviriam de modelo para o provimento de outras Cadeiras, tais como as de Latim e Línguas Vivas.

O debate que antecedeu a publicação da lei foi dos mais intensos dos primeiros anos da Câmara Temporária. Os principais pontos de discussão se relacionaram com a sua extensão; a terminologia adotada – pontos contemplados no artigo primeiro, em sua redação definitiva: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias” –; a competência para abrir ou fechar escolas, bem como para dirigi-las ou administrá-las (artigos 2.º e 16); a seleção, formação, carreira e remuneração do professor, tópicos previstos no artigo terceiro, sétimo e nono, que tratavam dos exames, no oitavo, que regulava sua conduta, no 10, que definia um plano de carreira; e no 14, que preceituava sua vitaliciedade e demissão”; os estudos, ou conteúdos ensinados; o método de ensino – o de Lancaster, ou de “ensino mutuo” (artigos 4.º, 5.º e 15) –; e finalmente o ensino feminino, objeto dos artigos 11, 12 e 13, este último especialmente importante por prescrever uma isonomia salarial entre professores e mestras: “as mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos mestres”.²

Memórias de um Sargento de Milícias

No contexto literário de sua época, caracterizado por um romantismo que, quando não fantasiava o ambiente aristocrático dos saraus e bailes da “boa” sociedade fluminense, buscava inventar uma tradição nacional baseada na omissão estratégica da escravidão – o indianismo –, o romance de Manuel Antônio de Almeida fugiu um pouco à regra, pois elegeu como protagonista um simples sargento de milícias do “tempo do rei”, isto é, do período em que o Brasil era governado por D. João VI (1808-1821).

A história de Leonardo, herói um tanto picaresco, que teve a infância marcada pelo abandono, aos pontapés, do pai de mesmo nome – um sargento de milícias traído pela esposa –, e a adolescência sustentada pelo paciente padrinho – um barbeiro que sonha para

o afilhado um futuro em Coimbra, mas que só conseguiu, com o auxílio da “comadre” e do Major Vidigal, esta uma personagem ao mesmo tempo histórica e ficcional, fazê-lo sargento de milícias, como o pai –, é povoada de cenas de costumes de uma classe intermediária entre os pólos extremos dos senhores das casas grandes e sobrados e os escravos e negros forros das senzalas e mocambos: a dos mestiços e brancos remediados, uns pequenos comerciantes, outros artífices ou baixos funcionários públicos, típicos representantes dos inícios da vida urbana brasileira (FREYRE, 1951).

O capítulo que aqui interessa é o XII, intitulado “Entrada para a Escola”, no qual o narrador, pedindo licença ao seu interlocutor, num procedimento que iria ser desenvolvido e radicalizado por Machado de Assis, algumas décadas mais tarde, passa silenciosamente sobre alguns anos da vida do “nosso memorando, para não cansar o leitor repetindo a história de mil travessuras de menino no gênero das que já se conhecem” (ALMEIDA, 1993, p. 38), e se refere aos primeiros progressos de Leonardo no “A B C”.

Tendo o protagonista conseguido soletrar alguma coisa na missa, o padrinho, que o havia ensinado pacientemente, vislumbrou um futuro eclesiástico para o afilhado, como que cego às suas diabruras e às reclamações da vizinha e da comadre. Assim, foi falar ao mestre, que morava em uma casa da rua da Vala, “pequena e escura”. A descrição da sala onde o mestre dava suas lições enumera os poucos itens do mobiliário escolar da época, carregando um pouco as tintas no seu caráter decadente:

Foi o barbeiro recebido na sala, que era mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de pinho sujos já pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior onde escreviam os discípulos, toda cheia de pequenos buracos para os tinteiros; nas paredes e no teto havia penduradas uma porção enorme de gaiolas de todos os tamanhos e feitios, dentro das quais pulavam e cantavam passarinhos de diversas qualidades: era a paixão predileta do pedagogo (ALMEIDA, 1993, p. 39).

Já no trecho acima, podemos notar a figuração satírica que o narrador esboça do mestre, chamado-o ironicamente de “pedagogo” no momento em que comentou acerca de seu gosto pelos passarinhos. No debate que antecedeu a publicação da lei de 15 de outubro de 1827, a redação original do artigo primeiro – “Haverão escolas de primeiras letras, que se chamarão pedagogias em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” – foi motivo de uma longa discussão. Na sessão de 10 de julho, o médico baiano Antônio Ferreira França (1775-1848) afirmava que “Pedagogia é nome grego, e quer dizer guia de meninos, a maior parte da população não entende o que ele quer dizer, e talvez por esta razão mereça ser rejeitado”. Pedia, assim, a mudança do nome de pedagogia para “primeiras letras” (BRASIL, 1982).

O Cônego da Capela Imperial e deputado pelo Rio de Janeiro, Januário da Cunha Barbosa (1780-1846), por sua vez, defendia o termo grego, alegando que Frei Amador Arraes já o tinha usado. Era, portanto, palavra “nossa”, afirmava, votando contra a as emendas. Ferreira França retomou a palavra e voltou a descartar o termo “pedagogia”, criticando também a expressão “primeiro gráo”, por consistir “em aperfeiçoar aquela instrução de que são capazes todos os animais”. Como se tratava, no seu entender, de um projeto para “ler, escrever e nada mais, talvez com alguma coisa a mais, assim como o papagaio aprende a falar”, era-lhe suficiente a expressão “primeiras letras”, um nome “que o tempo pôs” (BRASIL, 1982).

D. Romualdo Antônio de Seixas (1787-1860), arcebispo da Bahia e deputado pelo Pará, fez uma distinção entre professor e pedagogo, afirmando que este era encarregado pela educação particular da mocidade, “um aio propriamente”, e não alguém pago para ensinar publicamente. Referia-se aos “nossos dicionários” e dizia que não se encontrava em nenhum deles a palavra “pedagogia”. Pelo dicionário francês de Lebrum, “um dos melhores”, pedagogo era “um homem que cuida do ensino dos meninos em suas casas” e, pelo da Academia Francesa, pedagogia tinha o sentido do “estabelecimento de uma escola de educação”. Mesmo reconhecendo que a palavra não era “barbara”, por se referir ao que denominava “instrução primaria”, a rejeitava por não

corresponder ao projeto, criticando em seguida o estado em que se encontravam as escolas da província que representava (BRASIL, 1982).

Outro médico representante da Bahia, José Lino Coutinho (1784-1836), concentrou-se na questão da aprendizagem do papagaio levantada por Ferreira França, no que argumentava: “aprendendo o papagaio a falar, não adquire porventura uma instrução? O papagaio com mais algum jeito, ou aptidão, poderia aprender a ler e escrever”. Quanto à palavra “pedagogia”, dizia que não se tratava de palavra bárbara, pois os gregos jamais seriam bárbaros, afirmando que, se o povo não podia entendê-la, isso não constituía qualquer obstáculo, pois “nós, senhor presidente, falamos a linguagem das sciencias, quando delas se trata em uma lei, e não aquela do vulgo”. Assim, votava pela conservação do termo grego.

Ferreira França e Lino Coutinho ainda debateram sobre o assunto, encetando uma calorosa discussão, com trocas de acusações pessoais, sobre o uso de palavras gregas – tais como “dinamica” e “filosofia” – em “nosso” vocabulário. João Cândido de Deus e Silva, deputado pelo Pará, interrompeu a discussão e tomou a palavra, apoiando Ferreira França, uma vez que, a seu ver, não havia necessidade de usarmos “palavras estranhas” quando dispuséssemos de “palavras nossas”. Nicolau Pereira de Campos Vergueiro (1778-1859), deputado pela província de São Paulo, também apoiava Ferreira França, rejeitando a palavra pedagogia, que, “além de não significar em sua origem o que se pretende, não é conhecida de todos”. José Cesário de Miranda Ribeiro (1792-1856), representante de Minas Gerais, embora anunciasse que não iria tratar da polêmica, preferia o termo “pedagogia”, pois “a dar-lhe algum nome daria este mesmo”. No final da discussão, a supressão da palavra pedagogia foi aprovada, passando a primeira e segunda partes do primeiro artigo, salvo a redação.

Como se vê, mesmo entre os intelectuais dos primeiros tempos do Império brasileiro, o termo “pedagogo” não era de uso comum, não constando inclusive dos dicionários da Língua Portuguesa. Assim, quando o narrador, contando uma história em que se passava “no tempo do rei”, qualificava o mestre-escola como “pedagogo”, mesmo quando se levava

em conta a época da primeira publicação das *Memórias de um Sargento de Milícias* – meados do século XIX –, houve uma intensa carga de ironia, dadas as circunstâncias em que a personagem foi apresentada.

No parágrafo seguinte, a figura do mestre-escola assumiu traços caricaturais, tanto em seu aspecto físico quanto profissional, pois foi descrita como “um homem todo em proporções infinitesimais, baixinho, magrinho, de carinha estreita e chupada, excessivamente calvo”. Como se não bastasse, “usava de óculos” e “tinha pretensões de latinista” (ALMEIDA, 1993, p. 39). Mesmo assim, o mestre era dos mais acreditados da cidade, não tanto pelo seu pretense latinismo, mas pela generosa quantidade de bolos que distribuía entre seus discípulos.

Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850), deputado pela província de Minas Gerais à época da discussão da Lei de 15 de outubro de 1827, propôs um artigo aditivo pelo qual os mestres ficassem proibidos a exercer “todo o castigo corporal”. O brigadeiro Raimundo José da Cunha Matos, representante de Goiás, em conformidade com a proposta do colega, argumentava na ocasião: “á mocidade ensina-se por boas maneiras; é pelos estímulos de brio e honra que eles se adiantam; é pelo methodo de Lancaster, pelo methodo chinês, brâmane e árabe que se educam, e não à força de pancada que os torna sem vergonha, malhadiços e incorrigíveis”. Para ilustrar seu discurso, contou uma anedota sobre um excêntrico inglês que tentava ensinar a perus e porcos a contradança, com isso torturando-os. Sendo um “benevolo xerife” informado de tais violências, o excêntrico foi multado. No final de sua história, o deputado teve apoio geral.

O contrário pensava Antônio Francisco de Paula de Holanda Cavalcanti de Albuquerque (1797-1863), deputado pela província de Pernambuco, que defendia a palmatória, afirmando: “quem quiser ensinar com ela, que ensine”, no que José Bernardino Batista Pereira (1783-1861), deputado pelo espírito Santo, fez um longo discurso citando Montaigne, Teodorico e Lancaster, sendo apoiado geralmente. Ao declarar que “nós estamos em um século de luzes, caridade e filantropia”, Cunha Mattos citava os casos dos franceses, cujas tropas “não conhecem castigo de pau”, e

dos ingleses, que “estão agora discutindo no parlamento a lei para se acabarem os açoites nos soldados”, finalizando assim a discussão.

Os castigos escolares, embora fossem censurados pela maioria dos políticos e pedagogistas do período, mantiveram-se, durante todo o período imperial e parte do século seguinte, subsistindo até recentemente em zonas rurais, principalmente entre os professores de Primeiras Letras. Disso testemunham muitos relatos, ficcionais, como o de Manuel Antônio de Almeida, ou autobiográficos. O barbeiro e seu afilhado tinham ido à escola na hora da tabuada cantada, “uma espécie de ladainha de números que se usava então nos colégios”, a qual se praticava todos os sábados. Apesar de o narrador considerar aquilo “uma espécie de cantochão monótono e insuportável”, os meninos gostavam muito. Assim, vestidos – “quase todos” – de “jaqueta ou robissões de lila, calças de brim escuro e munidos de uma pasta de couro ou de papelão pendurada a tiracolo”, suas vozes misturavam-se ao canto dos passarinhos na maior algazarra, enquanto o mestre, com uma enorme palmatória à mão, escutava tudo impassível, atento ao menor erro que, se fosse cometido, era por ele emendado e corrigido com uma puxada de pelo menos seis bolos. A cena assumiu contornos ainda mais cômicos quando o narrador o comparou a um regente de orquestra (ALMEIDA, 1993, p. 39).

Ao apresentar seu afilhado ao mestre, o padrinho disse que ele tinha boa memória e que já soletrava alguma coisa, acrescentando que não haveria de lhe dar trabalho, no que o mestre respondeu, brandindo a palmatória, que qualquer trabalho que ele desse, ali estava a “santa ferula” como remédio. O menino, mesmo assustado com a situação, e já prestes a sair pela porta da rua, foi chamado para tomar a bênção do mestre.

Na segunda-feira, Leonardo foi à escola, acompanhado do padrinho, que o levou até a porta com todo seu “material escolar”: pasta a tiracolo, lousa de escrever e tinteiro de chifre. Todavia, seu comportamento inquieto o fez apanhar logo no primeiro dia de aula, levando-o a pedir ao padrinho, ao meio-dia, que não voltasse lá à tarde. Com muita insistência, e à custa de muita promessa, o padrinho conseguiu que o menino freqüentasse a escola durante dois anos,

resistindo a todos os castigos a que era submetido, como ficar de joelhos a poucos passos do mestre.

Leonardo largou os estudos lendo muito mal e escrevendo ainda pior. Quando passou a ir sozinho à escola, tornou-se rebelde em relação ao mestre, chegando a rir quando este ralhava, além de vender tudo aos colegas, mesmo “um lápis, uma pena, um registro”. Ao cabo de alguns meses, ganhou o apelido de “gazeta-mor da escola”, o que, segundo o narrador, também queria dizer “apanha-bolos-mor” (ALMEIDA, 1993, p. 41).

Conto de Escola

Já no conto de Machado de Assis, a escola era “um sobradinho de grade de pau”, e “o ano era de 1840”, no fim da Regência, período de “grande agitação pública”³. Aqui, o narrador – que nesse conto não dialoga abertamente com o leitor – conta a história em primeira pessoa, como se rememorasse o tempo de menino, aos dez anos de idade⁴. Seu pai, um “ríspido e intolerante” empregado do Arsenal de Guerra cujas sovas doíam por muito tempo, sonhava para o filho uma carreira comercial, que teria início com uma posição de caixeiro, tão logo o pequeno aprendesse “os elementos mercantis, ler, escrever e contar” (ASSIS, 2000, p. 31).

Hesitando entre brincar no morro de S. Diogo ou no campo de Sant’Ana, Pilar, o narrador, que “não era um menino de virtudes”, decidiu ir à escola, para que não se repetisse a surra da semana anterior, quando o pai descobriu que ele “tinha feito dois suetos”. Apressando-se, conseguiu subir a escada com cautela e chegar à sala alguns minutos antes do mestre, Policarpo, que “tinha perto de cinqüenta anos ou mais” e se apresentou “com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído” (ASSIS, 2000, p. 31).

Nota-se, aqui, a caracterização de um mestre-escola de meia-idade, já experiente, cuja condição sócio-econômica se deixava mostrar pelo aspecto modesto e quase humilde de sua indumentária, que se harmonizava com seu próprio “andar manso”. Conforme o artigo terceiro da Lei de 15 de outubro de 1827, os presi-

dentes das províncias, em Conselho, taxariam interinamente os ordenados dos professores, regulando-os de duzentos a quinhentos mil réis anuais, dependendo das circunstâncias locais, e os submeteriam à Assembléia Geral para aprovação final (BRASIL, 1878).

No conto de Machado, a atmosfera da lição de “escrita” é atravessada pela tensão de três personagens: Raimundo, o narrador e Curvelo. O primeiro pede insistentemente ao “Seu Pilar” que lhe explique um ponto de sintaxe em troca de uma reluzente moedinha de prata “do tempo do Rei”, algo arriscado para ser negociado sob as vistas do mestre – que era mais cruel com Raimundo por ser pai dele –, mas que parecia possível enquanto Policarpo lia com interesse as folhas do dia: “pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção”. Contudo, não contavam os dois meninos com a astúcia de Curvelo, que os observava e os denunciava ao mestre, fazendo com que sua aventura terminasse com uma solene sessão de bolos:

Estendi-lhe a mão direita, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma cousa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio, apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! Tratantes! Faltos de brio! (ASSIS, 2000, p. 36).

Ao contrário de Raimundo, que mesmo sendo filho do mestre “gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinquenta minutos”, Pilar é “dos mais adiantados da escola”, e também dos mais inteligentes, sempre acabando a lição de escrita antes de todo mundo para passar o resto do tempo recortando narizes “no papel ou na tábua”, inclusive o do mestre, numa “ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua” (ASSIS, 2000, p. 32).⁵

A lição de escrita parecia demandar a ocupação apenas dos discípulos, pois enquanto estes estavam trabalhando, “no papel ou na tábua”, o mestre cheirava seu rapé, assoava o nariz e continuava sua leitura entusiástica das folhas do dia. O tédio quebrava-se apenas com a sessão de bolos. Ao terminar sua atividade, Pilar sentia-se arrependido de ter ido à escola, principalmente ao olhar pela janela – sobre cujo portal a palmatória estava pendurada “com seus cinco olhos do diabo” –, pela qual podia ver no céu azul, por cima do morro, um papagaio de papel:

Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do Morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. Eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e gramática nos joelhos (ASSIS, 2000, p. 32).

Depois da sessão de bolos, Curvelo parecia arrependido de sua atitude, lendo pálida e nervosamente. O narrador, por sua vez, jurou que vai “quebrar-lhe a cara” na hora da saída, algo que não ocorreu porque o delator escapou, escondendo-se e faltando à escola de tarde. Em casa, depois de mentir à mãe, dizendo que as mãos estavam inchadas por não ter sabido a lição, dormiu e sonhou com a moeda, à procura da qual saiu no outro dia de manhã, de calças novas, a caminho da escola. Não achando a moeda, Pilar tomou direção oposta ao sobradinho de grade de pau, acompanhando uma companhia do batalhão de fuzileiros, e terminou a manhã na Praia da Gamboa, de onde voltou para casa com as calças novas enxovalhadas, “sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma”. Da escola, só mesmo a lembrança de dois conhecimentos, adquiridos não com o mestre, mas com Raimundo e Curvelo: a corrupção e a delação (ASSIS, 2000, p. 37).

O Atheneu

A história de *O Atheneu* também é narrada pelo protagonista, Sérgio, que rememora sua experiência escolar aos “onze anos”. Tido como “roman à clef”, no qual a semelhança com pessoas reais não é mera coincidência, mas resultado da intenção do autor, o romance de Raul Pompéia faz referências diretas e indiretas a muitos eventos e personalidades da época, não se restringindo à figura do célebre pedagogo baiano Barão de Macaúbas⁶, sugerida com traços caricaturais na personagem do Dr. Aristarco Argolo de Ramos, diretor do estabelecimento que dá nome ao livro, “da conhecida família do Visconde de Ramos, do Norte”, que “enchia o Império com o seu renome de pedagogo” (POMPÉIA, 1991, p. 15).⁷

A parte do romance que aqui interessa é o primeiro capítulo, no qual o narrador escreve sobre a experiência escolar anterior à sua vida de interno naquele estabelecimento onde iria “encontrar o mundo”, tal como havia dito seu pai, à porta do Atheneu. Sérgio nos informa que havia freqüentado como externo, durante alguns meses, “uma escola familiar do Caminho Novo, onde algumas senhoras inglesas, sob a direção do pai, distribuíam educação à infância como melhor lhes parecia” (POMPÉIA, 1991, p. 13).

O narrador, segundo nos conta, entrava às nove horas e bocejava até as duas, “ignorando as lições com a maior regularidade”. Os bancos, “lustrosos do contato da malandragem de não sei quantas gerações de pequenos”, eram carcomidos, de pinho e usados. Das lembranças dos meses de externato, além das figuras de alguns companheiros e dos primeiros palavrões, a mais marcante era a da merenda do meio-dia: “pão com manteiga” (POMPÉIA, 1991, p. 13-14).

Depois do externato, teve “um professor em domicílio”, num “ensaio da vida escolar” que em nada se assemelhava com o momento de “verdadeira provação” que estava por vir, no colégio, cujo protagonista seria iniciado no “ensino superior de primeiras letras”. O internato, com efeito, representava para o narrador o início de uma nova fase de sua vida, na qual teria de entrar com prejuízo de sua infância no seio da família. Esta representava uma classe social

bem mais elevada que a dos protagonistas dos outros dois relatos aqui em tela, o que se nota não só pela descrição de seus brinquedos ou pelas atitudes e maneiras de seus pais, mas principalmente pela continuidade de seus estudos num respeitável estabelecimento de instrução secundária, assegurando-lhe condições suficientes para seguir adiante e alcançar os estudos superiores:

Destacada do conchego placentário da dieta caseira, vinha próximo o momento de se definir a minha individualidade. Amarguei por antecipação o adeus às primeiras alegrias; olhei triste os meus brinquedos, antigos já! Os meus queridos pelotões de chumbo! Espécie de museu militar de todas as fardas, de todas as bandeiras, escolhida amostra da força dos estados, em proporções de microscópio, que eu fazia formar a combate como uma ameaça tenebrosa ao equilíbrio do mundo; que eu fazia guerrear em desordenado aperto, – massa tempestuosa das antipatias geográficas, encontro definitivo e ebulição dos seculares ódios de fronteira e de raça, que eu pacificava por fim, com uma facilidade de Providência Divina, intervindo sabiamente, resolvendo as pendências pela concórdia promíscua das caixas de pau (POMPÉIA, 1991, p. 14).

Considerações finais

Nota-se no trecho acima uma característica comum aos três relatos: o desgosto dos meninos, todos com mais ou menos dez anos de idade, em relação à escola, lugar de perda de suas liberdades e brincadeiras, do que havia de mais precioso em suas existências. Assim, nas três representações, a escola aparece como uma prisão, um lugar de coação e repressão pelo qual teriam de sacrificar suas vidas.

Mais ainda, os meninos foram submetidos a um sacrifício que, nos três relatos, de nada adiantou. Se, no caso de Leonardo, depois de dois anos de freqüência, ele se encontrava quase do mesmo jeito do dia em

que entrou, e no de Sérgio as lições eram ignoradas “com a maior regularidade”, Pilar, dos mais adiantados da sala, parecia ter trazido suas habilidades de casa, não as tendo aprendido na escola.

Dessa forma, de maneira geral, a escola de Primeiras Letras é vista pelos narradores, ou pelos autores, como uma instituição que não realizou os fins a que se propôs, algo que se evidenciou quando Leonardo saiu da escola com os rudimentos aprendidos com seu padrinho, em casa, ou quando Sérgio, antes de se iniciar nos estudos secundários, teve que se submeter a um “ensino superior de primeiras letras”, como se as noções elementares com as quais deveria entrar no colégio ainda não fossem satisfatórias.

Um aspecto marcante da escola brasileira de Primeiras Letras, no século XIX, é o seu caráter rudimentar, tanto dos mestres, mal qualificados e mal remunerados – como sugerem ironicamente Almeida e Machado em suas narrativas –, quanto do próprio espaço físico, que era geralmente a residência do professor, quando este não dava aula em domicílio, mesmo quando essa residência, já no final do século, se travestia de “uma escola familiar”, como no caso do narrador Sérgio.

Com efeito, apesar de começar a ser configurado por volta da década de cinquenta do século XVI, no chamado “período heróico” da ação educativa dos jesuítas, com a política de aldeamentos do Padre Manuel da Nóbrega, o processo de escolarização do ensino de Primeiras Letras, no Brasil, andou a passos muito lentos. A ação jesuítica, nesse setor, proporcionou a configuração de alguns componentes de tal processo, dada a sua preocupação com as crianças, ou curumins, e com o espaço, a “casa de meninos”; mas a partir do seu período de expansão, na década de sessenta, graças ao financiamento possibilitado pela instituição da “redízima”, os inicianos se concentraram na criação e manutenção dos colégios, nos quais se ensinavam as matérias preparatórias à carreira eclesiástica ou acadêmica, deixando as Primeiras Letras a cargo dos mestres particulares.

Somente com as reformas pombalinas, as primeiras letras seriam objeto de legislação, sendo seu ensino institucionalizado em Portugal e seus domínios com a Lei de 6 de novembro de 1772. Desde de 1759,

porém, ano da reforma do ensino de Humanidades, alguns regulamentos foram expedidos por El-Rei, sob as vistas do Conde de Oeiras, futuro Marquês de Pombal, no intuito de instituir, principalmente nas colônias de Ultramar, o uso da Língua Portuguesa, mediante a nomeação de mestres régios de ler, escrever e contar. Um exemplo de tais iniciativas pode ser representado pela *Breve instrução para ensinar a Doutrina Christã, ler e escrever aos Meninos e ao mesmo tempo os principios da lingua Portuguesa e sua orthografia*, talvez o único exemplar de compêndio usado nas aulas de Pernambuco entre 1759 e 1760.

A historiografia, no entanto, qualifica como tardia a preocupação do gabinete de D. José I com o ensino elementar. Uma justificativa plausível para tal interpretação, e que pode ser encontrada tanto em Ferrer (1997) quanto em Hilsdorf (2003), é a de que as Primeiras Letras já estavam cometidas aos mestres particulares, ou às famílias, desde os séculos anteriores, razão por que Pombal teria primeiro cuidado da reforma dos estudos preparatórios para a Universidade. Corroborando tal hipótese, a lei de 1772 reservava um parágrafo para regulamentar o magistério particular. No caso da colônia brasileira, as iniciativas seriam mais urgentes pela necessidade de controlar os nativos indígenas mediante a imposição da Língua Portuguesa, uma vez extinta a Companhia de Jesus, que os convertia falando sua própria língua, a “tupi” ou “geral”, cuja gramática havia sido escrita por Anchieta em 1595.

A lei de 1772 já previa vários elementos da escolarização pois, além de institucionalizar a figura do mestre régio, regulava a idade escolar, os conteúdos ensinados e os compêndios a serem usados. Embora o tempo fosse também previsto, o espaço ainda era indefinido, sendo reunidas as classes nas próprias casas dos professores. O mesmo ocorria, vale a pena ressaltar, com os jesuítas, pois as “casas de meninos” serviam, ao mesmo tempo, de escola, dormitório, refeitório e enfermaria.

A política educacional mariana, apesar de ter dado impulso ao crescimento do número de cadeiras ou aulas, diminuiu bastante a remuneração dos mestres e professores, permitindo aos conventos a manutenção de escolas e entregando-lhes as que vagavam,

o que justificava uma menor despesa para o Estado, pois as congregações religiosas já tinham seu espaço, sendo já financiadas com suas cômputas. De modo geral, no entanto, D. Maria I apenas reforçou as diretrizes já traçadas pelas reformas pombalinas. O mesmo se deu com o governo joanino, embora, com a sua vinda ao Brasil, o panorama educacional da colônia experimentasse um período de muitas transformações.

As Primeiras Letras voltariam a ser objeto de legislação somente em 1827, quando saiu a Lei de 15 de outubro, única tentativa de regulamentação da instrução elementar em nível nacional até 1946. Tal lei, que foi precedida por um acalorado debate parlamentar no qual foram visíveis as concepções e preconceitos dos intelectuais brasileiros do período sobre a instrução elementar, criou a figura do Professor de Primeiras Letras, denominação que implicava – apenas na teoria – uma distinção do estatuto social e econômico da atividade docente, estabelecendo os principais elementos que possibilitaram o processo de escolarização no Brasil, tais como: sua administração; financiamento; seleção e remuneração do professor; os estudos, ou conteúdos ensinados; o método de ensino – o de Lancaster, ou de “ensino mútuo” – e a instrução das meninas, além da regulamentação da figura das mestras.

No decorrer do século XIX, principalmente depois do Ato Adicional de 1834, o ensino de Primeiras Letras passou a ser de competência das províncias, devendo suas respectivas câmaras elaborar a sua legislação específica. O método de Ensino Mútuo, exigindo das províncias despesas que ultrapassavam em muito seu limitado orçamento, tais como verbas para a construção de prédios adequados e materiais didáticos, além da preparação de professores, logo foi posto de lado, bem como outras exigências da lei, que em boa parte ficou no papel.

Como não havia conexão entre os diferentes níveis ou graus de ensino, e a idéia de “educação popular”, já defendida por alguns no final do século, só vingou algumas décadas depois, as “escolas” de Primeiras Letras – denominação legal que equivalia a “professores de primeiras letras” – não foram objeto de atenção especial do governo central ou das provín-

cias – que se limitavam a “criar cadeiras” e nomear professores, estipulando-lhes seu parco salário –, sendo marcadas até por sua desnecessidade, razão por que alguns dos escritores mais representativos do período tratam da questão – se não com descaso, como Pompéia; com termos satíricos, como Almeida; com sutil ironia, como o caso de Machado.

Notas

- ¹ Como se vê, “mestres” e “professores” são duas categorias diferentes, e variam na formação, carreira e estatuto sócio-econômico. A figura do professor régio foi regulamentada pelo Alvará de 28 de junho de 1759, e a do mestre régio com o de 6 de novembro de 1772.
- ² Note-se que a lei de 1827 não faz distinção entre “professores” e “mestres”. Nóvoa (1986: 25) faz uma interessante reflexão a respeito dessa “hesitação terminológica cheia de significado”: “Mestre ou Professor? Eis uma hesitação que atravessa grande parte da literatura pedagógica da primeira metade do século XIX e que encerra um importante significado sociológico. Os mestres, grupo até aí claramente distinto dos professores de gramática latina, de retórica, de grego e de filosofia, começam a afirmar-se como fazendo parte integrante do grupo social ‘professores’, ainda que de ‘primeiras letras’. O valor da remuneração proposto pela Lei em questão aponta para o que o autor português indica nas linhas acima, o que sugere um movimento legislativo no sentido de uma melhor dignificação dos mestres de primeiras letras, muito embora, na prática, como se pode observar pelos relatórios dos presidentes de províncias dos anos subseqüentes, a condição salarial dos mestres fosse bem diversa.
- ³ Vale lembrar que o autor nasceu em 1839, o que aponta para sua intenção de enfatizar o caráter ficcional do relato, distinguindo-o de uma narrativa autobiográfica.
- ⁴ É o que faz supor a seguinte passagem, referente à personagem Curvelo: “Esse Curvelo era um pouco levado do diabo. Tinha onze anos, era mais velho que nós” (ASSIS, 2000: 32).

- ⁵ Os leitores de Machado já são familiarizados com sua fixação pelo nariz, que ganha até um capítulo em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881).
- ⁶ Abílio César Borges (1824-1891), o Barão de Macaúbas, foi Diretor da Instrução Pública na Bahia em 1856, fundando no ano seguinte o Ginásio Baiano, onde propunha “métodos renovados para o estudo das línguas vivas”, além da supressão dos castigos corporais (HAIDAR, 1972: 176). Anos depois, fundou na corte o Colégio Abílio, onde Raul Pompéia estudou.
- ⁷ Além de fazer referências explícitas a eventos históricos, ou a compêndios usados na época, como os de Halbout, de francês, e o do Barão de Tautphoeus, de alemão, ambos professores do Imperial Colégio de Pedro II, a Princesa Isabel aparece na história assistindo a uma apresentação de ginástica do colégio.

REFERÊNCIAS

- ADÃO, Áurea do Carmo da Conceição. **Estado absoluto e ensino de primeiras letras**: as escolas régias (1772-1794). 1995. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências, Departamento de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1995.
- ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um sargento de milícias**. 21 ed. São Paulo: Ática, 1993.
- ANDRADE, Antônio Alberto Banha de. **A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: Saraiva / EDUSP, 1978.
- ASSIS, Machado de. **Contos**. 26 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5 ed São Paulo: Melhoramentos / EDUSP, 1971.
- BRASIL. **Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1862**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1862.
- _____. **Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1827**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.
- _____. **Annaes do Parlamento Brasileiro**. Câmara dos Srs. Deputados. Segundo anno da primeira legislatura. Sessão de 1827. Tomo Terceiro. Brasília: Câmara dos Deputados, 1982.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. “Ação missionária e educação”. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). **História geral da civilização brasileira**. 3 ed. São Paulo: Difel, 1968. tomo I, 1. v.
- FÉRRER, Francisco Adegildo. **O obscurantismo iluminado**: Pombal e a instrução em Portugal e no Brasil. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1951. 3. v.
- HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: EDUSP/Grijalbo, 1972.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira/ Thomson Learning, 2003.
- KOSHIBA, Luiz. “Sobre a origem da colonização do Brasil”. Textos 2. Araraquara: FCL/ UNESP, 1990.
- LACOMBE, Américo Jacobina. “A igreja no Brasil colonial”. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, 1960. tomo I, 2 v.
- LEITE, Pe. Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: INL/ Civilização Brasileira, 1945. v. 1.
- NÓVOA, António. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário**: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/ Instituto Superior de Educação Física, 1986.

POMPÉIA, Raul. **O Atheneu**. São Paulo: FTD, 1991.

PORTUGAL. **Collecção da Legislação Portuguesa** desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1791 a 1801. Lisboa: na Typ. Maigrense, 1828.

_____. **Collecção da Legislação Portuguesa** des-

de a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1750 a 1762. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha, 1830.

_____. **Collecção da Legislação Portuguesa** desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1763 a 1774. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha, 1858.

Sobre o autor:

Luiz Eduardo Oliveira é graduado em Letras Inglês-Português pela Universidade Federal de Sergipe (1990), onde também bacharelou-se em Direito (1996), e Professor de Literatura Inglesa no Departamento de Letras da mesma instituição desde 1994. Fez mestrado em Teoria e História Literária na Universidade Estadual de Campinas (1999) e doutorado em História da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Atualmente, coordena o grupo de pesquisa “História do ensino das Línguas no Brasil”, participando também como segundo líder do grupo “Disciplinas Escolares: História, Ensino, Aprendizagem”.
E-mail: luizeduardo@ufs.br

A Educação dos Surdos no Século XIX

Verônica dos Reis Mariano Souza

Resumo

Este trabalho discorre sobre a educação dos surdos no Brasil, durante o período de 1868 a 1896, e tem a compreensão de que os surdos enfrentam outro silêncio, aquele que ainda persiste quanto à história de sua educação. Seu tema é a primeira instituição de educação de surdos do Brasil, que, no início, chamava-se Imperial Instituto dos Meninos Surdos e, hoje, Instituto Nacional de Educação dos Surdos, (INES). Por conseguinte, além de considerar fragmentos importantes para uma reflexão sobre historiografia da educação de surdos, é direcionado um foco de luz à atuação do médico Tobias Rabello Leite, como diretor da referida Instituição, no período estudado. Esse sergipano teve um papel primordial na organização, implantação e ampliação de um expressivo trabalho pedagógico desenvolvido naquele Instituto. Ademais, foi necessário correlacionar aspectos da cultura educacional do final da época imperial e do início da republicana. O levantamento da documentação foi realizado em fontes primárias e secundárias, atentando-se para alguns aspectos gerais dos métodos de ensino então utilizados.

Palavras-chave: surdez, educação, história.

The Education of the Deaf in Century XIX

Abstract

This work expatiates about the education of deaf in Brazil, during the period from 1868 to 1896, and understands that the deaf faces another silence, that which still persists about the history of their education. Its theme is the first institution of education of the deaf in Brazil, that, in the beginning, was called Instituto Imperial de Educação de Meninos Surdos and, today, the Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Therefore, besides fragments considered important for a reflection on education historiography of the deaf, is concentrates torchlight in the performance of the physician Tobias Rabello Leite, as a director of that institution, in the period studied. This “sergipano” had a primordial function in the organization, deployment and expansion of an expressive work developed in that educational institute. Moreover, it was necessary to correlate aspects of the educational culture, considering the end of the imperial era and the beginning of the First Republic. The survey of the documentation was executed in primary and secondary sources, is looking for some general aspects of teaching methods used then.

Keywords: deafness, education, history.

Os surdos enfrentam um silêncio concreto, devido à falta de audição e outro, imaterial, relativo a sua história educacional, que vem desde a ereção do Imperial Instituto dos Meninos Surdos, marcada por discussões sobre qual a melhor abordagem metodológica para promover a proficiência educacional do deficiente auditivo. Esse Instituto passou por várias denominações, desde Imperial Instituto dos Meninos Surdos passando a Instituto dos Surdos Mudos e, atualmente, Instituto Nacional de Educação dos Surdos. Podemos considerá-lo desde seu início como uma escola moderna, fazendo uso de equipamentos e método avançados na época. Isso se deve a uma figura singular e pouco lembrada: Tobias Rabello Leite.

Portanto, pretende-se, neste trabalho, discutir sobre a importância da primeira instituição de educação de surdos brasileira no período de 1868 a 1896, compreender a atuação de Tobias Leite como promotor das primeiras tentativas bem estruturadas para educação dos surdos brasileiros no século XIX e contribuir para a inserção da história da educação dos surdos na historiografia educacional. Para o desenvolvimento da pesquisa, vale lembrar que os dados foram coletados, principalmente, em fontes primárias como jornais, reportagens, relatórios e livros editados no período em questão. O fato é que, apesar de seu importante trabalho frente ao Instituto dos Surdos-Mudos, de sua atuação na epidemia de cólera que assolou Sergipe em 1855 e, também, como parlamentar por Sergipe, o nome Tobias Rabello Leite permanece desconhecido por muitos, principalmente, em sua terra natal.

Ele nasceu em Riachuelo, Sergipe, e foi uma figura importante na segunda metade do século XIX, gozando da estreita amizade do imperador D. Pedro II. Blake (1902, p. 203) informa (1902, p.302) que, como médico, trabalhou para socorrer os afetados pela febre amarela em sua época. Porém, seu principal papel, sem dúvida, foi o de estruturar a primeira escola de surdos brasileira, sendo responsável pelo alvorecer de uma bibliografia nacional a respeito da educação de surdos. Bittencourt (1912, p. 168), ao descrever suas características físicas e morais, apontou-o como um homem de talento, de grande sa-

ber e probidade exemplar, baixo na estatura e forte na compleição, que disse ao representante do presidente da República, no dia em que, naquele Instituto, inaugurava-se o retrato do monarca deposto: “Este Instituto foi fundado por Pedro II, com escassos recursos do seu bolsinho, amparando-o sempre contra a ignorância de muitos, protegendo-o contra a má vontade de alguns”.

Sobre a relação entre Tobias Leite e o Instituto dos Surdos-Mudos, encontra-se em Santos Filho e Castro (1910), Fontes (1978), Blake (1902) a seguinte assertiva: “[...] estabelecimento, pode-se se dizer, por ele fundado e por ele elevado a ponto de trazer honra ao Brasil”. Todavia, segundo Rocha (1997), o Dr. Tobias Rabello Leite não foi, de fato, o fundador do instituto, mas Ernest Huet, um surdo francês, que chegou ao Rio de Janeiro, em 1855, com o objetivo de fundar, por determinação do imperador, uma escola para pessoas surdas.

No entanto, Bueno (1993), citando Lemos (1981, p.45), informou que o Instituto dos Surdos-Mudos, com Huet entrou em uma grave e profunda crise, apenas com um ano de funcionamento. A crise só começou a ser resolvida depois de 1867, a partir de uma inspeção realizada por Tobias Rabello Leite. A partir de 1868, agora com o próprio Tobias Rabello Leite à frente da direção do instituto, a educação dos surdos brasileiros passou a receber, de fato, um trato mais acadêmico, sistematizado, e com divulgação. Foram obras produzidas por Tobias Leite: “Notícia do Instituto dos Surdos-Mudos” (1871), reeditada em 1876, 1877 e 1887; “Compêndio para o ensino de surdos-mudos” (1881); “Lições de Metrologia” (1875); “Salvaguarda do surdo-mudo brasileiro” (1876); “Noções de língua portuguesa para surdos-mudos”, (1871); Contos morais para surdos-mudos (1877, tradução) e “Regimento Interno dos Surdos-Mudos” (1877).

Mesmo sendo uma novidade, a única escola para surdos do Brasil, apesar de custeada pelo poder público e receber total apoio do Imperador D. Pedro II, o Instituto atingia um número reduzido de alunos (ROCHA, 1977) e enfrentava muitas dificuldades para atingir a clientela-alvo em seu entorno. De fato, um recenseamento dava conta de que, no Rio de Janeiro, havia pelo menos 209 surdos, sendo 80 com capacida-

de para receber instrução. No entanto, desde sua fundação até 1873, o Instituto recebeu apenas 101 alunos, dos quais apenas 71 foram educados. Tobias Rabello Leite lamentava-se dizendo:

O estabelecimento está preparado para receber e educar 100 alumnos internos e número illimitado de externos. O número de alumnos ainda não excedeu 33. Não obstante os esforços empregados para virem em maior número, Circulares do Ministério do Império aos Presidentes das províncias, pedidos da Direção aos Bispos, aos Vigários e ao público, tudo tem sido infructifero (LEITE, 1887, p. 10).

Tobias Rabello Leite também se dedicou à profissionalização dos surdos nas oficinas do instituto, com base numa perspectiva, como relatou, em 1874, Manuel Francisco Correia comissário do governo na época:

A freqüência no instituto é, entretanto, de grande utilidade, porque com a instrução primária e a profissional que podem adquirir os surdos-mudos tornam-se cidadãos úteis e laboriosos, e não se ocultam, como os que envergonhados de sua inferioridade pela privação da audição e da palavra, e pela absoluta falta de conhecimento, não se afeiçoam à vida social e concentram-se no lar doméstico (CORREIA, 1874).

Nesse relatório percebe-se que o deficiente auditivo, até então era considerado como uma pessoa inútil, envergonhada pela privação da língua falada e pela falta de conhecimento. Seria, pois, através de uma profissionalização, conseguida com freqüência ao instituto, que o surdo se tornaria um cidadão útil e laborioso. Certamente, a visão higienista do século XIX teve influência na concepção de escola e de aluno, interferindo, desse modo, não somente na cultura escolar, mas nas próprias edificações que lhe foram destinadas, no currículo e em tantos outros aspectos, como mostra Escolano:

Na segunda metade do século XIX, o espaço-escola se incorporou, assim como a moradia, aos preceitos do higienismo, e mais tarde às exigências do conforto e da tecnologia. Essa evolução não veio determinada apenas pelas inovações pedagógicas, mas também pelas exigências das transformações culturais associadas ao industrialismo, ao positivismo científico, ao movimento higienista e ao taylorismo (ESCOLANO, 2001, P. 46, 470).

Aliás, verifica-se estreita ligação entre o exercício da Medicina e o da chamada Educação Especial, desde o século XVI. Soares (1999) referiu-se à forte atuação dos profissionais médicos no processo educacional dos surdos desde a Europa nesse período. No Brasil, destacaram-se Tobias Rabello Leite e Joaquim Menezes Vieira como atores da educação dos surdos, no século XIX. O próprio Tobias Leite defendia que a educação dos surdos, por causa de sua especificidade, deveria mesmo ser ministrada por um médico com vocação para a educação. Disse assim:

As habilitações para ensinar linguagem articulada, e da leitura sobre os lábios, não se adquirem lendo os poucos livros sobre o assumpto, só vendo praticar e praticando sob a direção de bons mestres é possível adquiri-las, sendo muito conveniente que a pessoa que se dê a esse difícil ensino tenha conhecimentos aprofundados da anatomia e da physiologia dos órgãos da palavra. Por esta razão, si me fosse permitido intervir na escolha da pessoa que tivesse de ir habilitar-se, eu aconselharia que fosse um médico que tivesse manifesta e aprovada aptidão para o magistério (LEITE, 1874).

Em vista disso, sob sua orientação, o professor que ocupou a cadeira de "Linguagem Articulada" foi, exatamente, Menezes Vieira, um médico. De acordo com Bastos (2002), o doutor Menezes foi não somente mais um professor do Instituto dos Surdos, mas também

diretor do “Pedagogium” e fundador do “Colégio Menezes Vieira”. Essa valorização do médico no ambiente escolar também foi percebida no relatório de 1884, do comissário de governo Manuel Francisco Correia.

A concepção de medicina preventiva do doutor Tobias Leite era avançada para sua época. Fez parte do grupo de médicos que lutaram contra as freqüentes epidemias causadas pela falta de saneamento básico da capital do Império. De acordo com o doutor Tobias, o índice de mortalidade, no instituto, era muito baixo por causa das medidas de higiene e da qualidade da alimentação oferecida.

Ainda com relação ao projeto de higienização, iniciado na segunda metade do século XIX, Gondra (2000) afirmou que a preocupação com a higiene escolar tinha como objetivo diminuir a miséria do povo, o que não combinava com os anseios da elite moderna e de uma nação civilizada. A estreita relação entre Educação e Medicina também ficou muito evidente nas teses defendidas pelos doutores da então Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Observa Gondra:

[o] enfoque dado às questões educacionais encontra-se recoberto pelas contribuições da “Hygiene”, como já indicado de modo explícito em alguns títulos. Este ramo da ciência médica foi o que mais intensiva e prolongadamente colaborou para unificar as prescrições médicas, no que diz respeito às representações acerca da escola e dos sujeitos escolarizadores e escolarizáveis; respectivamente, professores e alunos. (GONDRA, 2000. p. 104).

Durante os vinte e oito anos em que dirigiu o Instituto dos Surdos-Mudos, Tobias Rabello Leite empenhou-se para divulgar a importância dessa escola e lutou contra a crença nutrida por alguns, a de que a educação dos surdos-mudos “é um luxo das nações civilizadas”. A isso, acrescentou-se como indicativo de seus esforços:

Não me limitei a isso: tendo notado que muitas pessoas, aliás, ilustrados, ou pelo

menos de elevada posição social, duvidavam da possibilidade dos surdos-mudos receberem instrução literária, extrahi da melhor obra que conheço para o ensino desses infelizes, a do ilustre professor Vallade Gabel, um compêndio para o ensino da língua portuguesa; mandei-o imprimir a minha custa, e distribuí gratuitamente quatrocentos exemplares pelas províncias em que maior numero há de surdos-mudos, reservando o restante da edição para o serviço do Instituto, por ser o único livro deste gênero que existe em nossa língua. Mais teria feito neste sentido, si tivesse recursos na razão dos meus desejos (LEITE, 1870).

Tobias Leite, em seu “Relatório do Diretor”, apresentado em 31 de Março de 1874, apontou os objetivos do curso do instituto e as dificuldades com relação à proficiência em língua portuguesa:

O surdo-mudo que completar o curso de estudos no Instituto, além de saber ler, escrever corretamente, e as operações arithmeticas mais necessárias na vida commum, levará noções de geometria e de agrimensura, de geographia, de história pátria, das artes mecânicas, das sciencias naturais, e dos seus deveres e direitos como cidadãos com essa instrução, mais ou menos, perfeita conforme as intelligencias (LEITE, 1874).

A “instrução literária”, oferecida no instituto, era dada, no mínimo, em seis, e, no máximo, em oito anos, compreendendo o ensino da Língua Portuguesa por meio da escrita, da Aritmética, da Geografia, da História do Brasil e de noções da História Sagrada. O método de ensino da Língua Portuguesa foi extraído dos métodos em uso nos institutos da Europa. Com relação à profissionalização dos surdos, para os que residissem em áreas urbanas, os ofícios priorizados seriam artes e oficinas, uma vez que podiam ser exercidos em qualquer cidade; já a agricul-

tura seria o ofício àqueles que moravam no campo. Tobias Rabello Leite, portanto, comungava a opinião de que a agricultura era a profissão que mais convinha ao surdo brasileiro:

A educação profissional é dada por hora: Na oficina de sapateiro, que faz todo o calçado necessário para os alumnos e os particulares encomendão; na oficina de encadernação, que encaderna os livros das Repartições Públicas e particulares. [...] Na vasta chácara em que está o estabelecimento todos os alumnos, das seis às 8 horas da manhã ocupão-se em cultivar o jardim e a horta, que fornecem variados e abundantes legumes para sua alimentação, e em aprender a plantar, tratar e colher a canna, o café, o algodão, o fumo, o milho, o feijão e a batata. (LEITE, 1877, p.8).

Acontece que as atividades agrícolas, no século XIX, eram consideradas menos dignas, pois estavam relacionadas ao trabalho escravo. Para Faria Filho (2000), havia, no final do período imperial, uma intensa discussão acerca da escolarização das chamadas “classes inferiores”: a necessidade e pertinência, ou não, da instrução dos negros livres, dos escravos, das mulheres. Sempre lutando pela divulgação e pelo acesso do surdo ao instituto, Tobias Rabello Leite apontou a necessidade urgente de uma educação para as camadas mais pobres do país.

O discurso da elite intelectual, composta por médicos e outros profissionais, estava voltado para o sucesso dos países civilizados. A atuação dos profissionais:

[...] não só da medicina, mas também da educação e da engenharia, foi cada vez mais sendo encarada como fundamental pela elite dirigente. Em um contexto de mudanças rápidas como o da virada para o século XX, em que se procurava transformar o país, tendo como “dogma” a ciência e a técnica e como modelo de cidade e sociedade a Europa (e posteriormente os

EUA), os intelectuais apresentavam-se como aqueles que ofereciam um novo “intelectual” que garantia um passaporte em direção ao mundo civilizado (HERSCHMANN, KROPF, NUNES, 1996, p.23).

Algo notável na história da educação dos surdos brasileiros alude à criação do “Museu Escolar do Instituto dos Surdos-Mudos”, através do Decreto-Lei nº 890/1880, com objetos oferecidos pelo imperador, D. Pedro II, para o então diretor:

Nas mãos de um professor ilustrado e zeloso o Museu escolar não se presta só ao ensino de nomenclatura, usos e utilidade dos objetos que o compõe, presta-se pelo método intuitivo a dar de quase todas as ciências noções ao alcance da compreensão dos meninos, e que lhe são de muito proveito não só para sua educação moral como para as necessidades da vida. Se não me faltarem os meios perseguirei no empenho de desenvolvê-lo tanto quanto for exigido pelo ensino dos alunos do Instituto (MELO, 1880, p.54).

Com relação ao método intuitivo, que priorizava o ensino através dos sentidos, utilizava-se vasto material, invariavelmente apresentado pelo professor (mapas, selos, gravuras etc.). O barão, Homem de Melo, afirmou que o museu prestava para dar noções de quase todas as disciplinas, facilitando a compreensão dos alunos. Tobias Rabello Leite, no relatório de 1883, afirmou que o ensino, como nos anos anteriores, progrediu por meio da escrita e pelo método intuitivo.

Além da organização do museu pedagógico, Tobias Leite participou ativamente das Exposições Internacionais, inclusive contribuindo financeiramente para a realização como divulgando o Instituto dos Surdos - Mudos através de livros e artefatos dos alunos.

Em seus relatórios, Tobias Leite fazia mapas com os principais dados a respeito do aluno. Alguns desses dados eram, até, de caráter confidencial, como o

estado físico e intelectual, se filho legítimo ou natural. Nesse caso, constata-se que, no século XIX, a linhagem familiar era, de fato, motivo de *status*. Com efeito, nos diplomas da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, sempre aparecia a filiação acompanhada do adjetivo “legítimo”. Provavelmente, a citação do estado físico e intelectual do surdo, como, por exemplo, “robusto e pouco inteligente”, tentava estabelecer uma relação entre esse estado e o grau de surdez.

Com relação aos materiais didáticos e ao método de ensino adotado Leite, (1875, p.78-79), informou:

Para auxílio e complemento desse ensino intuitivo e visual, possui o estabelecimento uma numerosa coleção de selos de origem alemã e francesa representando acções, factos e scenas da vida real no mundo exterior, e bem assim de um aparelho para o ensino da arithmetica, de collecção completa de pesos e medidas do systema métrico, de figuras geométricas de madeira, mappas e globos geographicos (LEITE, 1877, p. 6-7).

Consciente das dificuldades da educação dos surdos, Tobias Rabello Leite ressaltava que o programa do instituto teria que ser desenvolvido na medida das possibilidades dos alunos e que a finalidade do curso de seis anos não era a de formar homens de letras. As ambigüidades e contradições sobre qual a melhor pedagogia para ensinar aos surdos perpassou a gestão do doutor Tobias. No início de sua gestão, ele adotou a Língua de Sinais, considerando-a como o melhor meio para ensiná-los. Depois dos congressos internacionais, no final dos oitocentos, o instituto passou a utilizar linguagem articulada, isto é, o ensino da língua oral para os surdos. No início da República, no entanto, o ensino através da linguagem articulada passou a ser questionado.

É interessante notar que havia certa ambigüidade na orientação inicial do Instituto dos Meninos Surdos, através de Tobias Leite, com relação ao método de ensino. Primeiramente, em 1875, ele publicou o livro de um aluno do instituto, Faustino José da Gama, que se intitulava “Iconografia dos sinais dos

surdos-mudos”. Rocha, (1997, p. 31), informa que na apresentação desse livro, Tobias Rabello Leite afirmava que o objetivo dele era vulgarizar a língua de sinais, meio predileto dos surdos para manifestar seus sentimentos. Já em seu livro, “Notícias do Instituto dos Surdos–Mudos, constava: “Nós, e comnosco os Americanos e Ingleses, procuramos tirar proveito da escripta e da palavra articulada, pois que nosso fim é que o surdo-mudo se comunique com os seus considadãos pelo meio que lhe for mais commodo” (LEITE, 1877, p.11).

Nogueira (2001, p. 8) demonstrou que, a partir da influência dos congressos internacionais que oficializaram o ensino da língua oral na educação dos surdos e da crítica do professor Menezes Vieira, a respeito da prática educativa da linguagem escrita no ensino dos surdos, o instituto passou a enfatizar a disciplina “Linguagem Articulada” para a educação de todos os alunos. Contudo, verifica-se que o esforço histórico para educar o surdo pelo método oral não contribuiu para sua proficiência em língua portuguesa, nem para seu acesso ao currículo escolar. Tobias Rabello Leite chegou a esta conclusão, com relação à língua portuguesa:

É verdade que o surdo, que termina sua educação aqui, não é capaz de redigir com perfeição nem de satisfazer a todas as perguntas que lhe fizerem fora das fórmulas mais usuas da conversação. A muitos parecerá que se dá por ignorância ou por defeito da instrucção, mas não é, por diversas razões, só apreciáveis pelos habitados ao ensino dos surdos (Ibidem, p. 25).

Durante a gestão de Tobias Rabello Leite, em vários momentos, houve a discussão a respeito da melhor metodologia a ser usada na educação dos surdos. Menezes Vieira, por exemplo, no parecer do Congresso de Instrução, criticou duramente o ensino da linguagem escrita no instituto. Assim, perpetuou-se a discussão a respeito da melhor metodologia para a educação do surdo brasileiro que continuou sem acesso ao importantíssimo bem cultural da humanidade que é a escrita.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Maria Helena Câmara. **Pro pátria laboremus**: Joaquim Menezes Vieira (1848-1894). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- BITTENCOURT, Liberatto. **Brasileiros ilustres**: em todos os ramos da actividade e do saber de 1500 aos nossos dias. Sergipanos ilustres. Rio de Janeiro: s/ed., 1913.
- BLAKE, Augusto Vitorino. A. Sacramento. **Dicionário Bibliográfico Brasileiro**, 7. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1902.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.
- CORREIA, Manuel F. **Relatório do comissário do governo**. Rio de Janeiro: 1874.
- ESCOLANO, Augustin. “Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo”. In: VIÑAO FRAGO, Antonio, ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- FARIA FILHO, L. M. “Instrução elementar no século XIX”. In: LOPES, Eliane M. T.; VEIGA, Cynthia. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-149.
- GONDRA, José G. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarisse. **Missionários do progresso**: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro – 1870-1937. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.
- LEITE, Tobias Rabello. “Relatório do diretor”. In: **Jornal do Aracaju**, Aracaju, 31 mar. 1874
- _____. **Notícia do Instituto dos Surdos-Mudos**. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de E e H. Laemert, 1877.
- NOGUEIRA, Marlene. “Artes visuais e os surdos no Brasil do século XIX”. In: **Espaço**: Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro, n. 15, jan./jun. 2001.
- ROCHA, Solange. “História do INES”. In: **Espaço**: edição comemorativa dos 146 anos. Belo Horizonte: Litera, 1997.
- SOARES, Maria. Aparecida Leite. **A educação dos surdos no Brasil**. Campinas: Autores Associados: Bragança Paulista: EDUSP, 1999.

Sobre a autora:

Verônica dos Reis Mariano Souza é professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

O Controle do Espaço, do Tempo e das Atividades no Internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE

Joaquim Tavares da Conceição

Resumo:

Este artigo é uma abordagem histórica do exercício do “poder disciplinar” no internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE (EAFSC-SE) e faz parte de um estudo mais amplo sobre a “pedagogia de internar” na referida instituição, no período de 1934 a 1967. São evidenciadas e analisadas as técnicas disciplinares de controle do espaço, do tempo e das atividades diárias dos internos. Os espaços do internato eram controlados pelas técnicas de distribuição dos internos em lugares fixos ou específicos, mas que permitiam a circulação produtiva e controlada. A sinalização do tempo, com os diversos “toques de cornetas” e outros dispositivos de controle, indicavam aos internos os horários regulados e impositivos. A rotina exaustiva de atividades seguia o padrão dos internatos escolares com um aspecto diferenciador: o trabalho braçal.

Palavras-chave: história, internato, disciplina.

The control of space, time and activities in the boarding school of The Federal Agrotechnic School of São Cristóvão

Abstract:

This article is a historical approach of the “discipline power” exercise in the boarding school of The Federal Agrotechnic School of São Cristóvão-SE (EAFSC-SE) and is part of a broaden study of the “boarding school education” in the institution mentioned, from 1934 to 1967. The discipline control techniques of space, time and the daily activities of the interns were pointed out and analyzed. The spaces of the boarding school were controlled based on techniques of distribution of the interns in fixed or specific places, but in a way that could allowed their productive and controlled circulation. The timing control was done through different “touches of bugles” and other devices of control, indicated to the interns the regulated and imposing schedules. The exhausting routine of activities followed the standard of boarding schools with a singular aspect: the manual work.

Key words: history, boarding school, discipline.

A Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE está situada no povoado Quissamã, município de São Cristóvão, Estado de Sergipe. Atualmente é vinculada ao Ministério da Educação, através da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). A origem dessa instituição ocorreu no ano de 1924 quando surgiu o Patronato Agrícola São Maurício fundado pelo então Presidente do Estado, Maurício Graccho Cardoso (Cf. NERY, 2006). No ano de 1934, com a federalização do Patronato, foi implantado em seu lugar o Aprendizado Agrícola de Sergipe. No período que compreende o recorte temporal desta pesquisa (1934-1967), a Escola esteve vinculada ao Ministério da Agricultura. Nesse espaço de tempo funcionou e desenvolveu diversos modelos de ensino agrícola como: Aprendizado Agrícola (1934-1947), Escola de Iniciação Agrícola (1946-1952), Escola Agrícola (1952-1957), Escola Agrotécnica (1957-1964) e Colégio Agrícola (1964-1967).

As disciplinas ou o “poder disciplinar” colocados em ação no *microcosmo* do internato da Escola deram lugar a uma “microfísica do poder” que subsistiu pela utilização das técnicas de controle do espaço, do tempo e da atividade. Disciplinas aqui são entendidas como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2003, p.118).

As disciplinas visam, através de uma multiplicidade de processos e técnicas, a aumentar as habilidades e sujeição do indivíduo. Ela cria uma “anatomia política” do corpo que aumenta “as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 2003, p.119); executa para isso o controle dos corpos dos indivíduos no espaço e no tempo (corpos localizados), impõe atividades planejadas e fabrica “multiplicidades organizadas” pela combinação ou composição das forças. Assim, pertenciam ao universo disciplinar do *microcosmo* do internato todas as práticas de fiscalização e controle dos internos. O estudo histórico desse universo disciplinar deve levar em consideração as trocas culturais entre os valores da instituição e os reflexos dos valores que circulavam na época no *macrocosmo* social, pois

as normas disciplinares se apóiam em valores aceitos pela comunidade escolar (ou por parte dela) e são, em resumo, expressão de relações sociais mais amplas. Assim, por não se tratar de um dispositivo exclusivo da pedagogia tradicional em curso nos colégios, a disciplina escolar deve ser compreendida como uma extensão de princípios e valores presentes na vida social (ANDRADE, 2000, p. 112).

O exercício do “poder disciplinar” no internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (EAFSC-SE) pode ser classificado em dois modelos ou fases: a primeira, de 1934 até os primeiros anos da década de 1950, dominou a coerção em que o controle dos internos foi caracterizado pelo seu rigorismo, assemelhado a uma disciplina militar, fase em que foram utilizados mecanismos repressivos para a sujeição incondicional dos internos, a exemplo dos castigos físicos; da segunda metade da década de 1950 em diante iniciou-se um período de amenização do “fechamento” em que a “cultura de quartel” foi cedendo lugar a novas formas de controle. Esta nova fase pode ser classificada como “auto-regulação” ou interiorização pelos internos dos padrões de comportamento ditados pela Instituição (Cf. ANDRADE, 2000, p.112).

A “cultura de quartel” foi uma marca presente também em outros Aprendizados Agrícolas. Essa afirmação é reiterada pela descrição que segue baseada nas memórias do corneteiro Antonio Barreto dos Santos, 75 anos, um ex-interno do Aprendizado Agrícola de São Bento das Lages (Bahia):

Às 5h, o corneteiro pula da cama e com os olhos meio embaçados, anuncia a alvorada. Resmungando e bocejando, um grupo de adolescentes vai para o chuveiro. Aos pulos, tomam um banho gelado para espantar a preguiça. Seis horas em ponto o café está na mesa. Quem se atrasar, assiste à aula com a barriga roncando. Às sete e nem um minuto a mais, todos correm para a sala ou o campo. Segurando a “canela” (enxada), se dedicam à aula prática

do mestre hortaleiro. Antonio fica com um olho na lição e outro no relógio. Ponteiro marcando oito horas, levanta, pega a corneta e todo empertigado se posiciona diante da escadaria de mármore da escola. Lá vem subindo o diretor. Reunindo toda a força da bochecha e do pulmão, toca para saudá-lo. Após o almoço, começa tudo de novo. Quem está na sala vai para o campo e vice-versa. No recreio, a corneta chama para a merenda de pão com mingau. Os rapazes assistem à aula até às 18h, quando o toque marcial anuncia uma pausa de 30 minutos. Depois, Antonio sinaliza o início da “banca”, até às 20h30, quando o rapazinho, sabe-se lá tirando forças de onde, avisa que está na hora de fechar o portão. Quinze minutos depois, chamada e formação em coluna por um. Às 21h, o melancólico toque de silêncio embala o sono do vilarejo. ‘Tínhamos a mesma formação dos soldados no quartel. Já saíamos da escola com a carteira de reservista. Muitos colegas foram convocados para servir na Itália durante a guerra’, diz, saudoso, lembrando de um amigo que antes de ir para o front fez uma canção de despedida para os colegas (SANTANA, 2004, p.1).

Essa narração tem grandes semelhanças com o cotidiano do microcosmo do internato da Instituição investigada, sobretudo, a sinalização do tempo através do som da corneta, os horários rígidos, as atividades programadas, a rotina de estudo e trabalho, etc. Fato importante refere-se à ocorrência de que muitos funcionários (professores primários, mestres de oficinas e o inspetor de alunos) que vieram fundar o Aprendizado Agrícola de Sergipe, em 1934, foram transferidos do Aprendizado Agrícola de Barreiras, extinto em 1934, que também adotava a disciplina militar (Cf. SANTANA, 2004). Na nova instituição, esses funcionários reproduziram práticas da cultura dos estabelecimentos de origem.

O estilo militar imposto aos internos também foi comum nos tradicionais colégios-internatos salesianos

da primeira metade do século XX (Cf. SANTOS, 2000). Colégios-internatos particulares não-confessionais também utilizaram a cultura militar na disciplina dos seus alunos. Neste último caso, pode ser citado o Colégio Tobias Barreto, dirigido pelo professor José de Alencar Cardoso, famoso pela sua “organização militarizada” (MANGUEIRA, 2003).

No internato da Escola, a adoção dos esquemas de quartel teve sua funcionalidade; serviu como uma verdadeira “disciplina de conjunto” (Cf. HORTA, 1994), pois ajudava a manter sob controle um grande número de internos contando com apenas um ou dois fiscais por escala. A militarização fez-se presente nas práticas de exercícios militares, no estilo do fardamento (fardamento cáqui, reúnas e casquete), nos horários, no tipo de dormitório, na organização dos desfiles cívicos, nos toques de corneta, entre outros.

Da segunda metade da década de 1950 em diante, deixou de existir, na cultura do internato, a militarização da disciplina. O “fechamento” do internato vai sendo amenizado, e as permissões de saídas nos finais de semana começam a ser freqüentes. Além disso, os castigos físicos deixaram de existir, e as proibições e privações passaram a ser as medidas disciplinares freqüentes.

1 – O controle do espaço

Os colégios-internatos herdaram dos antigos conventos o princípio da *clausura*, colocando os sujeitos internos em um lugar específico, “heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (FOUCAULT, 2003, p.122). O “fechamento” em um espaço específico e controlado tornou-se uma marca do internamento escolar.

O internato é um mundo em miniatura, um *microcosmo* social, e o seu “fechamento” ou “seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico” (GOFFMAN, 1974, p. 16). É recorrente, nos “romances de internato”, a representação do colégio-internato como uma prisão: “O colégio, para mim, tornava-se mais ainda uma prisão, uma cadeia...” (REGO, 1995, p. 70). Esse sentimento de “prisioneiro” na Ins-

tituição é representado por ex-internos através das expressões: “eles nos libertavam” (SANTOS, 2005b); “parecia uma prisão” (SANTOS, 2006b); “não podia sair” (LIMA, 2005); “às vezes fugiam. Porque todo mundo não tem um gênio pra viver ali preso, né?” (SANTOS, 2005a). As fugas foram práticas recorrentes para lidar com as proibições de saídas: “Teve um bocado que fugiu. Fugia e não voltava mais. Ia pra pista; o carro passava próximo. Era só pegar o carro e ir embora. Tinham alguns que se arrependiam e voltavam. Aí o diretor aceitava” (SANTOS, 2005b).

A organização espacial do edifício-internato facilitava a execução da vigilância e do controle, pois tudo era disposto em um só prédio (dormitório, refeitório, instalações sanitárias, salões de aula, etc.), permitindo verificar a presença e a ausência. Além disso, todos os aspectos da vida (dormir, comer, trabalhar etc) eram realizados no mesmo lugar e com a companhia de um grande número de pessoas, uma característica básica de uma “instituição total” (Cf. GOFFMAN, 1974).

Após o “toque de silêncio”, o inspetor fechava o edifício-internato e entregava o plantão ao guarda:

O inspetor só ficava até nove horas, depois saía e deixava tudo fechado com os guardas vigiando. O fundo do prédio tinha um muro grande com um portão. Naquele tempo, não precisava grade, naquele tempo era ordem e o negócio era sério, era uma coisa bruta, mas a gente se sentia bem trabalhando, era rígido (Cf. GREGORIO, 2005).

A entrada no dormitório somente era permitida no horário previsto para o recolhimento; e as saídas, apenas com a permissão do guarda ou após o toque de alvorada. Durante o repouso noturno, o guarda pernoitava vigiando o dormitório: “A obrigação dele era entre o dormitório e o pátio. Ficava pra cima e pra baixo, andando pra não haver anarquia” (Cf. GREGORIO, 2005). A pronta identificação dos internos no dormitório coletivo era feita pelos lugares marcados (menores, médios e maiores) e a numeração das camas. Além disso, o dormitório ficava du-

rante todo o período noturno com as luzes acesas. Quando faltava energia, era iluminado com velas (Cf. BRASIL, 1942).

Nos dois alojamentos ou “dormitórios-apartamentos” que substituíram o dormitório do edifício-internato existia apartamento específico para o guarda de alunos. O apartamento do guarda era provido de cama, mesinha, cadeira e o sanitário com chuveiro privativo. Ficava um guarda em cada alojamento dificultando as possíveis transgressões noturnas.

Os armários funcionavam como um “estojo de identidade” para os internos, uma pequena defesa contra as desfigurações da personalidade provocadas pela vida coletiva e fechada (Cf. GOFFMAN, 1974). No entanto, mesmo esse espaço privativo sofria o “olhar” vigilante dos fiscais, como as revistas em que os fiscais procuravam sanear o internato de objetos proibidos ou encontrar possíveis objetos subtraídos: “Tinha revista de armários, o estudante podia chegar de casa com uma faca, e isso era proibido. Só teve uma vez que eu encontrei um revólver, naqueles dormitórios novos” (Cf. GREGORIO, 2005).

Durante as refeições, as entradas no refeitório eram controladas pelo uso de filas. Soado o “toque de rancho”, o sino ou a sirene, imediatamente os internos organizavam-se em filas no pátio. Nos anos de maior liberação, existia uma prática de “cortar” a fila (passar na frente dos colegas), mas quando o guarda percebia o “furão”, este era obrigado a ir para o final da fila. Durante as refeições, imperava o silêncio; e nas mesas, a autoridade era dos dois “chefes de mesa” – internos escolhidos para sentar às cabeceiras e distribuir os alimentos entre os colegas à mesa:

As mesas eram de madeira, eram pequenas, cabiam 10 pessoas, quatro de um lado, quatro de outro e os dois das cabeceiras eram os chefes da mesa, era quem servia a alimentação. Porque vinha numa salva, numa bandeja, aí os chefes da mesa serviam. Quem serviam eram eles, os alunos mais adiantados. A gente só pegava na comida quando eles serviam. Os alunos mais atrasados não serviam os alimentos. A comida vinha em tigelas. Naquele tem-

po não tinha aquelas bandejas, não tinha. Quando a gente entrava, as mesas já tava uma salva de porcelana, era porcelana, tinha uma de arroz, uma de macarrão e uma de carne e uma travessa de alumínio de feijão. Sentava, ficava esperando o chefe chegar para servir. A gente não se adiantava, já era uma ordem que tinha. Aí eles saíam dividindo pra todos os dez. Aí nós começávamos a comer (SANTOS, 2005b).

O controle das refeições pelos “chefes de mesa” funcionou até, mais ou menos, 1964, data da implantação do sistema de bandejas em que os internos eram servidos pelo pessoal da cozinha e pelos colegas escalados no serviço do refeitório.

No entanto, apesar de todos esses espaços controlados, existia um fator que dificultava a localização imediata dos internos. O lugar do internato, como já mencionado, era um grande espaço rurícola cheio de atrações naturais. Os internos, em sua maioria, procedentes da zona rural, viviam “soltos” brincando nos seus lugares de origem. Quando chegavam ao internato, encontravam um espaço semelhante a esse e tentavam reproduzir as brincadeiras do “mundo rural” e acabavam por provocar os “desaparecimentos descontrolados”. Abandonavam o trabalho para nadar no rio, procurar frutas, brincar, “roubar” frutas do pomar ou verduras da horta. A idade com a qual a maioria dos internos chegava ao internato contribuía para a prática de muitas dessas “peraltices”. Muitos chegavam com menos de onze anos de idade. A partir de 1961, ano da formatura da primeira turma do Curso Técnico Ginásial, saíam com idade superior a dezoito anos. A maturidade levava os jovens internos a procurarem outros divertimentos nas vizinhanças, os namoros com as moças dos povoados e as bebidas nos “botecos”.

Assim, além do controle dos internos nos espaços arquitetônicos, fazia-se necessária uma técnica que permitisse, nesse grande espaço de “fazenda”, a “localização imediata ou uma técnica de “*quadriculamento*” do espaço para controlar os meninos e os jovens:

É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigos; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2003, p. 123).

Primeiro foi utilizada a pura e a simples proibição de saídas individuais e a configuração de espaços proibidos e permitidos. Nas décadas de 1930 e 1940, os passeios individuais eram proibidos, mas no domingo o inspetor levava os meninos para um passeio e um suavizante banho de rio. Essas pequenas liberalidades controladas foram a estratégia mais comum. A partir dos anos 1960, as liberalidades eram mais freqüentes, especialmente, para os mais velhos, desde que estes não atrapalhassem a rotina de estudo e trabalho e não se envolvessem com práticas condenadas, como ingerir bebidas alcoólicas.

2 - A sinalização do tempo

Faz parte da cultura dos internatos a utilização de dispositivos de controle do tempo, os quais sinalizavam aos internos os horários regulados e impositivos. Nos internatos salesianos, os internos eram despertados com sinais do tipo: convite a uma prece, palmas, toque de sino, um grito de “*Benedicamos Domino* (Bendigamos ao Senhor) e os alunos respondiam: *Deo gratia* (Graças a Deus)” (Cf. SANTOS, 2000, p. 285). Nos colégios da França e da Europa (fim do Séc. XVIII – fim do Séc. XIX), os horários englobavam todo o dia do aluno interno:

levanta-se às cinco no verão e às cinco e meia no inverno [...] e deita-se por volta das nove e meia da noite no máximo. Horários de camponeses, ou de operários, numa época em que a vida econômica e social ainda se calca amplamente na hora solar. Horários de prisioneiros, também comparável aos de uma prisão [...] o interno encarcerado assemelha-se ao detento (CARON, 1996, p. 157).

O horário utilizado como controle da atividade é uma “antiga herança das comunidades monásticas”, difundido também nos colégios-internatos e ligado a “três grandes processos – estabelecer as *cesuras*, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição” (FOUCAULT, 2003, p. 127). No internato da Instituição, diariamente, o corneteiro de plantão, um guarda de alunos ou um interno escolhido e instruído para a função, soava na corneta o sinal de “toque de alvorada”, “toque do rancho”, “toque de revista” e o “toque de silêncio”:

Tinha hora de entrar no dormitório e a hora do silêncio. Entrava oito e meia e nove horas tocava o silêncio. Tinha corneta. Era como se fosse um quartel. Eu fui um dos corneteiros, eu toquei corneta até 1947. Tinha os toques de corneta. Tinha o silêncio que era nove horas, cinco horas era alvorada, todo mundo levantava e arrumava sua cama como se estivesse dentro de um quartel (GREGORIO, 2005).

O uso da corneta, para sinalizar os horários, era uma imitação da caserna e foi justamente pela mão de militares do Exército (Cf. SANTOS, 2005a) ou da Polícia que os guardas ou alunos corneteiros foram instruídos na execução dos diversos toques:

Sr. Cel. Comandante Geral da Força Pública. Comunico-vos para os devidos fins que o soldado tambor-corneteiro dessa corporação – Helvécio Barbosa dos San-

tos, que gentilmente e a meu pedido o haveis posto à disposição deste Aprendizado até fim do mês corrente, a fim de organizar a banda de tambores e corneteiros do estabelecimento, desde hontem as quatro horas deixou este educandário (SERGIPE, 1943).

Os sons das cornetas eram reforçados pelo apito do sargento Sobrinho, professor de Educação Física, e pelas badaladas do sino localizado na porta da cozinha:

Eu não disse a você que tinha o corneteiro? Então, quando era onze e meia, o corneteiro ia lá pra frente, tocava. Naquela época não tinha sirene, tinha um sino. Tocava um sino na porta da cozinha. Atrás, o sino e na frente do prédio central, o aluno tocando a corneta [...] Ele chegava no pátio apitava. José de Souza Sobrinho, falecido. Aí, quando apitava no pátio, o guarda de alunos chamava os alunos, todo mundo. O corneteiro tocava, acordava todo mundo, formava pra ir para a Educação Física. Era a turma toda que fazia, de uma vez só. Não tinha esse negócio de separar. Hoje que é por turma, né? (LIMA, 2005).

Praticamente, todas as ações eram executadas sob o comando dos toques de corneta. Os toques eram indicativos de determinadas atividades: “Na hora do rancho, a corneta tocava. Tocava pra ir trabalhar, tocava pra *arriar*, tocava a hora do rancho, tocava pra debandar rancho. Sempre o corneteiro tava presente pra tudo isso. Tocava pra alvorada cinco horas da manhã” (LIMA, 2005). A sinalização das atividades diárias, através dos toques de corneta, também foi notada e registra pelos visitantes, a exemplo do trecho da nota que segue abaixo, a qual fora deixada no “Livro das Impressões dos Visitantes”:

Chegando aqui sem ser esperado, vi a criança alegre, limpa e bem cuidada. As-

sisti a uma refeição da tarde, precedida de toque de cornetas que juntou a meninada em uma fila a dois como se fossem já os soldados disciplinados do nosso Exército (BRASIL, 1935).

O quadro que segue indica os diversos toques de corneta que existiam no microcosmo do internato da Instituição, de 1934 até os primeiros anos da década de 1950:

QUADRO I: RELAÇÃO DOS PRINCIPAIS TOQUES DE CORNETA E OS RESPECTIVOS HORÁRIOS E ATIVIDADES SINALIZADAS

OS TOQUES DE CORNETA

Tipos de Toques	Horário	Atividade sinalizada
Toque de Alvorada	5h	Despertar
Toques de Rancho	6h30	Café
	11h30	Almoço
	17h30	Jantar
Toque de Revista	20h30	Fiscalização para entrar no dormitório
Toque de Silêncio	21h	Recolhimento ao dormitório (regra do silêncio)
Toque de Formatura	diversos	Disposição em coluna para Educação Física, instrução de ordem unida, desfile, entre outras.

Fonte: BRASIL. 1942. Aprendizado Agrícola Benjamin Constant. Livro de Registro de Ocorrências.

Os diversos tipos de toques de corneta, ao tempo em que indicavam o início de uma atividade, também marcavam o corte ou rompimento de outras. O toque de recolher era o aviso para a entrada no dormitório e o rompimento do tempo livre de conversas ou dos estudos da “banca”. Com o toque de silêncio, rompiam-se as conversas e iniciava-se o silêncio regulamentar no espaço do dormitório. Com o toque de alvorada, os inter-

nos levantavam-se e iniciavam a arrumação das camas, partiam para as atividades de asseio matinal nos banheiros, dirigiam-se para a primeira refeição e preparavam-se para mais um dia de trabalho e estudo.

As atividades desenvolvidas pelos internos seguiam por todo o dia até o guarda de plantão novamente fazer soar na corneta o “toque de revista”, anunciando o momento do “olhar esmiuçante das inspeções” (FOUCAULT, 2003, p. 121). Era a fiscalização do recolhimento dos internos ao dormitório com a conferência da presença de cada um deles. Os internos formados em filas no grande pátio interno do edifício internato, defronte ao dormitório, eram inspecionados pelo guarda e pelos alunos-ajudantes e todos supervisionados pelo inspetor. A revista consistia no toque por cima da roupa, examinando volumes nos bolsos ou em outras partes, impedindo que os internos levassem para o dormitório qualquer tipo de objeto: “A revista, o inspetor designava um aluno pra fazer a revista. Você tava em pé, ele passava a mão assim (*explica o movimento com as mãos*) e revistava, como se fosse um exército” (Cf.SANTOS, 2005a).

O toque emitia um sinal que obrigava o exercício de ocupações rotineiras e impositivas e regulava os ciclos de repetição delas na cultura do internato: acordar, fazer o asseio, comer, trabalhar ou estudar, comer, trabalhar ou estudar, comer, tempo livre ou “banca”, recolhimento ao dormitório, dormir. Apesar de alguns desvios, os internos internalizavam os sinais e atendiam sem hesitação, pois o “tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2003, p. 129). Todavia, os meninos sofriam para se adequarem aos rigores do horário, especialmente o “toque de alvorada”:

Eu sempre fui um menino que andava com minha mãe em casa, minha mãe era viúva. Por intermédio do meu irmão Eupídio, eu fui estudar na Escola, mas eu gostei da Escola. Só estranhei por que tinha que acordar cedo, cinco horas da manhã tinha que acordar. Cinco da manhã, chegava o sargento Sobrinho, ele era o professor de Educação Física. Ele chegava no pátio, apitava. O corneteiro tocava, acordava todo mundo (LIMA, 2005).

A cada instante havia uma atividade correlata e ordenada. Os ritmos dos dispositivos de controle do tempo indicavam uma regulação temporal que servia para acelerar a prática da atividade ao mesmo tempo em que educava para a rapidez do exercício delas através de uma resposta automática, tendo em vista que

Toda atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. Do mestre de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente. Colocar os corpos num pequeno mundo de sinais a cada um dos quais está ligada uma resposta obrigatória e só uma (FOUCAULT, 2003, p. 140).

A interiorização dos horários do internato fazia os internos perderem a noção do tempo lá fora. Criava-se um “mundo separado” (Cf. SANTOS, 2006b) com suas próprias regras de controle. O cumprimento dos horários regulamentares era também apresentado pela “equipe dirigente” como uma virtude que deveria ser praticada pelos internos no mundo lá fora.

A corneta e o sino aos poucos foram cedendo lugar para a sirene e o sistema de alto-falantes. Os corneiros entraram em extinção no início da década de 1950: “Aquilo ali acabou com Dr. Wanderley, enquanto Dr. João Fernandes foi diretor existiu. Os alto-falantes começaram com Dr. Wanderley. Aquele sino acabou logo” (LIMA, 2005). O sistema de alto-falante servia para avisar sobre o início de alguma atividade ou, simplesmente, chamar um funcionário ou aluno:

Ficava lá em cima perto do gabinete do diretor. Ficava o alto-falante lá em cima e quem chamava era o pessoal do serviço

escolar. Tinha lá em baixo o aparelho, o microfone. Eu cansei de chamar também, no final de semana. A chave ficava comigo. Que toda vida eles confiaram em mim. Aí dizia: “Aluno de número tal comparecer à diretoria para falar com o seu diretor” (SANTOS, 2005b).

No decorrer da década de 1960, surgiram novos horários. Os internos acordavam às 5h30min ou 6h e eram obrigados a exercer o auto-controle, sob pena de perderem atividades essenciais, como as refeições. O quadro que segue apresenta os principais horários e atividades correlatas a que os internos tinham de obedecer a partir dos anos 1960:

QUADRO II: PRINCIPAIS HORÁRIOS E AS ATIVIDADES CORRELATAS DO INTERNATO A PARTIR DOS ANOS 1960

N	Atividades	Horários
1	Café	6h15 – 6h45
2	Fechar os alojamentos	7h
3	Aulas ou atividades de campo no turno da manhã	7h10 – 11h30
4	Abrir os alojamentos	11h
5	Almoço	11h15 – 12h15
6	Fechar os alojamentos	13h
7	Aulas ou atividades de campo no turno da tarde	13h – 17h
8	Abrir os alojamentos	16h
9	Jantar	17h45 – 18h15
10	“banca” (reforço)	19h – 21h30
11	Silêncio	22h – 5h30

Fonte: Entrevistas com ex-internos e ex-funcionários.

Os guardas fechavam e abriam os alojamentos (dormitórios-apartamentos) em horários específicos impedindo a saída de alunos após o silêncio ou a permanência no dormitório durante as atividades (estudo e trabalho). Para indicar aos internos o horário de despertar, os guardas costumavam entrar no dormitório e bater com chaves ou uma tabuinha nas cabeceiras das camas de ferro fazendo barulho para despertar os atrasados: “existia o toque para levantar.

Ou então o guardinha passava lá batendo com uma tábua na cabeceira da cama dizendo: “acorda 3, acorda 15...” Levantávamos, vínhamos para o banheiro e para o café. Às vezes, acordávamos antes de o guarda chegar por que tínhamos prova” (SANTOS, 2006b).

Nos períodos de maior controle, os internos entravam no dormitório apenas no período noturno e para dormir. O dormitório não era aberto abria durante o dia, salvo para as faxinas diárias. Com os novos “dormitórios-apartamentos”, os internos tinham mais liberdade no uso desse espaço. Os alojamentos permaneciam fechados durante o turno da manhã, no horário das 7h às 11h e, no turno da tarde, de 13h às 16h. Fora desses intervalos, os internos tinham a permissão para permanecerem nos dormitórios em atividades livres, salvo no período do silêncio (10h – 5h), que era exclusivamente para dormir.

A maior liberalidade no uso dos dormitórios pode ser explicada por diversos fatores: primeiro, nos pavilhões de alojamentos (“dormitórios-apartamentos”), os armários, vestiário e instalações sanitárias ficavam dispostos na área interna dos dormitórios, o que determinava entradas constantes e necessárias durante o dia; outro fator foram as pressões exercidas pelos internos do Curso Técnico Colegial por mais tempo de descanso e também os novos conceitos de internato, vistos como uma imitação de uma “residência” e não de um quartel (Cf. BARROS, 2006). Com o passar do tempo, esses fatores conjugados foram determinando novas formas de controle do dormitório. O abrandamento do controle pode ter determinado, não o aparecimento, mas o fortalecimento das regras próprias que já vinham sendo desenvolvidas pela “cultura dos internos”.

3 - Controlando as atividades diárias

A decomposição do tempo era realizada em diversas atividades coletivas, programadas e controladas, procurando criar um “tempo útil” (Cf. FOUCAULT, 2003). O inspetor e os guardas constantemente agiam anulando as atividades fora da programação e que poderiam distrair ou perturbar a rotina do internato.

Para mais um dia normal de atividades, os internos acordavam ou eram acordados, arrumavam suas

respectivas camas e, ordenados em filas, realizavam o asseio corporal, que consistia em escovar os dentes, tomar banho, vestir a farda e calçar os pés. Asseados e fardados, seguiam para o refeitório onde tomavam a primeira refeição do dia. Após o café, começavam os trabalhos de campo ou os estudos, a depender da escala. Depois disso, havia uma pausa para o almoço e seguiam a programação do período da tarde. Ao entardecer, realizavam novo asseio corporal, jantavam, iniciavam a “banca” e finalmente recolhiam-se ao dormitório. No dia seguinte, a rotina das escalas de trabalho:

Tinha que entrar na ordem de serviço. Ordem de serviço é o inspetor designar a escala. Gritava: ferraria, marcenaria, carpintaria, selaria, dormitório. Aí é onde entra o serviço da limpeza geral. [...] E tinha o campo. O campo era aula no campo. Pegava a caneta, uma enxada, pá, pá. Vai um grupo de 10 ou mais, pegava o guarda, ia pro campo capinar qualquer coisa por lá, aprender fazer qualquer coisa. Isso o normal (SANTOS, 2005a).

As escalas de manutenção do internato ou as faxinas diárias consistiam na limpeza dos espaços específicos do internato: dormitório, refeitório e instalações sanitárias. Na fase de Aprendizado Agrícola, os internos cumpriam uma escala diária de faxina que incluía todos os espaços do edifício-internato e da enfermaria: “Sr. Diretor, foram feitas as faxinas do costume em geral, secretaria, dormitório, enfermaria, sentinas, pátio e em volta do prédio” (BRASIL, 1942, p.1).

Durante as décadas de 1930 e 1940, os internos formavam-se uma vez por dia para a “instrução de ordem unida”, momento em que recebiam instruções sobre as atividades do dia e outras informações. O corneteiro soava o “toque de formatura” específico e os internos, no pátio ou na frente do edifício-internato, formavam-se em colunas por quatro, para receberem instruções da ajudância. Era o momento adequado para passar em revista o internato, verificando condições do fardamento, higiene e desenvolver a obediência do grupo ao comando dos fiscais.

Trabalho de campo e estudo eram a rotina do internato em todo o período pesquisado. No turno da manhã, um grupo ficava nas aulas, o outro ia para o campo; no período da tarde, ocorria o inverso. Da década de 1930 ao início da década de 1950, os internos também trabalhavam nas antigas oficinas de madeira, ferro e couro. Os internos eram orientados pelos mestres de oficina, práticos na arte da marcenaria, ferraria e selaria. Aprendiam habilidades para o auxílio das atividades agropecuárias, como consertos de telhados e de ferramentas agrícolas, confecção de artefatos de madeira, selas, arreios, consertos ou confecção de calçados, entre outros:

A oficina era completa no meu tempo. Tinha a parte de carpintaria, a parte de torneiro, a parte de ferreiro, a parte de soldador. Era dividida em galpões. Tinha todos esses setores. Tinha a selaria. Tinha o senhor Manoel do Carmo que era o carpinteiro, conhecido como “Manuel Carpinteiro”. Tinha o seleiro que cuidava de todo material de sela, arreios dos animais, era conhecido como “Zé Seleiro”. Tinha o ferreiro, naquele tempo botava no fogo de brasa e batia. Era conhecido como “Antonio Bate Prego”. Esse ferreiro foi quem plantou aquelas quatro palmeiras da frente da escola. Tinha o torneiro. O torneiro hoje em dia é vivo, é seu João Andrade conhecido como “João Bala”, ele é cunhado de seu João Pelotão (SANTOS, 2005b).

Na época de Aprendizado Agrícola, alguns internos encontravam, nas tarefas das oficinas, uma forma de escapar dos trabalhos de campo: “Eu não sei pegar numa enxada. Eu não gostava daquilo, ia por-

que era obrigação. Eu pedia a seu Pereira para me botar na carpintaria. Na carpintaria consertava telhado, carteira” (SANTOS, 2005a). Com o fim do modelo de Aprendizado Agrícola, em 1946, as escalas de trabalho nas oficinas foram deixando de existir, mas as mesmas continuaram funcionando com os antigos funcionários para serviços de manutenção do estabelecimento. Na seqüência, o quadro mostra os mestres das oficinas que atuaram na Instituição:

Continuaram, durante todo o período investigado, os trabalhos dos internos na manutenção do internato (faxinas) e os trabalhos braçais nas atividades agropecuárias e na oficina de mecanização agrícola. Nos trabalhos de campo, os internos eram controlados pelo guarda, capataz ou pelo chefe de turma: “Houve serviço de campo com os alunos acompanhados pelo guarda José Barbosa da Silva e João Batista Tavares. Os demais serviços foram realizados de acordo com a escala em vigor” (BRASIL, 1942, p. 1). Os internos eram divididos nas atividades de campo em três núcleos: Núcleo de Agricultura (N.A.), Núcleo de Zootecnia (N.Z.) e Núcleo de Indústrias Rurais (Cf. BRASIL, 1946), sendo que os núcleos tradicionais de ocupação dos internos sempre foram os dois primeiros. O último funcionou de forma precária até o final da década de 1950 (Cf. BRASIL, 1955). Somente nas décadas seguintes, o Núcleo de Indústrias Rurais receberia investimentos para um funcionamento efetivo (Cf. NASCIMENTO, 2000).

QUADRO III: Os Mestres das Oficinas do Aprendizado Agrícola Benjamin Constant

Nome	Nascimento	Cargo	Período de atuação
Vicente José do Nascimento	5/4/1901	Mestre de Oficina de Marcenaria (madeira)	1939-1943
José Pereira dos Santos	10/1/1904	Mestre de Oficina de Seleiro (couro)	1935-1957
Oscar de Miranda Pompeu	11/12/1901	Mestre da Oficina de Ferreiro (ferro)	1934-1946

Fonte: BRASIL – 1934a. Aprendizado Agrícola de Sergipe. *Livro de Registro do Pessoal Permanente*, 1934.

Essa organização deveria reproduzir uma “fazenda” moderna e produtiva, possibilitando uma vivência eminentemente prática das atividades agrícolas, um modelo para os futuros trabalhadores do campo. Era uma “pedagogia” que se justificava na pretendida junção harmoniosa e recíproca entre o ensino prático e o ensino teórico, esclarecida no lema “aprender vendo e fazendo” (Cf. TORRES, 1952); e estava devidamente agasalhada nos princípios gerais do ensino agrícola normatizados na Lei Orgânica do Ensino Agrícola (BRASIL, 1946).

De acordo com a mencionada legislação, que vigorou no período de 1946 a 1961, o ensino agrícola deveria observar como princípios gerais: evitar “a especialização prematura ou excessiva, de modo que fique salvaguardada a adaptabilidade profissional futura dos operários, mestres e técnicos”; “estudos de cultura geral e práticas educativas que concorrem para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador agrícola”; o ensinamento das técnicas e dos ofícios “com os processos de sua exata execução prática e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos”; tornar conhecidos os processos racionais de trabalho e concorrer para eliminar da agricultura as soluções empíricas inadequadas (BRASIL, 1946).

De fato, os internos tiveram a oportunidade de vicejar uma combinação da teoria com a técnica. No entanto, a despeito dos enunciados legais e das oportunidades efetivamente oferecidas pela Instituição, eles desenvolveram, na maior parte do tempo, atividades rotineiras e braçais da prática cotidiana de qualquer trabalhador do campo: capinar, roçar, plantar, semear, colher, espantar pássaros do plantio, colocar ração, limpar as instalações, etc. A principal ferramenta era a enxada, apelidada de “caneta” (SANTOS, 2005a).

Assim, é necessário proceder a uma divisão entre trabalho técnico (enxertia, cuidados fitossanitários, vacinar, castrar, aplicar medicamentos, auxiliar na execução de partos ou pequenas cirurgias, entre outros) e atividades de simples manutenção que não requeriam nenhum conhecimento especial, como as citadas no parágrafo anterior. Entre as duas, as primeiras dominaram a rotina do internato.

O trabalho exigido dos internos muitas vezes estava ligado a um “sistema de pagamentos secundários” (Cf. GOFFMAN, 1972), como as notas de campo:

Tinha um funcionário encarregado pra fazer a escala. Depois que seu Pereira se aposentou, quem ficou responsável pela escala fui eu. Fazia a escala de cozinha, copa, sanitário, limpeza de pátio, rouparia, almoxarifado, secretária escolar, oficina, horta grande, horta de economia, limpeza de pátio, estábulo, pocilga. Naquela época botava pocilga, não chamava suinocultura. Então essa escala quem fazia era eu. E revezava as escalas. Cada um tinha um encarregado que tomava conta dos alunos e dava uma nota. Tinha um boletim pra dar uma nota. Levava o boletim quando era no fim de semana. Aquela escala era de 8 em 8 dias. Ali tinha o boletim. Então, na sexta-feira, o responsável dava uma nota àqueles alunos que estava naquela escala, de acordo com o trabalho dele, com a eficiência dele e o comportamento dele (LIMA, 2005).

O incentivo dado ao trabalho não tinha “a significação estrutural que tem no mundo externo. Haverá diferentes motivos para o trabalho e diferentes atitudes com relação a ele” (GOFFMAN, 1974, p. 21) Assim, o trabalho poderia ser induzido pela nota ou pela ameaça de castigo. Os internos reagiam de maneiras diferentes: uns demonstravam garra e adaptação; outros “tapeavam”, “matavam o trabalho” e até fugiam do local das tarefas.

De outra forma, a execução dos trabalhos agropecuários pelos internos acabava custeando parte dos gastos com o internato, pois eles ajudavam a produzir alimentos que eram consumidos no refeitório, reduzindo-se os gastos com a contratação da força de trabalho de operários agrícolas. Essa forma de utilização e “justificação” dos trabalhos dos internos fazia parte do discurso da “equipe dirigente” (Cf. BRASIL, 1955).

Dois aspectos podem ser indicados como facilitadores da adaptação dos internos à rotina diária de trabalho: o primeiro é que a maioria dos internos era procedente de zonas rurais e estava acostumada ao trabalho, pois ajudava a família em atividades agrícolas; já o segundo aspecto refere-se ao fato de que muitos deles eram pobres e necessitavam agarrar a única possibilidade objetiva de estudo para uma futura ocupação (SANTOS, 2006b).

No entanto, a rotina de trabalho era uma prova de resistência que nem todos conseguiam finalizar e acabavam desistindo:

Tinha muitos coitados. Tinha daqueles que não tiravam nem seis meses. Não se acostumavam com o regime, com a alimentação, com o trabalho. Aí, dizia: “homem eu vou é embora”. Quando ia de férias não voltava mais. [...] O meu colega no meio do ano, não voltou mais. Eu fiquei. Foi, o meu colega não agüentou não. Ele disse que não dava certo trabalhar de enxada, que nunca tinha trabalhado (SANTOS, 2005b).

O sábado era um dia normal de estudo e trabalho, mas a partir da segunda metade da década de 1950 as atividades ocorriam apenas no turno da manhã; no turno da tarde os alunos ficavam de folga. Nesse mesmo período, começaram a ser liberados para passar o final de semana com a família, pois antes só retornavam para casa nas férias de julho e nas de final do ano (Cf. SANTOS, 2005a).

O domingo era a folga do internato: “passávamos o domingo lá, tinha o almoço, tinha tudo; era dia de folga, não trabalhava não” (Cf. SANTOS, 2005b). Contudo, continuavam com o dever de realizar as faxinas gerais que ocorriam, como de costume, nos horários regulamentares. A principal atividade no domingo eram as famosas partidas de futebol entre os times formados por alunos e funcionários, o banho de rio, entre outras atividades suavizantes (BRASIL, 1942, p. 29).

As aulas normais dos Cursos Profissional e Primário (1934-1950), Profissional e Ginásial (1950-1967)

e Profissional Colegial (1958-1967) ocorriam durante o turno da manhã ou da tarde, conforme a programação da turma. Depois do jantar, iniciava-se a famosa “banca” (reforço), momento de repassar os conteúdos ministrados e fazer os exercícios. Primeiramente, a “banca” era uma atividade impositiva e fiscalizada pelo inspetor, depois foi ficando na dependência de cada interno, especialmente no caso dos mais velhos do Curso Técnico Colegial. A “banca” ocorria no espaço do refeitório e depois no pavilhão pedagógico. Alguns pediam permissão, e o guarda autorizava que permanecessem depois do toque de silêncio estudando no pátio, principalmente na época dos exames.

Considerações finais

Os espaços específicos do internato (dormitório, refeitório, instalações sanitárias, etc.) eram controlados pelas técnicas de distribuição dos internos em lugares fixos ou específicos, mas que ao mesmo tempo permitiam a circulação produtiva e controlada – uma dupla função do controle espacial: “sujeitos obedientes e úteis” (FOUCAULT, 2003, p. 126).

No internato da Instituição, todas as atividades diárias eram rigorosamente estabelecidas em horários impositivos, controlados e fiscalizados pelo inspetor e pelos guardas de alunos. No período de 1934 até os primeiros anos da década de 1950, o tempo e as atividades correlatas eram sinalizados aos internos pelos diversos toques de corneta. Dessa forma, os toques sinalizavam o início e o fim de uma atividade e obrigavam os internos a ocupações determinadas.

Os internos precisavam estar constantemente ocupados para evitar atos contrários às normas da Instituição. Utilizar exaustivamente o tempo, de maneira intencionada ou não, era medida eficaz para anular possíveis desvios de conduta. As escalas de trabalho marcaram a cultura da Instituição com os seus revezamentos, que determinavam a passagem dos internos em todos os núcleos e tipos de atividades. Era preciso esforço para cumprir as escalas de trabalho, das tarefas das disciplinas propedêuticas e do núcleo profissional. A rotina exaustiva de atividades seguia o padrão dos internatos escolares com um aspecto diferenciador: o trabalho braçal.

Referências

ANDRADE, Mariza Guerra de. **A educação exilada**. Colégio do Caraça. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CARON, Jean-Cloude. “Os Jovens na Escola: Alunos de Colégios e Liceus na França e na Europa (Fim do Séc. XVIII – Fim do Séc. XIX)”. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude. **Historia dos Jovens: a Época Contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 137-194.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

HORTA, José Silveiro Baía. **O Hino, O Sermão e a Ordem do Dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MANGUEIRA, Francisco Igor de Oliveira. **Colégio Tobias Barreto: Escola ou Quartel? (1909-1946)**. São Cristóvão. Dissertação de Mestrado. Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. UFS, 2003.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Memórias do aprendizado: oitenta anos de ensino agrícola**. Maceió, Edições Catavento, 2004.

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. **A Regeneração da Infância Pobre Sergipana no início do Século XX: o Patronato Agrícola de Sergipe e suas práticas educativas**. São Cristóvão. Dissertação de Mestrado. Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. UFS, 2006.

REGO, José Lins do. **Doidinho**. 35 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1995.

SANTOS, Manoel Isau Souza Ponciano. **Luz e Sombras: internatos no Brasil**. São Paulo: Salesianas, 2000.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**. História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TÔRRES Filho, Artur. “Desenvolvimento do ensino agrícola no Brasil”. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, abr/jun, v. XVII, n. 46, Rio de Janeiro, 1952, p. 117-121.

Fontes pesquisadas

BARROS, Cacilda de Oliveira. Aracaju. Entrevista gravada concedida ao autor em 09 de outubro de 2006.

BRASIL. Aprendizado Agrícola de Sergipe. *Livro de Registro do Pessoal Permanente*, 1934.

BRASIL. Aprendizado Agrícola Benjamin Constant. *Livro de Anotações de Ocorrências do Aprendizado Agrícola Benjamin Constant*, 1942.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola, 1946.

BRASIL. Decreto nº 16.826, de 13 de outubro de 1944. Aprova o regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), do Ministério da Agricultura, 1944.

BRASIL. Escola Agrícola Benjamin Constant. *Relatório anual de atividades. Wanderley do Prado Barreto*, 1955.

GREGORIO, José. 2005. Aracaju. Entrevista gravada concedida ao autor no dia 16 de novembro de 2005.

LIMA, João Ferreira. 2005. Aracaju. Entrevista gravada concedida ao autor no dia 17 de novembro de 2005.

SANTANA, Andréia. Celereiro do recôncavo: regime de quartel, antigos Aprendizados Agrícolas do

recôncavo lembram a vida de soldados. *Correio da Bahia*, Salvador, 14 de jan. 2004. Disponível em: <<<http://www.correiodabahia.com.br>>> Acesso em: 19 set. 1998.

SANTOS, Manoel do Carmo. 2005a. Aracaju. Entrevista gravada concedida ao autor em 23 de novembro de 2005.

SANTOS, Rinaldo José dos Santos. 2005b. Aracaju. Entrevista gravada concedida ao autor em 18 de novembro de 2005.

SANTOS, Ademilson Vieira. 2006a. Aracaju. Entrevista gravada concedida ao autor em 13 de setembro de 2006.

SANTOS, José Cláudio dos. 2006b. Aracaju. Entrevista gravada concedida ao autor em 20 de setembro de 2006.

SERGIPE. 1943. Arquivo Geral do Poder Judiciário do Estado de Sergipe. São Cristóvão/Cartório (SCR/C. 2918). *Sumário de Culpa, Processo penal*, 1943-1947.

Sobre o autor:

Joaquim Tavares da Conceição é professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, Mestre em Educação pela UFS e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação: intelectuais da educação, instituições e práticas escolares.

E-mail: joaquimtavares@infonet.com.br

O Ensino Profissionalizante em Sergipe: Contribuição do Instituto Profissional Coelho e Campos (1922-1930)

Marina Oliveira Malta

Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento

Resumo:

Este artigo busca entender a trajetória do Instituto Profissional Coelho e Campos, no período de 1922 a 1930, a partir dos pressupostos da História Cultural, com o objetivo de compreender sua contribuição para a consolidação do ensino profissionalizante em Sergipe. A relevância do estudo está nas contribuições que ele trouxe para a História da Educação, ao sugerir novos temas de investigação; fontes para a realização de estudos; sugestões de literatura; considerações sobre o ensino profissionalizante e técnico feminino e masculino, nesse período; as tecnologias empregadas para a aprendizagem dos ofícios; dentre outros aspectos que possibilitaram a compreensão de uma época importante para a historiografia educacional sergipana.

Palavras-chave: Educação, Ensino, Ensino profissionalizante.

The Teaching Professional in Sergipe: contribution of the Institute Professional Coelho e Campos (1922-1930)

Abstract:

This research seeks to understand the trajectory of the Institute Professional Coelho Campos, in the period of 1922 to 1930, from the assumptions of Cultural History, in order to understand their contribution to the consolidation of teaching professional in Sergipe. The relevance of the study is that it brings in contributions for the History of Education, to suggest new topics for investigation, sources for the completion of studies, suggestions for literature, considerations about the teaching professional and technical female and male, in that period, the technology employed for the learning of letters, among other things, to enable the understanding of an important season for the historiography educational sergipana.

Keywords: Education, Teaching, Teaching Professional.

Este artigo busca entender a trajetória do Instituto Profissional Coelho e Campos (IPCC), no período de 1922 a 1930, com o objetivo de compreender a contribuição dada por essa instituição para consolidar o ensino profissionalizante em Sergipe.

O IPCC foi uma instituição científica, inaugurada em 1922, que forneceu mão-de-obra técnica para as indústrias sergipanas, lançando tanto homens como mulheres no mercado de trabalho. Em um Estado com uma industrialização recente e crescente, no início do século XX, os cursos profissionalizantes desse instituto foram uma resposta às necessidades sociais postas pelas indústrias, fábricas e pequenos comerciantes que buscavam fora de Sergipe a maquinaria necessária e o conserto da mesma para o funcionamento de seu comércio.

O recorte temporal estabelecido remete ao ano de criação do IPCC, ainda denominado de Liceu Profissional Coelho e Campos; sendo assim, o período a que nos referimos é o ano de 1922 até a década de 30 dos anos 1900 – momento a que se referem os últimos documentos encontrados por esta pesquisa no Arquivo Público Estadual de Sergipe (APES).

A trajetória do IPCC foi analisada a partir dos pressupostos da História Cultural, os quais, segundo Chartier (1988), “tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (p.17).

A pesquisa buscou algumas aproximações com o passado. Foram utilizados jornais, livros, decretos, mensagens presidenciais, livros de matrícula e folha de ponto das professoras do curso profissional feminino. Todos estes elementos contribuíram para a composição da lógica histórica deste estudo que, conforme Thompson (1981, p.49), é um “[...] método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc”.

Através dessa lógica, é possível compor o quadro histórico, resultante da articulação entre as evidências, a teoria que deu embasamento ao estudo, o diálogo estabelecido com as fontes, o contexto e as escolhas do pesquisador. Assim, de acordo com Nascimento (2005), o estudo da história das instituições

científicas e da difusão das suas práticas formativas e de pesquisa pode ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento de cada um dos campos específicos, possibilitando o debate sobre os itinerários teórico-metodológicos e a reflexão sobre as formas de transmissão da cultura científica e tecnológica.

Partindo de tais pressupostos é possível afirmar que a pesquisa sobre o ensino profissionalizante em Sergipe, sobretudo o oferecido pelo IPCC, contribuirá para o entendimento das práticas de formação de jovens, como também para a ampliação dos estudos em História da Educação neste Estado.

O Instituto Profissional Coelho e Campos

A idéia de criar um instituto profissionalizante em Sergipe adveio da necessidade de formar, no Estado, pessoas qualificadas, capazes de realizar trabalhos com madeira, cobre, ferro, maquinaria etc. Este fato levou José Luiz Coelho e Campos, ministro do Supremo Tribunal Federal, a doar, em seu testamento, a quantia de 300 contos de reis para a instalação de um Liceu de Artes e Ofícios ou um Instituto de Ensino Profissional, em Sergipe, em 1919.

Assim, o Presidente de Sergipe, Pereira Lobo (1918-1922), tomou as devidas providências para cumprir o referido testamento. Criou, em 1922, o curso de Mecânica Prática, que tinha duração de dois anos, e deveria funcionar nas dependências do futuro Liceu, a ser denominado “Liceu Profissional Coelho e Campos”, em homenagem ao seu patrono, no momento em que a construção do prédio estivesse concluída. Segundo Nascimento,

Além da criação desta escola federal, as primeiras medidas tomadas pelo Estado de Sergipe para a institucionalização do ensino profissionalizante, ocorreram no final do governo do Presidente Pereira Lobo com a criação, em 1922, do Liceu Profissionalizante Coelho e Campos, cujo objetivo era oferecer formação para o trabalho por meio do ensino prático (NASCIMENTO, 2004, p.33).

A construção das instalações do curso de Mecânica Prática estava situada à Rua de Itaporanga, com Simão Dias. Para ingressar nele, os candidatos deveriam prestar exame de admissão, de acordo com as exigências determinadas no regulamento do Ministério da Agricultura, cuja estrutura validava e reconhecia o caráter profissional dos alunos formados pelas instituições de ensino.

As informações acerca dos utensílios, aparelhos, maquinismos, assim como os planos, métodos e programas mais apropriados que deveriam ser ensinados, vieram dos Estados Unidos da América do Norte. Assim, esta instituição de ensino profissionalizante tornou-se uma agência formadora de indivíduos que incorporavam padrões culturais norte-americanos que circulavam no Brasil, realizando construção de aula na Oficina mecânica buscando de outros Estados do pa

O primeiro ano do curso teve a duração de onze meses, subdivididos em quatro períodos. O primeiro era composto por aulas de Aritmética, Geometria, Desenho Geométrico com mão livre, Técnica Mecânica, Ferramentas, Medidas e Unidades, especialmente as usadas na agricultura. Cada aula tinha a duração de uma hora, distribuída ao longo do período, com duração de dois meses.

Além das aulas teóricas, os alunos ficavam seis horas por dia nas oficinas, aprendendo trabalhos mecânicos manuais, como limar, forjar, caldear, rebitar, ajustar, serrar, temperar o preparo de ferramentas, também adquiriam conhecimentos acerca dos processos de montagem, desmontagem e ajustagem de aparelhos mecânicos simples, como veículos, rodas, máquinas agrícolas, moinhos simples, talhas, sarilhos etc.

O segundo período durava três meses. Os professores das disciplinas teóricas tinham uma hora de aula por dia para ensinar noções de Mecânica Geral Elementar; Elementos de máquinas e órgãos de transmissão (eixos, polias, engrenagens, correias, cabos etc). Além disso, os alunos tinham duas horas de aula por semana de Desenho, onde estudavam os esboços de peças de máquinas e ficavam seis horas do dia nas oficinas, estudando os processos descritos no primeiro período.

Assim, os períodos se seguiam, alternando as aulas teóricas e práticas, fato que também acontecia no ensino agrícola, pois, segundo Nascimento (2004, p.97), “todo o discurso dos dois primeiros períodos que caracterizam o ensino agrícola em Sergipe (1836-1924 e 1924-1957) é marcado pela defesa do ensino prático a fim de formar cultivadores capazes de fazer a exploração racional das propriedades rurais”.

No terceiro período do primeiro ano do curso, estudava-se a primeira parte dos conteúdos de Mecânica aplicada elementar, juntamente com noções de Termodinâmica, Geradores de vapor, Motores a vapor e de explosão (aplicação a veículos, tração, lavoura e indústrias conexas). Além destas aulas, dedicavam-se duas horas por semana para estudar o uso de aparelhos para verificação e funcionamento de motores, manômetros etc. Na oficina, aprendiam sobre o funcionamento, a montagem, desmontagem e ajustagem de motores a vapor e de explosão.

No quarto período, com duração de três meses, estudavam-se os conteúdos da primeira parte de Mecânica aplicada elementar, a segunda parte de Noções de hidráulica e hidrodinâmica, os Motores hidráulicos e bombas aríetes, os Aparelhos e máquinas elétricas, as Noções de eletrotécnica e as Demonstrações práticas do funcionamento de motores e geradores elétricos.

A fim de concluir o primeiro ano do curso de Mecânica Prática, no quarto período, os alunos permaneciam com a rotina de seis horas por dia nas oficinas, estudando o funcionamento, a montagem, a desmontagem e a ajustagem de motores hidráulicos e bombas, os desenhos e as plantas.

Vale ressaltar que essa formação não dependia apenas do que estava posto nos manuais de ensino, mas também de condições externas, como das escolhas do professor, das condições de funcionamento das instituições, dos alunos e da cultura educacional posta em cada situação. Por isso, em todo programa havia um currículo oculto que merece ser investigado. Segundo Valença,

Ao considerar que a organização curricular não foi elaborada de forma imparcial, a transmissão dos conhecimentos

estabelecidos pela estrutura do currículo organizado pela escola tinha uma carga de intencionalidade que implicava na introdução de valores e interesses ditados pelas normas sociais vigentes (VALENÇA, 2005, p. 56).

O segundo ano do curso de Mecânica Prática tinha a duração de nove meses, correspondente ao Curso Complementar, com o seguinte formato: uma hora de aula por dia de complementos de motores térmicos, máquinas a vapor especiais, locomotivas, motores a óleo, querosene, motores a gás, motores de automóveis e de máquinas agrícolas; métodos para verificação, gastos de combustível e rendimento de motores térmicos. A cada semana era dedicada uma hora de aula para o estudo da fundição do ferro, do bronze e para a demonstração prática dos processos de sondagem.

Na oficina mecânica e de máquinas, os aprendizes passavam seis horas por dia, realizando construção, reforma, conserto e ajustamento de diversos motores térmicos, ensaios e assentamento. Também eram realizadas visitas às instalações industriais e de motores térmicos. Além disso, tinham duas horas de aula semanais de desenho de máquinas.

O segundo período tinha a duração de cinco meses, com uma aula por dia de complementos de diversos motores hidráulicos e bombas, métodos para verificação de potência e rendimento de máquinas hidráulicas, aparelhagem elétrica de usinas, os geradores e seu funcionamento, diversas máquinas especiais de beneficiamento de produtos agrícolas, assentamento, funcionamento, produção e seu custo. Na oficina mecânica e de máquinas, ficavam de seis a sete horas por dia, aprendendo a construção, reforma, conserto e ajustamento em conexão com máquinas elétricas, ensaios, assentamento, além de realizarem visitas a instalações hidro-mecânicas e hidro-elétricas das indústrias.

O primeiro programa de ensino do curso de Mecânica Prática estava permeado pelos valores culturais postos na época. Nesse sentido, é indispensável o estudo dos programas de ensino para o entendimento das concepções acerca da educação, que cada instituição possuía. Segundo Bittencourt,

A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola [...], articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional (BITTENCOURT, 2003, p.10).

Esse tipo de formação profissional representou um marco para Sergipe que freqüentemente buscava, de outros Estados do país, pessoas capazes de consertar as máquinas e o mobiliário das indústrias. Segundo Barreto (2003, p.37) esta formação “[...] visava preparar técnicos para as indústrias sergipanas e o Instituto Profissional Coelho e Campos fabricou e forneceu, por muito tempo, móveis e equipamentos às repartições do Estado”.

No Governo de Graccho Cardoso, Sergipe passou por uma ampla melhoria em sua educação, com destaque para a organização do ensino profissional. Tal governador acreditava que empreender esforços próprios de pesquisas significava capacitar o Estado para a adaptação e criação de tecnologias, reduzindo sua dependência de fontes externas, buscando uma maior autonomia tecnológica.

Exposições e feiras de produtos da terra e da indústria, congressos, conferências, demonstrações de instrumentos técnicos e científicos, transformações tecnológicas, adornadas pelos progressos do cinema, pela circulação das diversas manifestações artísticas, faziam a festa dos sergipanos daquele tempo (BARRETO, 2003, p. 40).

Assim, Graccho Cardoso tentou dinamizar a construção do Liceu Profissional Coelho e Campos que, apesar de oferecer o curso de Mecânica Prática, ainda encontrava-se em fase de construção e de adaptação das oficinas. O decreto nº 771, de 10 de fevereiro de 1923, transformou o Liceu em “Instituto Profissional Coelho e Campos” (IPCC), dando-lhe as finalidades de ministrar e desenvolver, no Estado, o ensino

técnico profissional para ambos os sexos, orientando as vocações e educando as aptidões industriais.

Segundo Nunes (1984, p.251), tentava-se atender através do Instituto as necessidades do Estado e “não fazer da escola técnica profissional um centro de assistência social para os carentes de recursos”. Isso diferenciava o IPCC de outras instituições profissionalizantes, como a Escola de Aprendizes Artífices, cujo objetivo principal era alfabetizar e capacitar jovens pobres.

O IPCC foi inaugurado em 28 de julho de 1923. Naquele momento, havia 153 alunos matriculados no primeiro ano do curso de adaptação, sendo todos do sexo masculino na faixa etária entre 10 e 18 anos. Como pôde ser observado no currículo do curso de Mecânica Prática, o ensino teórico e prático era ministrado por períodos, sendo o de adaptação indispensável à matrícula nos outros cursos existentes: Montadores Eletricistas, Condução de Máquinas e Motores. Segundo Nunes,

O curso tinha a duração de cinco anos, sendo os três primeiros de adaptação e abrangiam o estudo de conhecimentos gerais (Português, Matemática, Geografia e História do Brasil) e iniciação profissional, e os dois últimos de disciplinas técnicas, segundo o curso escolhido pelo aluno entre os que eram oferecidos: mecânica prática, montadores eletricistas e condução de máquinas e motores (NUNES, 1984, p. 250).

Graccho Cardoso, ao inaugurar o IPCC, em 1923, anunciou o tipo de ensino profissionalizante, que pretendia oferecer, ressaltando a importância de uma instituição como a Coelho e Campos para a profissionalização de rapazes e moças do Estado de Sergipe. Segundo ele,

o curso profissional, mera aspiração até hoje, entre nós, passa a ser um fato. Orientados por esse roteiro, cogitamos ainda de outras fundações, inclusive a Escola Profissional Feminina, como elemento de

instrução industrial da mulher sergipana, no objetivo de armá-la de meios de defesa na luta pela vida e, ao mesmo tempo, vigiar por sua emancipação econômica (DIÁRIO OFICIAL, 1923, p. 1082).

Segundo Nunes (1984, p.255), Graccho Cardoso, “ao cogitar da instalação de uma Escola Profissional Feminina, a via como elemento de instrução industrial da mulher sergipana, no objetivo de armá-la de meios de defesa na luta pela vida, e ao mesmo tempo, vigiar por sua emancipação econômica”. Assim, as mulheres ingressaram no IPCC como alunas a partir de 1927, quando o segundo ano do Curso Complementar da Escola Normal Rui Barbosa, chamado também de Curso Profissional Feminino, foi transferido para suas instalações, deixando de ser ministrado nas dependências da referida instituição.

Segundo Fonseca (1986, p.160), “o Instituto atendia aos meninos nas oficinas de Mecânica, Marcenaria, Niquelagem e Construções Metálicas, enquanto ensinava Corte, Costura, Rendas, Bordados e Chapéus às meninas. Assim, também as moças sergipanas começaram a ser atendidas pelo ensino industrial”.

Diante da mudança, as professoras que lecionavam no curso profissional da Escola Normal foram remanejadas para o IPCC. As profissões eram ensinadas, em sua maioria, por duas professoras, sendo que uma era catedrática e a outra adjunta, com a função de auxiliar a primeira. Dentre os nomes identificados destacam-se o de Iracema Garcez Dória, nomeada em 1938, para o cargo de professora de Mecanologia do IPCC, e o de Marina Emilia de Marsilac, professora adjunta de música da Escola Normal Rui Barbosa, sendo efetivada em 1930 para a cadeira no curso de Adaptação do IPCC.

A repercussão apareceu nos jornais que circulavam em Aracaju durante o ano de 1927. No Jornal Correio de Aracaju foram encontrados anúncios de lojas vendendo artigos de corte e costura, atelier de modas, matérias sobre a beleza da mulher, anúncios de profissionais autônomas informando que confeccionavam fantasias e roupas, mas nada sobre a profissionalização feminina oferecida pelo IPCC. Esse fato também é recorrente no Sergipe Jornal, que chegou

a publicar anúncios de profissionais que vendiam produtos por elas confeccionados: “Rosa Pitangueira de Menezes tem bordados a seda e a ouro, flores de papéis, de fazendas de fitas, dentre outras coisas” (SERGIPE JORNAL, 1927, p. 2).

Havia uma preocupação com a profissionalização da mulher. Apesar disso, dentre os mecanismos da memória, está o silêncio ou o esquecimento verificado nas notas dos jornais em relação às informações sobre o Curso Profissional Feminino do IPCC. Segundo propõe Le Goff,

[...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é um das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2003, p. 422).

Como esta pesquisa ainda está em andamento, pretende-se seguir com a busca nos jornais a fim de reunir os vestígios do Curso Profissional Feminino de 1927 e verificar suas repercussões na sociedade. Tem-se a certeza de que a conquista de uma profissão por parte da mulher é reveladora de acordos, ambigüidades, tensões, conflitos, abnegação e contradições. Sobre isso, Norbert Elias afirma que

[...] cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outras por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho e propriedade, sejam de instintos e afetos. Os tipos mais díspares de funções tornaram-se dependentes de outrem e tornaram outros dependentes dela. Ela vive, e viveu desde pequena, numa rede de interdependências que não lhe é possível modificar ou romper pelo simples giro de um anel mágico, mas somente até onde a

própria estrutura dessas dependências o permita; vive num tecido de relações móveis que a essa altura já se precipitaram nela como seu caráter pessoal (ELIAS, 1994, p. 22).

Em 1928, sob a direção de Octavio Espírito Santo, estavam matriculados 441 alunos no IPCC, incluindo as alunas do Curso Profissional Feminino. Porém, com a resolução do Governo de encaminhar as crianças com a idade que não permitia ainda a aprendizagem profissional aos Grupos Escolares da capital, a matrícula no IPCC, foi reduzida a 247 aprendizes, distribuídos nos cursos de Adaptação, Técnico, Prático, Flores e Bordados, Roupas e Confecções e Trabalhos Manuais.

Na disciplina Trabalhos Manuais, eram ensinadas utilidades da vida prática e cortes de roupa, estudando trançados, cartonagem, modelagem, recortes e prendas domésticas. As atividades eram subdivididas em trabalhos com agulhas, como tricot, crochet, rendas e bordados. As aulas eram ministradas pelas professoras Mariana Dinis Barreto, catedrática, e por Liná Montes, adjunta. Em 1928, a professora Zaira Dantas de Azevedo foi nomeada para ser adjunta desta cadeira, assumindo a condição de catedrática em 1930.

O curso de “Pintura, metaloplastia e pirogravura”, ministrado pelas professoras Julieta de Castro Almeida e Jesuína Eulália Coelho, preparava as jovens para as coisas da decoração e da pintura. O de “Flores e ornamentação” instruía acerca do uso das flores de pano, de seda, e de diversos arranjos. Em 1935, a professora Cordelia Lacerda Ferreira foi nomeada para ministrar esta cadeira.

O ensino de “Rendas, bordados” era ministrado pelas professoras Maria Isolina de Souza Freire, catedrática, e por Elvira Diniz, sua adjunta. O curso de “Modas, confecções de roupas brancas e grossas” era ministrado pelas professoras Anaide Cardoso, catedrática, e por Eurydices Bezerra, adjunta vitalícia desta cadeira. Neste curso, elas ensinavam aplicações gerais em roupas; já no ano de 1926, outra adjunta assumiu a cadeira, a professora Daria Alves Gomes, com nomeação vitalícia.

A disciplina “Economia Doméstica” se ocupava de assuntos que diziam respeito aos cuidados da casa, instruindo e direcionando as atitudes. Ela era ministrada pela professora Anna Araújo de Souza e Silva, nomeada vitaliciamente para esta cadeira e pela adjunta Marianna Cardoso de Campos, que em 1940 foi nomeada para o cargo de professora adjunta do curso de Trabalhos de Agulhas, rendas e bordados do IPCC.

Tal currículo revela a preocupação com a formação para atividades consideradas meramente femininas, relacionadas à maternidade e ao espaço doméstico. Segundo Valença,

O ensino pedagógico da Escola Normal, além de apresentar-se como uma oportunidade socialmente aceita para mulheres que buscavam independência econômica, desempenhou, concomitantemente, um papel decisivo na formação intelectual feminina, possibilitando uma crescente valorização social [...] (VALENÇA, 2005, p. 46).

Verifica-se, ao longo da história, que muitas mudanças aconteceram, tanto no quadro de profissionais, quanto na grade curricular e nos conteúdos estudados. A intencionalidade do currículo profissionalizante estava condizente com o modelo ideal de mulher que se queria formar, a partir dos padrões sociais e culturais vigentes. Assim, as alunas do Curso Profissional Feminino aprendiam a realizar trabalhos com flores, chapéus, bordados, camisas, pijamas, fantasias etc, ficando aptas para exercer uma profissão ao final do curso.

Naquele período, as mulheres de Aracaju já estavam presentes no mercado de trabalho. Segundo Freitas (2003, p.137), “além do magistério, público e particular, as mulheres estavam presentes nas fábricas de tecelagem, no comércio, em atividades ligadas à enfermagem, no campo das artes, e nas atividades relacionadas com o âmbito doméstico”.

No ano de 1930, alguns alunos do IPCC completaram seus cursos, recebendo o prêmio pelos seus esforços. Foram três no curso de “Mecânica Prática”, assim distribuídos: um no curso de ferreiro, dois no de ajustador, dois no de fundidor e três de marcenei-

ro. No “Profissional Feminino”, seis alunas concluíram o curso de “Modas e Confeções”, assim distribuídas: uma em modas, confeções e bordados a fantasia; uma em modas, confeções e renda inglesa; uma em modas, confeções e flores; quatro em renda irlandesa; uma em renda irlandesa e chapéus; uma em renda inglesa; uma em flores e uma em tricot.

Os nomes destes alunos ainda são pistas a serem reveladas. Até o momento, sabe-se que, para mostrar os trabalhos à sociedade, foi realizada, em novembro do mesmo ano, uma exposição das prendas e dos desenhos dos diplomados. Estes eventos garantiam a visibilidade tanto do curso, como das alunas com suas artes e ofícios para a sociedade. Apresentavam a acumulação do capital cultural, através da aquisição de uma profissão, distinguindo-as das outras mulheres sergipanas.

Considerações Finais

O Instituto Profissional Coelho e Campos muito contribuiu para a formação de mão de obra técnica para a indústria sergipana, uma vez que se destinava ao preparo de homens e mulheres para o ensino técnico-profissional. Sua trajetória de atuação esteve marcada por conflitos e tensões que merecem investigação.

Ainda há muito a ser trilhado para compor o quadro do ensino profissional oferecido por esta instituição, principalmente no que diz respeito a suas práticas, saberes e representações. Cabe investigar se a formação condizia com o que estava posto nos programas de ensino e como ela acontecia, para que se tenha uma visão mais aproximada da realidade vivida.

Este estudo possibilitou a visibilidade do ensino profissional oferecido pelo IPCC, demonstrado que, através dos currículos, um conjunto determinado de saberes foi definido, legitimando o conhecimento oferecido pelo Instituto, contribuindo para a formação de jovens para o mercado de trabalho e para o ensino profissionalizante em Sergipe.

No que diz respeito ao ensino feminino, o presente estudo apresentou alguns subsídios para compreender esta trajetória, permitindo, de forma mais espe-

cífica, entender como aconteceu o processo de ocupação dos espaços femininos, em alguns grupos sociais naquele período. De antemão, verifica-se que o sentido de suas conquistas pode ser percebido nas suas falas e ações, presentes nos jornais, nas fichas de cadastro das docentes, nos boletins, nas cadernetas, nos diários, dentre outras formas de registro da memória.

Atrelado a isto, surgiu a responsabilidade de interpretar a trajetória do IPCC, a partir tanto do currículo do curso de Mecânica Prática de 1922, quanto do Curso Profissional Feminino de 1927, na reunião

das diversas fontes e possibilidades de olhares que se lançaram. Assim, muitos são os caminhos a serem percorridos para o entendimento dos processos e das relações entre os sujeitos que atuaram nesta instância de formação.

Este estudo pode ser considerado o início de uma análise acerca dos muitos aspectos a serem observados no que diz respeito à formação profissional de homens e mulheres. Cabe ao pesquisador percorrer os caminhos necessários em busca dos vestígios do Instituto Profissional Coelho e Campos para promover o esclarecimento dessa História.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Cierce M. F. “Disciplinas escolares: história e pesquisa”. In: RANZI, S. M. F., et al (org.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista, São Paulo: EDUSF, 2003. (Estudos CDAPH. Série historiografia).
- BOURDIEU, Pierre. “Algumas propriedades dos campos”. In: **Questões de Sociologia**. São Paulo: Marco Zero, 1980.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Trad. GALHARDO, Maria Manuela. Rio de Janeiro: Editora BERTRAND Brasil S.A., 1988. (Coleção Memória e Sociedade).
- FONSECA, Celso Suckov. da. **História do ensino industrial no Brasil**. vol. 4. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.
- FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. “Pesquisando a educação feminina em Sergipe na passagem do século XIX para o século XX”. In: **Revista do Mestrado em Educação**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe. v.4, p.45-65, jan./jun., 2002.
- _____. **Vestidas de azul e branco – um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950)**. São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação / NPGED, 2003.
- _____. **Educação, trabalho e ação política: sergipanas no início do século XX**. Campinas, SP: UNICAMP, 2003. (Tese de Doutorado).
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003. p. 419-476.
- LOPES, Eliane Maria Teixeira (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Historiografia educacional sergipana: uma crítica aos estudos de História da Educação**. São Cristóvão, Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação / NPGED/UFS, 2003.
- _____. **Memórias do aprendizado: oitenta anos de ensino agrícola em Sergipe**. Maceió: Edições Catavento, 2004.
- _____. “Ensino, pesquisa e memória: problemas metodológicos para o estudo da história da pesquisa e do ensino da química em Sergipe (1923-1926)”. In: **Cadernos UFS – Química e Educação**. v. 6. São Cristóvão: Editora UFS, 2004.
- NUNES, Maria Thétis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- PERROT, Michelle. “Práticas da memória feminina”. In: **Revista Brasileira de História**. A mulher no espaço público. São Paulo: ANPUH / Marco Zeno, v. 9, n.18, p.09-18, ago. /set., 1989.
- THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- VALENÇA, Cristina de Almeida. **Entre livros e agulhas: representações da cultura escolar feminina na Escola Normal em Aracaju (1871-1931)**. Aracaju: Nossa Gráfica, 2005.

Documentos oficiais consultados

- Arquivo Público Estadual de Sergipe. **Livro de matrícula do Instituto Profissional Coelho e Campos**. vol.183. catálogo E7. Aracaju, Sergipe.
- Arquivo Público Estadual de Sergipe. **Livro de Ponto do Curso Profissional Rui Barbosa (1926-1927)**. vol.68. catálogo E7. Aracaju, Sergipe.
1922. **Mensagem do Presidente Pereira Lobo**.

1936. **Mensagem do Governador Eronildes Ferreira de Carvalho.** (pg.42-46).

Legislação

SERGIPE. Decreto-lei nº 771, de 10 de fevereiro de 1923. **Diário oficial do Estado de Sergipe.** Poder executivo. Aracaju, 13 de fevereiro de 1923. n.940. Seção 1, pg.1.

SERGIPE. Decreto-lei nº 723, de 16 de junho de 1921. **Mensagem do Presidente Pereira Lobo.** Assembléia Legislativa. Aracaju, 07 de setembro de 1921.

SERGIPE. Decreto-lei de 24 de abril de 1922. **Mensagem do Presidente Pereira Lobo.** Assembléia Legislativa. Aracaju, 07 de setembro de 1922.

SERGIPE. Decreto-lei nº 1.014 de 01 de fevereiro de 1927. **Mensagem do Presidente Manoel Corrêa Dantas.** Assembléia Legislativa. Aracaju, 07 de setembro de 1927.

Jornais de Sergipe

Correio de Aracaju

Correio de Aracaju. Aracaju, 20 de julho de 1927. Ano XX, n.497.

Correio de Aracaju. Aracaju, 30 de agosto de 1927, Ano XX, n.524.

Correio de Aracaju. Aracaju, 31 de agosto de 1927, Ano XX, n.525.

Correio de Aracaju. Aracaju, 28 de setembro de 1927, Ano XX, n.548.

Correio de Aracaju. Aracaju, 29 de setembro de 1927, Ano XX, n.549.

Correio de Aracaju. Aracaju, 30 de setembro de 1927, Ano XX, n.550.

Correio de Aracaju. Aracaju, 28 de outubro de 1927, Ano XX, n.572.

Correio de Aracaju. Aracaju, 31 de outubro de 1927, Ano XXI, n.574.

Correio de Aracaju. Aracaju, 28 de novembro de 1927, Ano XX, n.596.

Correio de Aracaju. Aracaju, 30 de novembro de 1927, Ano XXI, n.598.

Diário oficial do Estado de Sergipe

Diário oficial do Estado de Sergipe. Aracaju, 17 de junho de 1921. Ano II. n.471.

Diário oficial do Estado de Sergipe. Aracaju, 27 de fevereiro de 1923. Ano VI. n.950.

Diário oficial do Estado de Sergipe. Aracaju, 01 de agosto de 1923. Ano VI. n.1.074.

Sergipe Jornal

Sergipe Jornal. Aracaju, 31 de janeiro de 1927, Ano VII, n.1582.

Sergipe Jornal. Aracaju, 28 de fevereiro de 1927, Ano VII, n.ilegível.

Sergipe Jornal. Aracaju, 31 de março de 1927, Ano VII, n.1580.

Sergipe Jornal. Aracaju, 29 de abril de 1927, Ano VII, n.1602.

Sergipe Jornal. Aracaju, 30 de abril de 1927, Ano VII, n.1603.

Sergipe Jornal. Aracaju, 31 de maio de 1927, Ano VII, n.1625.

Sergipe Jornal. Aracaju, 30 de junho de 1927, Ano VII, n.1647.

Sobre os autores:

Marina Oliveira Malta é mestranda do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Orientador: Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento. Pertencente ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação.

Jorge Carvalho do Nascimento é doutor em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atuou como pesquisador (bolsa sanduíche CAPES) na Johan Wolfgang Goethe Universität de Frankfurt, na República Federal da Alemanha. É mestre em História e Filosofia da Educação, também pela PUC de São Paulo. Coordena o Grupo de Pesquisa em História da Educação da UFS.

A Educação nos Impressos Católicos¹

Evelyn de Almeida Orlando
Maria José Dantas

Resumo

Este artigo busca perceber, ao longo da História, a educação nos impressos católicos através da análise de catecismos, periódicos e seus usos como ferramentas estratégicas de conformação do campo pedagógico. Inserido na proposta da Nova História Cultural, atenta para os impressos como uma classe de novos objetos e novas fontes que muito têm a dizer à História da Educação, contribuindo com uma vertente específica que busca, através das publicações pedagógicas ligadas à Igreja Católica, vestígios de uma história ou de histórias que revelem as marcas, os discursos, os conflitos e as tensões próprias de um campo, as práticas e as representações divulgadoras de padrões civilizatórios específicos.

Palavras-Chave: História da Educação, impressos, Igreja Católica.

The Education in the Catholic Printed Papers

Abstract

This article looks for to notice along the History, the education in the Catholic printed papers through the analysis of catechisms and newspapers and your uses as strategic conformation tools of the pedagogic field. Inserted in the proposal of the New Cultural History, it looks at the printed papers as a class of new objects and new sources that a lot have to say to the History of the Education, contributing with a specific slope that it looks for through the linked pedagogic printed papers to the Catholic Church, vestiges of a history or of histories that reveal the marks, the speeches, the conflicts and tensions own of a field, the practices and representations publishers of civilization specific patterns .

Keywords: History of the Education; printed papers, Catholic Church.: History of the Education; printed papers, Catholic Church.

Os Impressos Católicos na História: usos e discursos educativos

Desde as últimas três décadas, as pesquisas em História da Educação têm levado em conta novas possibilidades de investigação. O pesquisador dessa área tem se voltado para a exploração de novas fontes e para um movimento de revisita a alguns objetos que possuem uma matriz interpretativa já cristalizada na historiografia da educação. Em ambos os casos, os estudos sobre os impressos têm oferecido relevantes contribuições.

Trabalhar a partir das novas perspectivas abertas pela chamada “História Cultural” obrigou os pesquisadores a redefinir seus focos de interesse. Tal linha interpretativa tende a privilegiar, como objeto de investigação, as práticas culturais, seus sujeitos e produtos (compreendidos em sua materialidade de objetos culturais). A História da Educação, entendida como uma especialização da História, não ficou alheia a estas questões e buscou apreender as questões pedagógicas saturadas de historicidade. Historiadores da educação passaram a preocupar-se com o mapeamento dessas novas fontes e também com a teorização dos novos objetos (VILELA, 2000, p. 12).

Neste sentido, o significado de História remete ao empreendido por Le Goff (2003), de “procurar saber”, “informar-se” e, nessa busca pela informação, nessa procura, os impressos se constituem documentos que se tornam ora importantes fontes, ora, o próprio objeto de estudo a ser investigado. No entanto, é importante lembrar que:

Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado. O historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é “falso”, avaliar a credibilidade do documento, mas

também saber desmistificá-lo. Os documentos só passam a ser fontes históricas depois de estarem sujeitos a tratamentos destinados a transformar sua função de mentira em confissão de verdade (LE GOFF, 2003, p.110).

A palavra documento pode ainda, segundo Le Goff, “ser tomada no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, imagem, ou de qualquer outra maneira” (2003, p.531). Desta forma, entende-se os impressos no seu caráter documental ampliado, um texto escrito, muitas vezes ilustrado, que teve seu conteúdo difundido via leitura e oralidade e seu suporte carregado de uma representação cultural de um monumento, símbolo da modernidade. “Só a análise de um documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (LE GOFF, 2003, p.536).

Atualmente vários historiadores têm se voltado para a análise das contribuições de determinados impressos; dentre eles, podemos destacar, sobretudo, livros, jornais e revistas que influenciaram ou marcaram de alguma maneira a sociedade. A Nova História Cultural vem possibilitando ao pesquisador um aporte teórico para as pesquisas em História da Educação, bem como para o estudo dos impressos e isso tem levado muitos deles a enveredar por este caminho em busca de ampliar as fontes tradicionais de pesquisa. Segundo Galvão e Lopes,

A “revolução” provocada no campo da História, sobretudo pela Escola dos Annales e, posteriormente, pelo que se convencionou denominar de Nova História, que buscou alargar os objetos, as fontes e as abordagens utilizados tradicionalmente na pesquisa historiográfica, aos poucos influenciou os historiadores da educação... Passa-se cada vez mais a valorizar os sujeitos “esquecidos” da História, como as crianças, as mulheres e as camadas populares. Sentimentos, emoções e mentalidades também passam a fazer parte da História e fontes

até então consideradas pouco confiáveis e científicas também passam a constituir indícios para a reconstrução de um passado (GALVÃO; LOPES, 2001, p. 39).

Assim, este artigo está inserido na proposta de um grupo de historiadores que atentam para os impressos como uma classe de novos objetos e novas fontes que muito têm a dizer à História da Educação e se debruça sobre uma vertente específica que busca, através dos impressos pedagógicos ligados à Igreja Católica, vestígios de uma história ou de histórias que revelem as marcas, os discursos, os conflitos e as tensões próprias de um campo, ou em outras palavras, as práticas e representações de uma instituição transmissora de discursos educacionais, divulgadora de padrões civilizatórios específicos, que utilizou, para isso, ferramentas de apropriações diversas.

Desde que a imprensa foi inventada, a Igreja Católica, experiente em copiar e manipular livros, manteve uma política determinada com relação aos impressos. Entende-se por “impresso” todos os livros, os catecismos, as revistas, os jornais, os folhetos, etc. — enfim, todo objeto que é obra de tipografia. Os “impressos” de nossa investigação têm por missão defender os interesses da religião católica, partindo do pressuposto de que todo o esforço em editar e possibilitar a circulação de tais textos fazia parte de um objetivo maior que era a “recristianização da sociedade” ou a construção da “civilização cristã”.

Pode-se dizer que a modernidade impulsionou a era das publicações religiosas de uma maneira geral. O texto impresso de fácil circulação se difundiu com o intuito de disseminar a fé tanto católica quanto protestante e conformar ambos os campos. Em um âmbito mais popular, o catecismo foi o impresso que ganhou maior relevo, mas outras publicações de destinação educativa também se disseminaram como livros, revistas e folhetos de jornal. Este trabalho enfatiza duas classes de impressos que surgiram em perspectivas educacionais com públicos leitores diferenciados: os catecismos e as revistas.

Após a Reforma, os catecismos proliferaram e assumiram rápida difusão, adotaram novidades em relação ao passado, adquirindo uma originalidade pró-

pria que o tempo e o lugar de circunscrição lhe conferiram e se tornaram o centro da ação pastoral-catequética. A carência da situação religiosa e pastoral do povo resultou em uma condição de miséria espiritual dos fiéis que, sem saber em quem acreditar para a salvação, recorriam constantemente às práticas de indulgências.

A inadequação da ação pastoral fez emergir a tônica do movimento reformista: a necessidade de instrução religiosa. Com isso, surgiu uma onda de catecismos protestantes e católicos como o caminho para a maturação da fé e, conseqüentemente, salvação das almas. A variedade de textos produziu dissonâncias nos discursos de ambos os lados que buscavam associar religião e civilização em seus ensinamentos. Para os catecismos católicos, as orientações catequéticas do Concílio de Trento² tiveram a finalidade de uniformizar o ensino e diminuir as dissonâncias dos textos de catecismos. A ignorância religiosa alcançava até o clero, que vivia muitas vezes em situações miseráveis, sem perspectiva, alimento intelectual e espiritual para fortalecer a sua própria fé, o que resultou em um movimento de reforma interna a partir do próprio clero e a publicação do *Catechismus ad parochos*, mais conhecido como “Catecismo Romano” ou “Tridentino”, voltado para os párocos e que tinha por finalidade ser um instrumento auxiliar da formação teológica nos assuntos que deveriam ser ensinados ao povo.

Os principais catecismos católicos publicados na esteira do empreendimento protestante foram redigidos por três religiosos da Companhia de Jesus: Pedro Canísio, Edmondo Auger e Roberto Bellarmino. As obras de Canísio são caracterizadas, sobretudo, pela *Summa*, modelo de síntese teológico-pastoral dividida respectivamente em duas partes: a sabedoria e os sacramentos. Esses catecismos foram os textos mais difundidos nos colégios da Companhia de Jesus e dominaram os países de língua alemã até metade do século XIX. As obras de Auger trouxeram a marca da preocupação com a difusão do protestantismo, evidente na organização que deu ao seu texto, procurando responder ponto a ponto o catecismo de Calvino. Apesar do grande êxito, em pouco tempo, os catecismos de Auger foram suplantados pelos de Canísio,

possivelmente pelo fato da formação individual ter um caráter mais eficiente do que a contestação ao outro. Ainda assim, influenciou os catecismos franceses. As obras de Bellarmino³ foram escritas depois do Concílio Tridentino, tendo sido aprovadas pelo Papa, tornando-se praticamente obrigatórias em Roma. Foram apresentadas durante o Concílio Vaticano I como o modelo mais autorizado para a compilação do catecismo universal. Foi o texto oficial da Igreja e o mais utilizado nas aulas de catecismos paroquiais até o compêndio de Pio X em 1905 (BOLLIN & GASPARINI, 1998).

Os textos modernos de catecismos interromperam uma tradição oral de um discurso contínuo e adotaram o diálogo em forma de perguntas e respostas como novo procedimento metodológico a ser adotado. A relação, antes fundamentada na pessoa do catequista, peça chave para transmitir a mensagem, foi transferida para o texto, para a palavra impressa. Na catequese moderna a relação se dá entre aluno e livro e o papel do catequista é explicar o livro. Naquele momento, nas aulas de catecismo “o protagonista fundamental é o livro” (BOLLIN & GASPARINI, 1998, p. 118).

Por mais que a Igreja Católica contestasse o processo de individualização próprio da modernidade, este se fez sentir nas próprias aulas de catecismo moderno que, através da imprensa, mudou completamente a dinâmica do processo de aquisição de conhecimento e que se fez sentir não só nas Igrejas Protestantes. O conceito que se tinha de uma catequese apostólica na Idade Antiga e Média, baseada na oralidade, o que presumia uma interação maior entre as pessoas e uma prática de leitura socializada, foi substituído por um novo código comportamental que levava o indivíduo a uma prática de leitura individualizada, instaurado pela cultura impressa, da qual a Igreja Católica também foi partícipe.

De agora em diante a doutrina já não é apenas explicada e depois resumida em algumas fórmulas de fácil retenção. Ela deve ser apreendida em pormenor e recitada de cor. O livro já não é apenas o manual do pároco ou da pessoa instruída, que serve de guia para a instrução das pesso-

as. Ele é colocado diretamente na mão das crianças e dos adultos. O seu formato é tanto mais reduzido quanto mais o livro é difundido. Tudo isso é novo em relação ao passado (BOLLIN & GASPARINI, 1998, p. 117).

Na Europa do século XVII, a multiplicação de manuais de catecismo e de instrução catequética teve o objetivo não só de transmitir como de assentar o espírito cristão. A disseminação das escolas religiosas tratou de formar e exibir a religiosidade dos seus membros. A ação dos colégios corroborou para transformar o século XVII em um século de disputas e polarizações que ditou como norma a demonstração da fé pelo comportamento e pela conduta moral. “A religiosidade também devia ser demonstrada pelo viver cristão em sociedade e a expressão *honnête homme* designava o tipo humano que demonstrava cotidianamente as suas crenças, pois fora formado para isso, nas qualidades cristãs (espirituais) e sociais (cortesãs) pelos colégios” (Hilsdorf, 2006, p.76). Paradoxalmente, o que deveria ser um ponto positivo, transformou-se em um conformismo religioso, fruto do costume, pouco resistente aos atrativos do século XVIII.

A sociedade de corte que se configurou instância social, política e econômica determinava os novos modelos e códigos comportamentais do mundo civilizado. No século XVIII, a mobilidade social dos clérigos permitiu que se tornassem os principais divulgadores dos costumes da corte. O discurso era consoante com os interesses da Igreja. O controle das emoções e a formação disciplinada do comportamento apresentavam afinidades com tendências particulares no comportamento eclesiástico tradicional. “A civilidade ganha novo alicerce religioso e cristão” (ELIAS, 1990, p. 111). A Igreja Católica foi um dos mais importantes dentre os órgãos de difusão dos comportamentos e estilos a partir dos estratos mais baixos da sociedade. Segundo o Padre La Salle, nas suas “Normas de Civilidade” citado por Elias (1990, p. 111), “a maioria dos cristãos considera o decoro e a civilidade como uma qualidade puramente humana e mundana e, não pensando em elevar mais ainda sua mente, não a considere uma atitude relacionada a

Deus, ao próximo e a nós mesmos. Isto mostra bem quanto pouco Cristianismo há no mundo”.

O movimento cultural do Iluminismo e o culto à instrução e ao esclarecimento para formar o cidadão resultou em uma proposta de secularização entre Estado e Igreja, sobretudo na França, que impôs ao ensino religioso uma nova missão: criar um elo de ligação entre a Igreja e o mundo civilizado, estabelecer uma relação entre razão e fé, entre tradição e o progresso. No bojo dessas iniciativas, a partir do século XVIII “delineia-se uma nova pastoral que coloca a paróquia como centro do apostolado, procura afirmar a escola católica e utiliza a imprensa como apoio e sustento para a pregação” (ASSIS, 2004, p.54). Os sermões passaram a ser sustentados e apoiados pela imprensa católica que atuava, segundo Martina, predominantemente em três linhas: “publicações de obras ascéticas e hagiográficas para os grupos mais preparados, coleções de opúsculos populares como os almanaques [...] e a imprensa periódica quinzenal ou cotidiana” (MARTINA, 2005, p. 127). Não obstante ter sido deixado de lado por Martina, os catecismos continuavam figurando dentre os opúsculos populares de maior circulação, sobretudo pelo caráter didático que adotou desde a sua introjeção nas escolas.

Diante da proliferação de impressos de cunho educativo como os vários tipos de textos literários que surgiram no dezoito, a Igreja adotou a estratégia de transformar o catecismo em disciplina escolar e assegurar a sua função formativa. A catequese e os catecismos nesses séculos passaram a ocupar os espaços escolares pertencentes à Igreja. Os textos de catecismo, adaptados ao âmbito escolar serviam também muitas vezes como manuais de primeira leitura. Nos limites do catolicismo, nas Escolas da Doutrina Cristã e nos Colégios Jesuítas, o catecismo apareceu como figura central. “A catequese escolar ou a escolarização da catequese é uma conseqüência da mentalidade iluminista” (BOLLIN & GASPARINI, 1998, p. 155). Em meio ao projeto de descristianização que se instaurou na nação francesa, fruto do movimento iluminista no país, tal movimento adquiriu na Alemanha contornos próprios, marca da configuração⁴ social que o empreendeu, o que fez com que o iluminismo alemão abrisse espaço nas escolas públicas ale-

mãs e austríacas para a catequese escolar e introduziu o texto de catecismo nos espaços laicos. Catecismo e História Sacra tornaram-se disciplinas escolares e o livro de catecismo passou a ser pensado para a escola, prática que se estendeu pelo dezenove. A profusão de impressos e a banalização da leitura associam a história do catecismo no século XVIII à prática de orientação da boa leitura que seguiu praticamente como meta nos séculos seguintes.

A produção de catecismos no século XIX trouxe as marcas dos novos tempos, que pediam novos objetos, novas práticas, novas representações próprias da época e do lugar no qual estavam circunscritas. No âmbito da catequese, os textos de catecismos trouxeram as marcas de duas correntes catequéticas principais: a histórico-teológica de tendência inovadora e a tradicional-doutrinal. Essas duas correntes marcaram o movimento de renovação e tradição que se instaurou nesse século. A multiplicidade de catecismos que eclodiu no dezenove exigiu da Igreja a elaboração de um catecismo único, temática abordada no Concílio Vaticano I (1869-1870), que não chegou a ser definida. O tema da unificação dos catecismos apareceu desde o Concílio de Trento alimentando inúmeros debates desde então.

Em vários países como a França, a Itália, a Alemanha foram adotados textos de catecismos considerados únicos naquele país. A idéia de um texto único de catecismo, considerando que o ensino da religião esteve associado ao discurso civilizador, permite inferir que se pretendia, através da religião e do impresso, moldar a cultura de uma nação como padrão civilizatório. Pelos usos paroquiais e escolares adotados nos diferentes estratos da sociedade, pode-se inferir que o catecismo era o impresso religioso de destinação pedagógica que mais circulava, o que causa estranheza pelas raras referências a esse tipo de impresso que se encontra nas pesquisas sobre o livro e a leitura.

Do ponto de vista do poder simbólico, o livro de catecismo, carregava em si códigos que representavam um modelo cultural - fosse pela fé, pelos valores, pelas normas de conduta que ditava. Os catecismos normatizavam a vida social e contribuíam para a formação de uma sociedade civilizada cristã. Pensar em um texto único de catecismo em uma esfera naci-

onal significa estabelecer um modelo cultural civilizado a ser seguido. Pensar em um texto único de catecismo em uma esfera mundial significa estabelecer um padrão de civilização cristã a ser adotado por diferentes grupos culturais.

No jogo de relações de força que configuram as relações sociais, vale a pena pensar em que consistia, efetivamente, a solicitação de um texto único de catecismo. A primeira tentativa com o “Catecismo Romano” não vingou muito tempo e foi necessário um esforço constante de alguns padres, em vários momentos, para trazê-lo à tona no processo de reforma interna pela qual passou o clero católico no movimento da Contra-Reforma.

A profusão de catecismos que se desenvolveu na modernidade, os variados formatos e usos que receberam, a presença, mas, sobretudo, a circulação intensa desses textos nos espaços e nas políticas públicas de educação revelam o diálogo entre Igreja e modernidade e a apropriação das propostas modernas materializadas no catecismo, um impresso pedagógico - fruto de um projeto católico eficiente pela atenção que dispôs às novas técnicas de produção e aos estilos de discurso desenvolvidos nos tempos modernos para os textos educativos.

O investimento da Igreja em um impresso de destinação pedagógica como o catecismo atingiu com êxito pontos nevrálgicos da instituição: contribuiu diretamente para a propagação da fé católica, para a superação do estágio de ignorância religiosa em que se encontrava o povo cristão e foi instrumento eficaz para o empreendimento de um novo projeto de cristianização.

Em contrapartida, em um propósito convergente, utilizando uma estratégia diferenciada e um público leitor distinto, no século XIX, o Papa Leão XIII⁵, acentuou ainda mais o uso dos impressos pelos católicos abrindo o leque para uma variedade maior de usos dessa ferramenta que passou não só a ser explorada do ponto de vista pedagógico, mas também como instrumento de contestação pública aos opositores da Igreja. Leão XIII escreveu dezenas de “documentos” sobre a imprensa⁶. Uma coletânea desses escritos foi organizada pelos editores das “Atas de Leão XIII da Casa da Boa Imprensa de Paris” e publicados no Bra-

sil em 1947 pela Editora Vozes. A coletânea foi organizada em duas partes: a imprensa má (sua existência, seus estragos e a necessidade de combatê-la); e a boa imprensa (sua necessidade, seu desenvolvimento, suas normas, seu elogio e seu triunfo final). Dentro das normas para a boa imprensa, foram ressaltadas normas gerais e conselhos particulares à Igreja localizada em diversos países: França, Bélgica, Espanha, Lombardia, Itália e Estados Unidos (Leão XIII, 1947).

Em 1879, o Papa recebeu, em audiência, pela primeira vez na história, um grupo de jornalistas e, em sua alocução a eles, enfatizou a necessidade de promover os escritos católicos:

*Sentimos que os tempos precisam do auxílio de tão valorosos defensores. Porque, quando surgiu essa desenfreada liberdade de editar-se tudo quanto se queira, que melhor chamaríamos de libertinagem, os partidários de novidades ocuparam-se em disseminar, em seguida, uma multidão quase infinita de jornais, que se propuseram seriamente impugnar ou pôr em dúvida os princípios do verdadeiro e do reto, atacar e tornar odiosa com suas calúnias à Igreja de Cristo e convencer as mentes com doutrinas perniciosíssimas. [...] Como o costume, agora já universalmente estabelecido, considera que estes jornais se converteram numa necessidade, os escritores católicos terão de trabalhar, com todo o ardor, para converter em remédio da sociedade e defesa da Igreja aquilo que os inimigos usaram para prejudicar a ambas (Leão XIII, Audiência a grupo de jornalistas, 22 de fevereiro de 1879, in *Acción Católica Española, Colección de Encíclicas y Cartas Pontificias*, p. 75-76 apud SGARBI, 2001, p. 316).*

A estratégia do Papa, ao chamar os jornalistas, era formá-los de acordo com os preceitos cristãos católicos e fazer da imprensa uma importante aliada

na disputa do campo religioso. Esse pontífice foi um dos papas que mais escreveu documentos sobre a questão da imprensa.

Na *Immortale Dei*, publicada ainda no século XIX, Leão XIII determinou:

A liberdade de pensar e de publicar os próprios pensamentos, subtraída a toda regra, não é em si um bem com que a sociedade tenha a congratular-se; antes, porém, é a fonte e a origem de muitos males [...] Não é permitido trazer a lume e expor aos olhos dos homens o que é contrário à virtude e à verdade, e muito menos ainda colocar essa licença sob a tutela e proteção das leis (LEÃO XIII, 1º de Novembro de 1885, apud Documentos Pontifícios, 1959, p.03).

O papa se referiu aos escritos que iam de encontro à moral e aos valores cristãos. A Igreja tinha medo que os impressos publicados por pessoas não ligadas ao cristianismo, pudessem confundir a fé dos católicos. Contudo o papa advertiu:

Visto que o principal instrumento de que os inimigos se valem é a imprensa, em sua grande parte inspirada e sustentada por eles, é necessário que os católicos oponham a boa imprensa à má imprensa para que a defesa da verdade e da religião e para a salvaguarda dos direitos da Igreja [...] Já que os perversos, principalmente em nossos tempos, abusam dos jornais para a difusão das más doutrinas e para a depravação dos costumes, considerai como vosso dever usar os mesmos meios: eles, indignamente, para a destruição; vós, santamente, para a edificação. Certamente será de muita utilidade que pessoas instruídas e piedosas se consagrem a publicações cotidianas ou periódicas; uma vez que os erros se vão, assim, dissipando aos poucos e gradativamente, a verdade se espalhará, as almas adormecidas despertarão e hão de professar publicamente e

defender com denodo a fé que elas cultivam em si para a sua salvação (LEÃO XIII, Documentos Pontifícios, 1959, p. 9-10).

Em outras palavras, a Igreja condenou a utilização dos impressos que violavam e denegriam a fé cristã, mas utilizou os benefícios da própria imprensa e dos impressos de modo geral para instruir seus fiéis, sobretudo porque existia um amplo projeto de desenvolver uma cultura católica e, neste sentido, o impresso é uma ferramenta fundamental, pela sua capacidade de adentrar diversos ambientes, socializar ideais, favorecer a difusão de padrões de conduta adequados, entre outros aspectos. Para combater a má imprensa, a Igreja lançou mão das armas da própria imprensa, neste caso, denominada por eles de “a boa imprensa”.

A partir dos diversos documentos da Igreja sobre a imprensa se difundiu a cultura da publicação de impressos nos seminários, entre os movimentos e associações clericais, bem como em outras instituições cristãs, visando possibilitar a comunicação entre os seus membros e também reavivar e manter os preceitos cristãos de todos os fiéis.

A Educação nos Impresses Católicos do Brasil

Pode-se dizer que o Brasil acompanhou o movimento do processo civilizador que se instaurou na Europa e nos Estados Unidos e utilizou o impresso em suas várias incursões e em diferentes domínios.

Na perspectiva do catecismo, é possível pensar nesses impressos como importantes auxiliares da recristianização em relação à disputa externa pelo campo religioso e, do ponto de vista interno, uma importante ferramenta para o desenvolvimento da qualidade dos novos cristãos, fruto de um novo projeto de cristianização mais eficiente e duradouro.

A separação entre Estado e Igreja que se instaurou na República brasileira e a conseqüente ausência do ensino religioso nas escolas deixou a população em um estado de ignorância religiosa que levou o Cardeal D. Leme na sua “Carta pastoral de 1916” a adotar essa justificativa para atribuí-la à causa de todos os males da sociedade.

Com a proclamação da República (1889) e a conseqüente separação da Igreja e do Estado, os católicos experimentam a sensação de insegurança e de abandono por parte dos poderes constituídos, ao contrário do que acontecia no tempo do império, quando se apoiavam no governo e com ele contavam até para a sustentação do culto e dos ministros sagrados. Agora a Igreja se vê ameaçada em muitos dos seus direitos e pretensões. São momentos difíceis nos quais ela lançará mão das armas da Imprensa a fim de esclarecer os fiéis quanto à situação de um Estado religiosamente neutro e a fim de reivindicar alguns de seus postulados - ensino religioso nas escolas oficiais, valor exclusivo do casamento religioso contra o casamento civil etc. (LUSTOSA, 1983, p. 16)

Era preciso, portanto, nutrir o povo de instrução religiosa. Do conjunto de estratégias para reconstruir a cristandade brasileira e promover a civilização cristã, os dois eixos norteadores das práticas empreendidas estavam atrelados a duas frentes de ação: a escola e a imprensa. Uma rede de colégios confessionais católicos se alastrou visando a formação de uma elite dirigente consoante com a tradição e cultura do catolicismo.

Dom Leme desenvolveu um ativo trabalho de evangelização no Brasil no início do século XX. Como arcebispo de Olinda, exigiu dos poderes públicos um tratamento especial para o catolicismo, visto que o Brasil é um país de maioria católica. Em 1921, foi transferido para o Rio de Janeiro e algumas das suas principais medidas, no tocante à mobilização dos cristãos, foram a publicação de cartas pastorais, o lançamento da revista “A Ordem”⁷ e a fundação do Centro Dom Vital⁸ (HORTA, 2004, p.95).

O cardeal D. Leme, bispo do Rio de Janeiro, teve uma atuação marcante [...] cuidou em especial de educar as lideranças contra os perigos do ateísmo, do anticlericalismo anarquista, do liberalismo e do comunismo, fundando a revista

“A Ordem”(1921) e o “Centro de Estudos D. Vital”(1922) para divulgar-lhes o pensamento católico autorizado, em oposição ao dos pioneiros liberais (HILSDORF, 2003, p. 83).

Um grande colaborador nesse projeto de D. Leme foi Jackson de Figueiredo. Motivado pelas idéias do bispo, esse intelectual sergipano, segundo Sgarbi (2001), fez de sua profissão, jornalista e livreiro, a arma para divulgar seus ideais, ou seja, liderar um movimento que defendesse os interesses da Igreja Católica. Com cerca de 30 anos, Jackson de Figueiredo convidou um grupo de amigos para cogitar a possibilidade de fundar um jornal, pois segundo ele “para trabalhar para a Igreja era preciso um jornal onde expusesse as idéias”. (NOGUEIRA *apud* SGARBI, 2001, p. 46). Veio daí a fundação da revista “A Ordem”. “A escolha do nome do periódico – A Ordem – deixa clara a sua posição, uma vez que Jackson de Figueiredo insistia em dizer que, naquela realidade, existia muita desarmonia e desordem. A revista é o modo de reordenar a sociedade” (SGARBI, 2001, p. 46).

A imprensa católica se desenvolveu como arma eleita para o combate às doutrinas anti-católicas e instrumento de destinação pedagógica. Os vários usos atribuídos à imprensa deram-se, sobretudo, pelo fato dos espaços escolares serem voltados a uma elite mais restrita. “As bibliotecas pedagógicas católicas”, objeto de estudo de Donizeti Sgarbi na sua tese de doutoramento (2001), corroboram com esse princípio. Elas encerram as produções do Centro D. Vital e da Confederação Católica Brasileira de Educação nos periódicos “A Ordem” e “Revista Brasileira de Pedagogia” que tinham por objetivo a conformação do campo pedagógico como ferramentas utilizadas para forjar uma cultura cristã. Essa estratégia partia do entendimento católico que percebia o campo educativo para muito além dos muros escolares.

Segundo Sgarbi, os católicos “acreditavam que, por meio do livro e de seus similares, difundidos, sobretudo entre os intelectuais, os formadores de opinião, poderia se iniciar a recristianização do Brasil” (2001, p. 9). Nesse sentido, o Mons. Álvaro Negromonte⁹ adotou um movimento diferenciado. Sua estratégia visava

difundir o ensino religioso nas escolas confessionais e públicas visando atingir um público maior e com isso garantir uma formação católica sólida que determinaria as escolhas e as práticas dos indivíduos na sociedade, daí a necessidade de se introjectar a religião no sujeito desde a mais tenra idade.

A catequese se constituiu uma das frentes de trabalho mais intensas da Igreja, produziu uma série de ferramentas para disseminar a doutrina cristã com o objetivo de recristianização da nação. Inicialmente voltada às paróquias, percebeu no campo escolar um terreno mais fértil para o seu projeto educacional.

Mais uma vez, a escola tornou-se o *locus* ideal para a implementação desse projeto por ser um cenário favorável para a formação do homem civilizado, aspirante da ordem e do progresso, fruto da mentalidade iluminista. Segundo Nascimento,

O discurso civilizador valorizava a escola como sendo a agência destinada por excelência ao cultivo das grandes virtudes, ao fortalecimento dos espíritos, à formação do homem do futuro, o homem consciente. O homem civilizado, escolarizado, seria capaz de organizar a família em bases sólidas, simpáticas e justas, de acordo com as aspirações do progresso, em consonância com as normas científicas (NASCIMENTO, 2001, p. 16).

A Encíclica *Acerbo Nimis* e a insistência do Papa Pio X irradiaram uma obra que conclamou catequistas voluntários para os catecismos paroquiais e professores católicos catequistas em suas salas de aula, já que lá tinham acesso a um número maior de crianças; irradiou ainda uma ampla proliferação de manuais de catecismo, já desencadeada no século XIX (LUSTOSA, 1977). No intuito de ordenar a avalanche em prol da catequese, as Conferências Episcopais elaboraram a “Pastoral de 1915” na qual, dentre outras coisas, estabeleceu um catecismo padrão¹⁰, que sintetizava em seus temas as preocupações da Igreja à época e serviu por algumas dezenas de anos para a instrução religiosa primária. De acordo com Mauro Passos (1999), os três manuais foram organizados da

seguinte maneira: o “Catecismo resumido da doutrina cristã”, o “Primeiro”, o “Segundo catecismo” e o “Terceiro catecismo”. O catecismo resumido foi incorporado ao segundo catecismo, correspondendo a três níveis diferentes que posteriormente foram reagrupados em “Catecismos Menores” (referentes aos dois primeiros catecismos) e “Catecismo Maior” (referentes ao último).

Claro que o primarismo dos métodos empregado, a tendência de uma catequese que se esgotava e fechava com a primeira comunhão, a generalização da idéia de um catecismo desligado da vida não apresentariam os remédios necessários à correção dos males profundos da ignorância religiosa. Além do mais, era uma catequese feita predominantemente com um espírito preventivo contra o espiritismo e o protestantismo (LUSTOSA, 1977, p. 52).

A essa época, o ensino do catecismo no Brasil não acompanhava as iniciativas do movimento catequético europeu, por exemplo, o de Munique, o qual receberia a atenção de Negromonte. O Primeiro Congresso de Catequese, realizado em Belo Horizonte em 1928, foi apontado pelos historiadores da Igreja como um divisor de águas, pois representou para a Igreja o que Mauro Passos (1998) chamou de “pausa dinâmica”. Esse congresso desencadeou uma série de discussões que permitiram pensar em uma pedagogia catequética moderna e traçou um novo panorama para o movimento catequético do Brasil¹¹, sinalizando para novos temas, sugerindo novas abordagens, propondo direções sobre as questões de ordem metodológica e didática, avaliando os manuais utilizados nas aulas de catecismo e a formação das catequistas. Mencionam-se aí os Congressos Catequéticos Europeus. Passos (1998) aponta esses acontecimentos como ensaios de mudanças, tendo suas conclusões sido sentidas nas décadas seguintes com o impulso particular do padre Álvaro Negromonte, que se esforçou para sistematizar e ampliar o significado da catequese.

Como estratégia de ação no esforço empreendido, Negromonte propôs uma reformulação nos textos de catecismo em um duplo aspecto: material e textual. O novo significado da catequese compreendia uma

formação voltada para a vida religiosa na prática. Deveria se ensinar a doutrina sem perder de vista o aspecto formativo da educação religiosa, mas de forma atraente, interessante para os alunos e consequentemente eficaz para o objetivo ao qual se propôs. Os antigos manuais não atendiam a essas expectativas. Faziam-se necessários novos textos.

Os novos textos, se quiserem realmente servir à finalidade do catecismo, que é formar o cristão prático, devem ter uma feição inteiramente diversa da atual. Sei que diante de um catecismo novo, todos sentiremos uma impressão estranha. Temos na mente aquelas perguntas, aquelas expressões que decoramos em criança e ensinamos mil vezes aos pequenos; acostumamo-nos aquela ordem de matéria; afizemo-nos até o tipo de livro dos nossos catecismos... Mude-se aquilo e nós estranharemos... Mas é preciso mudar! (NEGROMONTE, 1942, p. 75).

As mudanças às quais Negromonte se referia diziam respeito à linguagem do texto, ao conteúdo sob medida, a didática. A aproximação com a realidade, o caráter prático das lições e, por fim, embora ele diga ser este último de menos importância, reiterando a teoria de Bourdieu sobre o aparente desinteresse que promove a empresa religiosa, a necessária mudança no aspecto tipográfico.

Quem conhece psicologia infantil sabe o desprestígio de um livro pequenino, tipo miúdo, sem ilustrações, em face dos livros grandes, texto claro e variado correndo entre as figuras que falam muito mais do que as letras. E quem sabe o encanto de um novo livro vê logo que entre os manuais que variam a cada ano despertando o interesse e o entusiasmo dos pequenos, o mesmo catecismo passando, velho e conhecido, de ano para ano fará bem triste figura [...] (NEGROMONTE, 1942, p. 78).

A data em que o padre publicou esse artigo na Revista Brasileira de Educação leva-

nos a inferir que esse novo texto ao qual se referia, dizia respeito à série “Meu Catecismo”, voltada para o curso primário. Os documentos levantados apontam a data de publicação dessa série em 1942. Além disso, ao falar da necessidade de renovação nos textos, Negromonte apontou algumas iniciativas nessa intenção, dentre as quais não figurou a sua, e não as qualificou como bem sucedidas, o que justifica a sua iniciativa. Ao propôr um novo texto de catecismo, Álvaro Negromonte não se referiu apenas a uma mudança textual, de conteúdo. Ele foi além. Preocupado em tornar o livro um recurso eficaz para as aulas, sua atenção se voltou para os aspectos teórico, metodológico e técnico do objeto em questão. “Sei que dar um texto novo de catecismo (e não um novo texto) de catecismo é tarefa difícilíssima. Mas é tão necessária que merece nossos melhores esforços” (NEGROMONTE, 1942, p. 82).

A preocupação do padre com a forma dos textos de catecismos reflete a aproximação deste com as idéias que estavam circulando em torno da renovação do campo pedagógico.

A importância dada ao livro como impresso pedagógico se refletiu nas primeiras décadas do século XX, sobretudo a partir de 1920 na preocupação com o conteúdo, mas também com a forma. Segundo Vidal (2001, p. 94), o Programa de Literatura Infantil para a Escola de Professores do Instituto de Educação do Distrito Federal, trazia no seu conteúdo um conjunto de critérios referentes a uma boa publicação compartilhados por outros profissionais da educação: dentre esses critérios praticamente normativos figuravam a preocupação com o conteúdo do texto, a organização atentando para a unidade da obra, a atualidade e a exatidão das noções postas, a adaptação aos interesses básicos das crianças; as qualidades artísticas; a linguagem apropriada correta, clara e simples e os cuidados com a feição material, com o formato, a

impressão, o papel e as gravuras utilizadas. Na escola moderna, a forma de tratamento do aluno em relação ao livro não estimulava a reverência. Ao contrário, a intimidade entre sujeito e objeto da cultura tinha em vista estreitar tal relação. “O livro deveria ser amado, conquistado pelo leitor ou leitora, transformado em objeto de trabalho. Alunos e alunas acostumavam-se ao livro” (VIDAL, 2001, p. 106).

Os catecismos do padre Álvaro Negromonte, apesar de serem destinados às séries escolares, não foram descartados das aulas de catecismo paroquiais contribuindo com isso para diminuir o mal mais agravante da sociedade diagnosticado por ele como a ignorância religiosa. No catálogo da editora Vozes de 1943, eles foram inseridos: Curso de Religião do padre Álvaro Negromonte organizado em 3 volumes: o primeiro volume, “A Doutrina Viva”; o segundo, “As Fontes do Salvador: missa e sacramentos”; e o terceiro, “O caminho da Vida”.

A publicação de novos livros de catecismos em um novo suporte material e textual tinha um significado mais amplo para a Igreja que ia além da esfera pedagógica e recaía no âmbito político. Publicar é tornar algo público. É fazer conforme assinala Bourdieu “passar do oficioso ao oficial. A publicação é a ruptura de uma censura” (2001, p. 244).

Publicar novos textos de catecismos era uma demonstração pública do diálogo católico com os novos tempos que vinha tentando ser silenciado pelo grupo de liberais republicanos que fazia frente ao catolicismo. Significava romper com a censura republicana e imprimir as marcas da Igreja na História.

Conquistar espaço para a “educação integral”, aquela revestida de uma filosofia cristã que devia estar na raiz de todo programa educacional, dos manuais, das aulas, da prática pedagógica dos educadores era enfim o grande ideal. Constituir um campo pedagógico católico era fundamental na construção da chamada “civilização cristã brasileira” e o impresso, em geral, foi uma das principais estratégias para o desenvolvimento desse projeto.

Os impressos católicos em Sergipe

A imprensa sergipana, de modo geral, segundo Nunes (1984), teve seu início no século XIX. Seu berço gerador foi a cidade de Estância, onde o Monsenhor Antônio Fernandes da Silveira instalou sua tipografia.

Marcou o início da década de 1830, em Sergipe, o aparecimento da Imprensa com a circulação, na Vila Constitucional de Estância em setembro de 1832, do jornal o “Recopilador Sergipano”. Até esse momento, como dependíamos, no campo econômico, dos comerciantes e do porto da Bahia para a exportação e importação de produtos, também a mesma dependência se verificava na imprensa. A divulgação dos fatos econômicos e políticos sergipanos se fazia através dos jornais baianos. A Idade D’Ouro (1811-1823), o Grito da Razão e o Independente Constitucional (após a Independência), pelas notícias inseridas sobre Sergipe, se tornaram indispensáveis para o conhecimento de sua História nessa época. (...) O “Recopilador Sergipano” (1832/1834), era um jornal cujo formato media: 0,25 X 0,15, com quatro páginas e duas colunas, e publicava especialmente temas da política provinciana. O lema desse impresso era uma frase de George Washington: “Sede justos se quereis ser livres, sede unidos se quereis ser fortes” (NUNES, 1984, p.51-2).

O Mons. Silveira é descendente da nobreza portuguesa e nasceu em Estância no ano de 1794. Fez o curso de formação no Seminário de São Damasco, em Salvador, e em 1820 ordenou-se sacerdote. Segundo Silva (*apud* Almeida Neto, 2007) ele foi uma liderança política nas Províncias de Sergipe e do Piauí, inclusive como Deputado na Assembléia Provincial. Além disso, contribuiu no campo cultural através da criação do jornal.

Após esse pioneirismo, outras tipografias foram surgindo, até mesmo para suprir as necessidades da

provincia. No advento da República, diversos jornais já circulavam em Sergipe, alguns com pouca duração, outros com uma periodicidade maior. É possível constatar através da História a importância da circulação de jornais e revistas para uma melhor formação da intelectualidade sergipana.

Os salutareos efeitos da feliz iniciativa do Monsenhor Silveira não se fizeram demorar e esse seu único feito por si só o sagraria benemérito, se por outras nobres acções não se tivesse tornado digno da veneração dos sergipanos. Tão assinalados foram os seus serviços que a antiga provincia do Império, abençoado torrão dos seus affectos filiaes, com generosidade de u'a mãe extremosa soube retribuil-os, elegend-o ininterruptamente membro do Conselho do Governo, Deputado á Assembléa Provincial e á Assembléa Geral Legislativa (GUARANÁ, 1913, p. 45).

Contudo esse reconhecimento à figura do Mons. Silveira só veio posteriormente. Este sacerdote “enfrentou os preconceitos de sua época, um meio de limitada cultura intelectual”(GUARANÁ, 1913, p. 44). A intenção dele, segundo Guaraná (1913), “era fazer surgir um *orgam* da imprensa, por onde chegassem até aos poderes públicos os reclamos dos seus patricios, também de dotar a comunidade de um elemento de civilização e progresso”. E esse foi o primeiro passo para que outras publicações fossem surgindo.

Quanto à perspectiva da Igreja de difundir os preceitos cristãos, no Estado de Sergipe, alguns impressos católicos se destacaram no século XX, dentre eles: os jornais “A Cruzada”, “A Defesa”, “O Recreio”, “O Clarim”, o “Boletim Vitalista”, a revista “*Scientia et Virtus*” e a revista “Cidade Nova”.

Com relação aos trabalhos que enfatizam estas publicações, Valéria Carmelita Santana Souza (2005) fez um estudo sobre o jornal “A Cruzada”; Ana Luzia Santos (2005) estudou a difusão da Educação Católica através do Jornal “A Defesa” (1960-1969); Péricles Moraes de Andrade Júnior (2000) investigou as questões ligadas à criação da Diocese de Aracaju, bem

como a importância dos impressos católicos neste processo; Raylane Andreza Dias Navarro Barreto (2004), em sua Dissertação de Mestrado intitulada “Os Padres de D. José: O Seminário Sagrado Coração de Jesus (1913-1948)”, pontuou a circulação da revista *Scientia et Virtus*, uma publicação da Academia Literária São Tomaz de Aquino; Maria José Dantas (2006) estudou as práticas escolares na revista “Cidade Nova”, dentre outros.

Falar de imprensa sergipana implica necessariamente falar de D. José Thomaz Gomes da Silva.¹² Ele nasceu na cidade de Martins no Rio Grande do Norte em 04 de agosto de 1873. Fez seu curso secundário e filosófico no seminário de Olinda, ordenando-se sacerdote a 19 de novembro de 1896. Sua ação sacerdotal foi desenvolvida no estado da Paraíba. Em 1911 foi sagrado bispo na Catedral de João Pessoa. Chegou a Sergipe em 04 de dezembro de 1911. Foi o bispo diocesano de Sergipe até 1948, ano do seu falecimento, vítima de um derrame cerebral.

Logo nos primeiros meses de sua atuação à frente do bispado, em 21 de dezembro de 1911, dirigiu uma circular ao clero estabelecendo como primeira medida efetiva a entrega da direção do “Boletim Diocesano”, que passava a chamar-se “A Diocese de Aracaju”, ao Monsenhor Manuel Raimundo de Melo, sendo a solenidade marcada para 1º de janeiro de 1912.

Fora estabelecido pelo bispo diocesano que o boletim eclesiástico seria uma publicação mensal no modelo de revista contendo não menos que dezesseis páginas, o qual deveria editar de maneira “autêntica” os atos da Santa Sé, todos os atos do governo diocesano, os documentos pertinentes ao bispado, matérias referentes à disciplina da Igreja e artigos inspirados neste mesmo intuito, além de notícias de interesse da Diocese e das paróquias. Tal medida chama a nossa atenção para o fato de que havia por parte do primeiro bispo da diocese de Aracaju uma grande preocupação no tocante aos impressos católicos em consonância com os debates que

vinham sendo estabelecidos pela Igreja em âmbito nacional (SOUZA, 2005, p. 26).

Em Sergipe, a imprensa católica foi bastante apoiada pela Igreja. Segundo Souza (2005), o padre Solano Dantas, em artigo do jornal “A Cruzada”, chamou atenção dos católicos para que se apoderassem desse maravilhoso invento. Ele via, em Jackson de Figueiredo, um divulgador da necessidade de circulação de órgãos católicos em todo o país. Existiam várias campanhas de incentivo para as assinaturas do jornal “A Cruzada”. Esse jornal foi um veículo formativo ligado à Diocese de Aracaju. Segundo Sousa, nasceu para combater:

A agitação social, inquietante exercida na época pelos comunistas em Aracaju. A Cruzada constituiu-se a sua grande arma para levar ao mundo operário a Doutrina Social da Igreja, expressa pelas grandes Encíclicas Sociais: Rerum Novarum, do Papa Leão XIII, e a Quadragésimo Anno, do Papa Pio XI (SOUSA, 2006, p. 46).

O jornal também tinha a função de “levar à comunidade os ensinamentos obtidos no Centro Dom Vital”¹³ (SOUSA, 2006, p.33). Em estudo sobre o referido impresso, Valéria Carmelita Santana Souza (2005) se deteve a analisar o discurso proferido sobre o jornal, com relação especificamente à educação da mulher na primeira metade do século XX. Em sua análise, defendeu a hipótese de que “A Cruzada” foi uma estratégia local para concretizar um projeto mais amplo da Igreja Católica de difusão de práticas e valores morais através dos impressos (2005, p.16).

Conforme o discurso da Igreja, tal jornal estaria completamente voltado para a defesa dos interesses da religião, da pátria e também, de maneira mais específica, do estado de Sergipe.

O periódico circulou em três fases: a primeira foi de 1918 até 1925. Em 1935, D. José Thomaz nomeou o “Conselho de Imprensa da Diocese” e “A Cruzada” voltou a circular de 1935-1943. Depois, retomou a circulação, na década de 1950, e continuou até meados da década de 1960.

Outros jornais se destacaram em Sergipe entre a década de 1920 e 1930. Esse foi um momento, segun-

do Souza (2005), áureo para a imprensa católica nesse Estado. Proliferaram impressos catequéticos, como a “Revista de Sergipe” (1928), o “Boletim Paroquial” (1931), “Monitor Cristão”(1931), “A Boa Nova”(1931-33), “Lino Mariano”, dentre outros.

Um outro impresso importante nesse período foi a revista “*Scientia et Virtus*”, publicada em 1933, com 184 páginas e medindo 22 X 16cm. Ela é uma coletânea litero-apologética da Academia Literária S. Tomaz de Aquino, que funcionava no Seminário “Sagrado Coração de Jesus” de Aracaju. Os artigos publicados nesse impresso foram produzidos pelos membros da Academia, era composta por alunos do Seminário Maior dos cursos de Filosofia ou Teologia. Vale ressaltar que esse Seminário foi a instituição que proporcionou ao Estado de Sergipe os primeiros cursos de nível superior.

Foi através da Academia, segundo Barreto (2004, p. 85), “que os seminaristas praticavam o que se aprendia teoricamente nas salas de aula do Seminário. Desse modo ela representou não só uma agremiação estudantil que tinha por objetivo reunir e diversificar as práticas, mas um ambiente propício a materialização da teoria”.

Os artigos publicados na revista “*Scientia et Virtus*” versavam sobre assuntos ligados à Igreja, sobre a questão do ensino religioso, sobre a importância do clero na História da Pátria, além de crônica, poesia e soneto. Eram artigos escritos por iniciantes nessa arte de publicação; mas, segundo Villas-Bôas (1933, p. 4), “o que ressumbra, porém, da primeira à última linha é a boa vontade dos jovens levitas, o amor à Santa Igreja e à vocação sacerdotal, o calor na defesa da verdade, o zelo pelo depósito da doutrina, a alegria de seguir a Jesus Cristo”.

Na década de 60, do século XX, há registros de um jornal que circulava internamente no Seminário, mas que também era vendido através de assinaturas. Era escrito pelos próprios seminaristas e, a princípio, chamava-se “O recreio”. Porém, depois, por sugestão do padre José Carvalho de Sousa, então reitor, passou a se chamar “O Clarim” – órgão dos seminaristas do Seminário Arquidiocesano de Aracaju.

No acervo do atual Colégio Arquidiocesano “Sagrado Coração de Jesus”, que funciona no prédio onde

anteriormente funcionava o Seminário, foram encontrados exemplares de 1960 até 1965. O jornal era mensal, possuía 4 páginas, com algumas edições especiais de 6 páginas. Era escrito à máquina, com alguns trechos manuscritos e impresso através da utilização de mimeógrafo a óleo, o que algumas vezes dificultava a publicação do Jornal.

Outro impresso católico que circulou no Estado de Sergipe foi o “Boletim Vitalista”. Ele era um *organ* do Centro D. Vital de Aracaju. Essa associação foi fundada inicialmente, no Rio de Janeiro, em 12 de maio de 1922. Segundo seus estatutos, “era uma associação civil que tinha como objetivo a defesa dos interesses da Religião Católica [...] propagando e defendendo as suas doutrinas por meio do livro e da Imprensa” (Ata de fundação do Centro D. Vital, livro de Atas, p. 47 *apud* SGARBI, 2001).

Em Aracaju, o Centro D. Vital foi fundado por Rubens Figueiredo, irmão de Jackson de Figueiredo, em uma sessão solene que aconteceu na Catedral no dia 01 de maio de 1932. Funcionava como uma agência do Centro D. Vital do Rio de Janeiro e tinha assistência religiosa do Pe. Avelar Brandão (Livro de Atas do Centro D. Vital de Aracaju, 1932, p. 02). Visava desenvolver a cultura católica mediante o seguinte programa:

Organização de cursos e conferências sobre temas culturais católicos; promoção de círculos de estudo do mesmo gênero; manutenção duma biblioteca dotada dum serviço de informações bibliográficas e de divulgação de obras católicas; publicação dum periódico que será o órgão oficial do centro e cooperação direta e indireta no desenvolvimento da imprensa católica (Livro de Atas do Centro D. Vital, 1946, p.8v).

Percebemos que uma das funções do Centro era voltar-se para o desenvolvimento da cultura do impresso. Na ata da sessão do dia 22 de setembro de 1933, foi ressaltado que estava em circulação o “Boletim Vitalista”, “cuja elaboração espera melhorar e enriquecer nos números seguintes quando, acolherá a colaboração de todos, desde que esteja dentro das

exigências do seu programa” (Livro de Atas do Centro D. Vital, 1932, p. 30). Não foram encontradas, nesta análise, exemplares do impresso; no entanto, diversas atas de sessões se referem à circulação do boletim.

A revista “A Ordem”, que era uma publicação do Centro D. Vital do Rio de Janeiro, também circulou em Sergipe. Na ata da sessão do dia 26 de janeiro de 1934, o presidente falou, a todos os vitalistas, sobre a importância de manter a publicação da revista “A Ordem”, consagrada como a melhor no gênero, instrumento pelo qual o Centro D. Vital defendia os ideais católicos e fazia divulgação de suas atividades, como também esperava a colaboração, através de artigos sobre assuntos da atualidade católica (Livro de Atas do Centro D. Vital, 1932, p. 42v). Na revista de março-abril de 1946, saiu uma nota elogiosa sobre o Centro D. Vital de Aracaju (Livro de Atas do Centro D. Vital, 1946, p. 05).

Em 1960, Aracaju foi elevada à categoria de Arquidiocese e foram criadas as Dioceses de Propriá e Estância. Com a criação da Diocese de Propriá e a chegada do bispo Dom José Brandão de Castro, um outro impresso católico passou a circular no Estado de Sergipe. Segundo Santos (2006), “o jornal ‘A Defesa’ tornou-se órgão oficial de imprensa na Diocese de Propriá”. Esse periódico surgiu, em 1932, naquela época, como um jornal paroquial, mas em razão das dificuldades financeiras, segundo Santos (2006), “teve sua publicação interrompida em vários momentos”. Voltou a circular com a criação da Diocese, como um instrumento usado para difundir o pensamento educacional e evangelizador da Igreja no Baixo São Francisco.

Além de assumir a função de combater os grupos ou indivíduos que fazem oposição ao catolicismo, a imprensa católica tem sido vista como um importante recurso

para oferecer boas leituras, assim como para promover diversões sadias e difundir a doutrina e os ensinamentos católicos. Nessa perspectiva de utilizar a 'boa imprensa' para difundir os discursos católicos e, conseqüentemente, moldar o pensamento, o comportamento e as ações dos fiéis em conformidade com os princípios do catolicismo, foram criados diversos impressos católicos, a exemplo do periódico "A Defesa" (SANTOS, 2005, p.02).

A Igreja constantemente procurou, através dos impressos, instruir, bem como manter informada a população e, principalmente, os cristãos. Segundo Santos (2006), "Dom José Brandão de Castro atribuía grande importância à imprensa, especialmente à sua função educativa". Por conta disso, no jornal "A Defesa", encontramos discursos educacionais que se voltaram para a formação da juventude.

Diante da tentativa de promover uma educação fundamentada nos preceitos católicos, o clero que compunha a Diocese de Propriá na década de 1960, passou a utilizar o periódico "A Defesa" como um importante dispositivo pedagógico. Vale ressaltar que sua função pedagógica não se limitou aos discursos e às propostas direcionadas à educação escolar. O jornal "A Defesa" esteve voltado especialmente para a 'educação geral dos cristãos', ou, tomando por base o conceito de civilização de Norbert Elias, pode-se afirmar que ele foi um dos dispositivos utilizados para civilizar os fiéis em conformidade com os princípios e propósitos da Igreja daquela região. Para tanto, se preocupou em oferecer as bases para a educação espiritual e moral dos católicos leigos (SANTOS, 2005, p.04).

A pesquisadora Ana Luzia dos Santos em sua dissertação de Mestrado investigou a difusão da Educação Católica no jornal "A Defesa", buscando verificar

a forma como os discursos educacionais se manifestavam na imprensa católica.

Dentro desse contexto das práticas educacionais evidenciadas nos impressos católicos, atualmente a revista "Cidade Nova", uma revista católica ligada ao Movimento dos Focolares¹⁴, vem se destacando por publicar artigos voltados para as diversas áreas do conhecimento, com destaque para educação. Essa revista surgiu na Itália em 1956, circula no Brasil desde 1958 e pode ser adquirida através de assinaturas.

São 50 anos de circulação no Brasil e a revista já passou por vários formatos. Inicialmente, assemelhava-se a um jornal, depois adquiriu a forma de um caderninho e aos poucos foi ganhando o suporte que existe atualmente. Também já foi quinzenal, trimestral, bimestral e mensal com a publicação de 11 números, ganhou nova forma, cores e com um projeto, para o ano de 2008, em comemoração aos 50 anos de circulação no Brasil, de publicar 12 números.

Com a crescente revolução tecnológica, "Cidade Nova" tem se modernizado cada vez mais. Atualmente, dispõe de um site¹⁵ que possibilita aos internautas navegar por suas páginas. A revista online está disponível em sua totalidade para os assinantes e parcialmente para o público em geral. Possui ainda um banco de dados sobre os mais variados assuntos publicados a partir de 1992 e muitos dos artigos sobre educação estão disponíveis.

A proposta pedagógica enfatizada pela revista "Cidade Nova" consiste na formação do indivíduo para a vida em sociedade, para ser construtor de unidade no espaço onde está inserido, formar o homem-relação com o outro. Essa prática educativa tem contribuído mundialmente para a formação da pessoa humana e da sociedade. As motivações para realizar essa proposta são de natureza religiosa, mas segundo Lubich (2003) "seus efeitos no plano educacional são extraordinários". Para ela, mais do que palavras, são um novo caminho para a educação, cujos alicerces se solidificam no exercício contínuo de compreensão, respeito e diálogo.

A verificação de práticas e conceitos educacionais nos impressos católicos nos possibilita inferir que essas publicações servem como instrumentos condutores de elementos civilizatórios e também, algumas vezes, são portadoras de inovações metodológicas.

Considerações finais

A guisa de uma breve conclusão, pode-se afirmar que os impressos são objetos de uma organização cultural, fruto de determinado ambiente ou contexto social. Não obstante, não foi possível verificar ainda como, exatamente, os leitores se apropriaram da leitura dos impressos católicos. Diante do que pudemos observar, na sucinta análise sobre a experiência da Igreja com relação a estas publicações, percebe-se que os usos dos periódicos atingiram diferentes públicos, com estratégias específicas. Muitas vezes, o impresso foi utilizado como um veículo de formação da intelectualidade católica, a começar do “Catecismo Romano”, que tinha em vista a formação dos próprios padres. Outras vezes se destinou às camadas populares como instrumento de destinação pedagógica e doutrinária. Os periódicos, de uma forma geral, foram pensados na perspectiva de colocar a elite católica a par dos acontecimentos que envolviam a Igreja em polêmicas e debates, esclarecendo-a quanto ao ponto de vista católico diante das questões sociais.

A Igreja, *pari passu* com o processo civilizador, acompanhou as práticas civilizatórias que têm como característica a constante mudança em busca do que Elias (2001) chama de equilíbrio móvel das tensões. Os discursos educacionais publicados em periódicos ou difundidos através das aulas de religião nas escolas confessionais ou até mesmo nas escolas públicas, buscaram moldar costumes, ações e pensamentos da comunidade católica e ampliar os limites da sua influência.

Geralmente estes impressos católicos fizeram parte de um conjunto de estratégias que visavam concretizar o projeto amplo da Igreja Católica de conformação do campo religioso através dos veículos condutores dos discursos educacionais que difundiam e propagavam valores morais e da fé cristã.

No Estado de Sergipe a imprensa católica teve um papel relevante. Faz-se necessário ressaltar a contri-

buição de alguns sergipanos no âmbito dos impressos católicos. Dentre eles: o Mons. Antônio Fernandes da Silveira, fundador da Imprensa (é importante lembrar que a Igreja Católica, através do Mons. Silveira, foi a responsável pelo surgimento da arte de imprimir em Sergipe). Não podemos esquecer da contribuição de Jackson de Figueiredo, sergipano e intelectual ilustre, que, convertido ao catolicismo, colaborou nacionalmente com o processo de civilização cristã, através do impresso, especificamente da criação da revista “A Ordem” e também através do Centro D. Vital. Dom José, que criou o boletim “A Diocese de Aracaju” e o Jornal “A Cruzada”. Na atualidade, podemos destacar as contribuições, também em nível nacional, do atual diretor de redação da revista “Cidade Nova”, o jornalista sergipano José Antônio Faro.

Um aspecto notável na ligação da revista “Cidade Nova” com os impressos católicos publicados em Sergipe é que existe um laço familiar, pelo menos entre dois autores de artigos. Um dos colaboradores do boletim Vitalista e que depois tornou-se redator do Jornal “A Cruzada”, em Sergipe, foi Luiz Rabelo Leite, cujo filho, Eduardo Leite Sobral, é colaborador da “Cidade Nova”, inclusive com artigos sobre educação. Durante algum tempo, Eduardo participou da equipe de redação da revista. Paulo Almeida Machado foi redator do jornal “A Cruzada” e agora seu filho, Carlos Augusto Alcântara Machado, colabora com artigos para a revista “Cidade Nova”, na área do Direito e da Ética.

Assim, concluímos que o Estado de Sergipe, através destes personagens, dentre outros autores e periódicos existentes, continua tendo uma participação significativa na trajetória dos impressos católicos no Brasil. Ressaltamos também, que os impressos católicos revelam práticas e representações adquiridas pela Igreja ao longo dos séculos não podendo, portanto, ficar à margem dos olhos atentos dos historiadores da educação.

Notas:

- ¹ Este artigo é fruto de algumas discussões resultantes de duas pesquisas sobre impressos católicos. Uma voltada para os manuais de catecismos e a outra para a Revista “Cidade Nova”.
- ² As determinações catequéticas resultantes do Concílio de Trento tiveram como eixos norteadores a organização da instrução religiosa e a proposta de um catecismo. Do primeiro eixo, nasceu a proposta de instrução religiosa nas escolas, estabeleceu diretrizes para o exercício dessa instrução na comunidade cristã. Nasceu a catequese paroquial para as crianças, a qual vai ter em Bellarmino o primeiro escritor de um catecismo voltado especificamente para as crianças em linguagem adaptada. A proposta de um catecismo resultou no Catecismo Romano ou *Cathechismus ad párochos*.
- ³ Os escritos catequéticos de Bellarmino se resumiram em dois: a *Dottrina cristiana breve perché si possa imparare a mente* (1597), escrita para as crianças, em forma de diálogo, em que o mestre pergunta e o discípulo responde, com 96 perguntas e respostas; e a *Dichiarazione piu copiosa della Dottrina Cristiana per uso di quelli Che l'insegnano ai fanciulli e altre persone simplici*, composta in forma de dialogo (1598), uma espécie de guia de orientação para sacerdotes, catequistas e professores, cujo diálogo é invertido e o discípulo é quem pergunta e o mestre responde, com 273 perguntas-respostas (BOLLIN & GASPARINI, 1998, p. 115).
- ⁴ O conceito de configuração ou figuração é entendido neste trabalho tal como propõe Norbert Elias, “uma formação social, cujas dimensões podem ser muito variáveis (os jogadores de um carreado, a sociedade de um café, uma classe escolar, uma aldeia, uma cidade, uma nação), em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel das tensões” (2001, p.13).
- ⁵ O pontificado de Leão XIII durou 25 anos, de 20 de fevereiro de 1878 a 20 de julho de 1903. Ele foi o papa da transição entre o século XIX e o início do século XX. Ficou famoso como o Papa das Encíclicas. (Encíclica é um documento utilizado pelo Sumo Pontífice para exercer o seu magistério. Trata de matéria doutrinária em variados campos: fé, costumes, culto, doutrina social, moral, educação, etc).
- ⁶ Um dos documentos mais completos de Leão XIII sobre a imprensa é a Constituição Apostólica de 8 de fevereiro de 1897, intitulada *Officiorum ac munerum*.
- ⁷ A Revista “A Ordem” funcionou como um órgão semi-oficial do Cardeal Leme. Nela, estavam envolvidos aqueles indivíduos que sustentaram o processo de construção da doutrina católica sobre a autoridade, em sua grande maioria, membros do Centro Dom Vital. Por meio da implementação da revista, podemos notar o significado que a Igreja atribuía à imprensa nesse período. Através deste impresso, os intelectuais católicos coordenaram, enfim, uma batalha num campo em que a liberdade de divulgação de idéias e de exercício do debate deveria primar. Eles pretendiam um confronto com as idéias modernas também por meio de um órgão de imprensa que desempenhasse a tarefa de divulgar a doutrina católica, apontar os inimigos da Igreja e orientar sobre os meios de enfrentá-los. Esta revista estava munida dos argumentos recolhidos nas obras do pensamento contra-revolucionário e nos documentos oficiais do catolicismo mais recente, que davam coerência à pretensão de reordenamento social em bases religiosas (DIAS, 1996, p. 92).
- ⁸ Fundado inicialmente no Rio de Janeiro, teve à frente o sergipano Jackson de Figueiredo, um dos mais atuantes católicos da então capital da República. O Centro Dom Vital tinha como objetivo, segundo Sousa (2006), recrutar e preparar líderes leigos para, com a palavra e o testemunho da vida, levarem o fermento do evangelho à política e à cultura, a fim de que os políticos e intelectuais, imbuídos dos sadios princípios da fé, da justiça, da verdade, da solidariedade e da liberdade, dessem a sua contribuição positiva na construção de uma sociedade justa, fraterna e próspera para todos. O nome dado ao Centro de estudos é uma homenagem a Dom Vital, que foi Bispo de Olinda na década de 70, do século XIX. Segundo Gilberto Freyre, “Dom

Vital foi um conservador-revolucionário. [...] Não era homem de contentar-se com aparências. No que ele mais vivamente se empenhou foi exatamente em dar autenticidade à vida Católica no Brasil [...]” (FREYRE, 1962, p. 575).

⁹ O Monsenhor Álvaro Negromonte foi partícipe de um movimento de renovação do campo religioso católico desencadeado na década de 30 do século XX, sendo reconhecido como o pioneiro desse projeto por trazer ao Brasil o diálogo da apropriação católica das Pedagogias Ativas através do Método de Munique. Negromonte lançou uma coleção de livros de catecismos e diversos outros livros de caráter formativo pautados nesses pressupostos.

¹⁰ Publicação da Editora Vozes.

¹¹ Uma história mais aprofundada da trajetória do movimento catequético se encontra na tese de doutoramento de Mauro Passos, *A Pedagogia Catequética e a educação na Primeira República do Brasil (1889 – 1930)*, 1998.

¹² Maiores informações sobre D. José Thomaz e a criação da Diocese de Aracaju consultar ANDRADE JUNIOR, Péricles Moraes de. *Sob o olhar diligente do Pastor: a Igreja Católica em Sergipe (1831-1926)*. São Cristóvão: Universidade

Federal de Sergipe, 2000. (Dissertação de Mestrado).

¹³ O Centro Dom Vital de Aracaju era uma associação auxiliar da Ação Católica filiado ao Centro Dom Vital do Rio de Janeiro. Funcionava na sede da Ação Católica localizada à Rua Itabaianinha, nº 87, nesta cidade, e tinha por finalidade organizar cursos e conferências sobre temas culturais católicos, cooperação direta e indireta no desenvolvimento da imprensa católica, dentre outros (Livro de Atas do Centro Dom Vital – 1946, p.8v.).

¹⁴ Um movimento de espiritualidade nascido no âmbito católico, mas de abertura ecumênica e de diálogo inter-religioso e intercultural, difundido em 186 países dos cinco continentes. Focolares vem do nome oficial em italiano focolari, que significa lareira, calor, fogo no lar.

Maria José Dantas

é mestre em Educação; Professora da Faculdade de Ciências Educacionais de Sergipe – FACE; Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação; Membro do grupo de estudos e Pesquisas em História da Educação: Intelectuais da Educação, Instituições Educacionais e Práticas Escolares do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: mariajosedantas@yahoo.com.br

A Revista Nova Escola e a Questão da Avaliação da Aprendizagem

Miguel André Berger

Resumo

O estudo constitui um mapeamento e análise dos artigos sobre avaliação da aprendizagem veiculados na Revista Nova Escola, lançada em março de 1986. Essa revista vem constituindo um canal para difusão do saber pedagógico e do saber docente, favorecendo a socialização de experiências educativas e fomentando o intercâmbio entre os educadores. Uma amostra de 60% das 198 edições foi objeto de análise, pautando-se na perspectiva historiográfica da História Cultural. Os artigos ensejam discussões sobre a concepção progressista em detrimento à visão tradicional de avaliação, envolvendo a disseminação dos novos princípios e diretrizes para nortear a prática avaliativa. Os artigos respaldam-se nas contribuições de vários educadores, entre eles Perrenoud, Luckesi, Jussara Hoffmann, Pedro Demo e Charles Hadji.

Palavras-chave: Revista Nova Escola, avaliação da aprendizagem, formação continuada do professor.

“Nova Escola” Magazine and the issue of apprenticeship evaluation

Abstract:

This study composes a mapping and analysis effort over the articles regarding apprenticeship evaluation published in Nova Escola Magazine. First issued in March 1986, this magazine has been consolidating as a channel for spreading of pedagogical and scholar knowledge, making it easier to socialize educational experiences and enhancing educators interchanges. A sample of 60% of 198 issues was selected as the analysis object, under the historiographical perspective of Cultural History. This articles provoke discussions about the progressive conception against traditional methods of evaluation, bringing new principles and guidelines designed to direct the evaluation procedure. This articles sustains upon the contributions of several educators, including Perrenoud, Luckesi, Jussara Hoffmann, Pedro Demo and Charles Hadji

Keywords: Nova Escola Magazine, apprenticeship evaluation, continuous formation of teachers.

Introdução

A imprensa periódica educacional vem constituindo um objeto recente de análise da historiografia na perspectiva da História Cultural, detendo-se em compreender os processos de produção, circulação e apropriação dos saberes pedagógicos.

A revista como um impresso pedagógico pode ter vários usos, desde a propagação dos saberes escolares, bem como assumir o papel de circulação de novas diretrizes e normas defendidas pelos dirigentes educacionais.

Biccas (2001) analisou a Revista do Ensino, veiculada no período de 1925 a 1940, como uma estratégia de formação de professores (as) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais. Esse impresso pedagógico oficial de educação em seu processo de produção considerou uma representação de professor, tomando-o como agente responsável para implementar as diretrizes e as propostas educativas e pedagógicas que estavam sendo veiculadas pela Secretaria de Educação do Estado no momento da Reforma Educacional Francisco Campos.

Para atingir diretamente os professores, a Revista de Ensino passou por um processo de remodelamento com vistas à implantação dos preceitos da reforma e à ampliação da sua circulação e divulgação. Além de disseminar os aspectos legais da reforma educacional e o ideário escolanovista, destinava-se também a comunicar uma maneira de fazer e de agir, utilizando-se da promoção dos “concursos” e da publicação das atividades pedagógicas, isto é, dos trabalhos dos professores premiados, buscando afirmar que as mudanças educacionais em Minas Gerais estavam surtindo êxito.

O estudo de Silva (2005) segue essa perspectiva ao tomar a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicada pelo INEP, como objeto de análise da produção e difusão do conhecimento pedagógico por meio de artigos que veiculam o conhecimento científico sobre educação, em busca dos fundamentos teóricos que estabeleceram as bases do modelo de escola

de massa (escola obrigatória, escola para todos) no Brasil.

Analisa como o conjunto dos discursos científicos difundidos por especialistas (pedagogos, técnicos de organizações internacionais, etc.) mediante a elaboração de um saber especializado, esteve historicamente ligado à produção de políticas e reformas do ensino.

No caso brasileiro, destaca-se o papel das agências internacionais (acordos MEC/USAID) que por meio de guias de desenvolvimento educativo e como detentores do conhecimento científico influenciaram os modos de pensar e de agir em educação, determinando práticas e políticas reformadoras relativas à expansão do ensino.

O periódico católico “A Palavra” da Diocese de Pelotas (RS), que circulou no período de 1912 a 1959, é analisado por Amaral (2004). Esse periódico divulgava as diretrizes coercitivas e autoritárias da Igreja, obrigando os fiéis a enviar seus filhos às escolas católicas e era categoricamente contrário ao ensino ministrado em escolas de ensino laico ou sob orientação de outras religiões.

A Revista do Mestrado em Educação da UFS, editada no período de 1998 a 2002, é analisada por Farias (2003), em termos de formato, autores e temáticas contempladas. Ressalta que o periódico favoreceu a divulgação dos conhecimentos e discussões produzidas no NPGED, entendendo-se assim que o mesmo confere força, significado e visibilidade à instituição da qual faz parte.

Os trabalhos comentados centram-se em periódicos oficiais ou atrelados a instituições católicas que tinham como objetivo inculcar valores e/ou disseminar diretrizes para a divulgação e o êxito das reformas educacionais.

Nesse trabalho, toma-se a Revista Nova Escola, periódico editado pela Fundação Victor Civita, mas que obtém o apoio do Ministério da Educação, para análise como um canal para difusão do conhecimento pedagógico e das diretrizes políticas emanadas da LDB e das PCNS, centrando-se na questão da avaliação da aprendizagem.

I – A Revista Nova Escola

A Revista Nova Escola é um periódico direcionado aos profissionais e estudantes do campo do magistério e tem um ciclo de vida longo. Lançada em março de 1986, circula de maneira regular até o momento (dezembro de 2006), sendo editada pela Fundação Victor Civita, integrante da Editora Abril. A Fundação constitui uma entidade sem fins lucrativos.

No primeiro número, na seção Carta do Editor, o Presidente dessa Fundação, Victor Civita, expressou o objetivo da Revista.

É com alegria e uma certa dose de orgulho que lhe entregamos o número 1 da Nova Escola – resultado de um velho sonho e de um longo trabalho de uma equipe de experimentados jornalistas e profissionais da Educação. Esperamos que a revista – que não é nem deseja ser uma publicação pedagógica – cumpra os objetivos que inspiram sua criação: fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho do seu trabalho;... integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e proporcionar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º grau.¹

Na mesma mensagem o Presidente Victor Civita mencionou que a publicação da Revista foi resultante do apoio de algumas empresas privadas e do contrato assinado com o Ministério da Educação. Em contrapartida a Fundação destinaria um exemplar da Revista às 220.000 escolas públicas de 1º grau existentes no país – no período de março a junho e de agosto a dezembro do ano letivo. A tiragem do primeiro número foi de 310.000 exemplares, sendo que nos demais números não constaram essa indicação.

Essa informação, contudo, é pouco relevante já que é uma publicação regular que tem distribuição em âmbito nacional, o que se infere ao analisar a seção destinada às correspondências de professores de várias regiões do país.

A aquisição dessa Revista pode ser feita por assinatura ou em bancas de revistas e de jornais.

O Presidente também ressaltou que a revista seria um canal de diálogo com o leitor, estando aberta para receber sugestões, críticas, bem como divulgar experiências educativas de interesse do leitor.

Acreditamos que a escolha do nome desse periódico foi bastante significativa “Nova Escola” ao ensejar um canal de informação e formação do professor, constituindo sua leitura uma alternativa de formação continuada. Ao colocar o professor diante de experiências, idéias, metodologias diferentes, ensina a reflexão e o desejo de mudança em prol de uma escola mais dinâmica e inclusiva.

A Revista Nova Escola apresentou, ao longo de seus 198 números, alterações quanto à periodicidade; no período de 1986 a 1998, editava nove números anuais, passando a lançar dez números a partir de 1999. Esses números corresponderam aos meses de janeiro/fevereiro, março, abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro. Além dos números regulares, a Fundação publicou números especiais, enfocando temáticas atuais e/ou polêmicas no campo educacional (Inclusão Escolar, Folclore) ou esclarecendo mudanças que afetaram o sistema escolar, como a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ao longo de seus 20 anos, a revista também alterou seu formato. Os vinte números iniciais tinham 25 cm de altura e 19 cm de largura, com paginação na parte inferior da folha, com uma quantidade variando entre 54 a 68 páginas por exemplar. Nos demais números, a revista passou a ter 27,5 cm de altura e 21 cm de largura.

A capa da Revista Nova Escola sempre trouxe ilustrações coloridas, com o nome da revista na parte superior e manchetes dos temas a serem tratados a fim de atrair a atenção do leitor.

Os números iniciais apresentavam as seguintes seções: sumário, sala dos professores, seção de humor, reportagens, propostas de projetos ou atividades metodológicas das diversas áreas do conhecimento, entrevistas com educadores de destaque ou dirigentes de órgãos educacionais, indicação de bibliografia específica para professores, mural de notícias e opinião.

A opinião ou depoimento dos leitores sobre reportagens veiculadas na revista, a divulgação de eventos, a solicitação de livros ou intercâmbio de experiências e a consulta sobre aspectos legais e trabalhistas da área do magistério sempre estavam presentes na seção Sala dos Professores, que abrangia de 3 a 4 páginas.

Os números mais recentes, a partir de 1995, conservam algumas dessas seções, acrescentando outras como a seção “Fala Mestre!”, onde educadores brasileiros e internacionais expõem suas concepções sobre educação. Também veicula contos da literatura infanto-juvenil, biografia e concepções pedagógicas de pensadores de destaque na área educacional.

II – Mapeamento da temática “Avaliação da aprendizagem”

Dos 198 números da Revista Nova Escola, publicados no período de março de 1986 a dezembro de 2006, 117 foram consultados, correspondendo a 60% das publicações, diante das dificuldades de localização de uma coleção completa. Após uma leitura das publicações integrantes da amostra, selecionamos 56 edições que abordavam temas referentes à avaliação da aprendizagem, o que correspondia a 48,80% da amostra.

Essas publicações foram classificadas em dois grupos. O primeiro grupo abrangia os exemplares que tratavam a avaliação de forma indireta, isto é, abrangem temáticas diversas fazendo referências pontuais à avaliação da aprendizagem. Esse grupo incluiu os artigos temáticos, a seção de tirar dúvidas, os relatos de experiências e/ou projetos, depoimentos, informativos ou divulgação de empresas e instituições que oferecem cursos sobre essa temática.

O segundo grupo é composto de artigos específicos que enfocam o tema de forma direta e mais fundamentada, sendo que a relação dos artigos encontra-se no quadro 1.

2.1 – Abordagem Indireta

2.1.1 – Artigos Temáticos

Esses artigos consistem em reportagens enfocando uma temática central, constituindo a avaliação um

dos aspectos contemplados, de forma indireta. Esse tipo de publicação teve maior frequência nos números analisados (28,80%).

Um dos primeiros artigos publicados pela Revista Nova Escola (14 de agosto de 1987) abordou a questão da “lição de casa”. Discutiu-se a validade dessa tarefa e a necessidade do professor fazer a correção e análise mais minuciosa ao invés de restringir a colocações do tipo certo e errado, fez ou não fez.

Defendeu que a correção diária da tarefa tanto ajuda o aluno a superar as suas dúvidas como também o professor avaliar se a criança entendeu ou não o que foi pedido, servindo para dinamizar o trabalho em sala de aula.

O segundo artigo, publicado na edição nº 17 (novembro de 1987), abordou a profecia que o professor faz, no início do ano letivo sobre os alunos que vão dar certo ou não. Essa profecia acaba se concretizando quando o professor inconscientemente deixa de estimular os alunos, priorizando os que têm um desempenho médio e bom e marginalizando os que manifestam desempenho fraco, isto é, não correspondem às suas expectativas.

Essas constatações se apóiam em pesquisas feitas por Robert Rosenthal e Jacobson, em escolas americanas em 1964, e nas realizadas no Brasil por Maria Helena Patto. Essa aponta que “*as crianças limpinhas, mais bem vestidas, mais branquinhas, tendem a ter mais progresso*”. (PATTO, 1987, p. 12). A professora encara a criança pobre e negra como indivíduos de segunda classe. “*Esse preconceito está em toda a sociedade e a professora não escapa dele*”. (p. 13)

Patto acompanhou a correção de provas junto com professores da rede pública e constatou que a correção ocorria de maneira diferente. “*As provas dos alunos que ela considera bons são priorizadas, chegando a por errado em questões que estavam certas nas provas dos ‘maus’ alunos*”. (pág. 14)

Na conclusão do artigo, recomendou “*é preciso que o professor comece a reconhecer que, mesmo sem querer, adota esse tipo de prática*”. Alertou para necessidade de o professor desenvolver um olhar crítico sobre si mesmo, fazendo uma auto-análise de sua atuação, respeitando a diversidade e tratando o aluno de acordo com seu ritmo e nível de conhecimento.

Nas edições de número 34 (outubro de 1989), 48 (maio de 1991) e 97 (outubro de 1996) a discussão se voltou para temas relacionados à alfabetização e ao construtivismo.

A primeira sintetizou aspectos de uma palestra de Emília Ferreiro, em Porto Alegre (RS), quando criticou o ensino tradicional em que o professor decidia que vogal ensinar, partindo do fácil para o difícil, em sua concepção, quando a criança poderia ter outra concepção de difícil. Colocou que a escola não se preocupa em avaliar a linguagem inicial da criança para daí iniciar o processo, mas em aplicar testes de prontidão para classificação, não para conhecimento da criança.

A edição 48 fez um balanço dos dez anos de construtivismo no Brasil, respaldando-se em experiências desenvolvidas em várias partes do país. Entre as dificuldades, quando da implantação dessas idéias na escola, relacionou a convivência da metodologia de sala com o sistema oficial de avaliação que continuava seguindo os moldes tradicionais. *“O que os professores fazem, em geral, quando a Secretaria não moderniza esse setor: é elaborar duas avaliações, uma verdadeira respeitando a produção do aluno; outra, pró-forma, para cumprir a burocracia”*. (1991, pág. 18)

O construtivismo também foi focado na edição 97 que fez uma análise crítica das cartilhas de alfabetização dentro desta perspectiva, em contraposição à tradicional. As cartilhas tradicionais começam com unidades mais simples da língua e seguem em direção às mais complexas (palavras, frases). O que está na cartilha é o certo, sendo que ler constitui um ato mecânico e cansativo e sem fluência. O erro é entendido como desvio do padrão e deve ser corrigido. Na concepção construtivista, as cartilhas partem das unidades globais da língua (palavras, textos) e analisa seus componentes para em seguida recriar os textos e situações apresentadas. O aluno deve ser avaliado de acordo com os estágios de aprendizagem da língua e não necessariamente corrigido de imediato. (pág. 13).

Nessa concepção, o erro serviria para compreensão do processo de aprendizagem do aluno por parte do professor.

O último artigo “O tira-teima do construtivismo: grandes e pequenas dúvidas esclarecidas” abordou uma série de questões respondidas por cinco especialistas na área, os quais defendem que o construtivismo se distingue por rejeitar a apresentação de conhecimentos prontos à criança, criticando a rigidez nos procedimentos de ensino e as avaliações padronizadas.

A prática avaliativa deve ser um processo contínuo de acompanhamento do aluno, diferente do sistema de provas periódicas. A avaliação deve ter caráter de diagnóstico – e não de punição, de certo ou errado, de exclusão. Além disso, a própria professora também deve se auto-avaliar e modificar, conseqüentemente, os rumos de seu trabalho.

A concepção construtivista enfatiza a importância do erro não como um tropeço, mas como um trampolim. A questão do erro também despontou nas reportagens publicadas na Revista Nova Escola n° 170 (março de 2004) e 198 (dezembro de 2006). A primeira respaldou-se em depoimentos de educadores enfatizando que a educação tradicional tentou levar os alunos a não errar nunca, principalmente em Matemática. O erro não pode ser encarado de forma complacente nem ser motivo de punição, ao contrário, ele ajuda o professor a descobrir maneiras diferentes de ensinar para que o estudante pense mais e perceba que essa disciplina não é tão difícil como parece.

Ao constatar o erro por parte do aluno, as seguintes sugestões deveriam ser adotadas para nortear o trabalho de orientação: 1) evitar confrontar o verdadeiro e o falso; 2) pedir ao aluno para justificar o raciocínio usado na resolução do problema; 3) procurar compreender o procedimento que o aluno adotou e motivo do erro; 4) discutir que existem diversos caminhos para chegarmos aos resultados; 5) propor problemas abertos com várias opções de resolução; 6) estimular a intuição, a dedução e a estimativa; 7) dedicar atenção especial à interpretação de enunciados em classe.

Para tanto o professor deve estimular o diálogo entre os alunos, usar o trabalho em grupo para fomentar a troca de idéias, elaborar os enunciados dos itens de forma clara e se ater aos problemas de inter-

pretação que os alunos apresentam para discussão em sala. Esses procedimentos apresentam certa semelhança com as propostas de Jussara Hoffmann sobre avaliação mediadora (1994), cujo professor tem um papel muito importante como mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento.

A edição 198 trouxe uma entrevista com Charles Hadji, pesquisador francês e especialista em avaliação. Destacou que o professor deve organizar suas aulas, limitar o número de erros e garantir que todos os alunos aprendam. O professor pode se organizar para que todos façam o menor número possível de erros, escolhendo bem as situações de aprendizagem, com níveis de dificuldades coerentes com a capacidade da turma.

Além de trazer subsídios sobre o novo paradigma que vem norteando o campo educacional calcado nas contribuições da Psicologia Cognitiva e Sócio-interacionista, a revista também constitui uma forma de esclarecer o professor sobre as mudanças propostas na legislação e como melhor interpretá-las. A Revista Nova Escola nº 100 (março de 1997) esclareceu o que mudaria no ensino e na avaliação com a promulgação da LDB, logo após a sua publicação em dezembro de 1996. Explicitou a concepção de avaliação contínua e cumulativa a ser feita durante todo o ano, priorizando esses resultados em detrimento aos das eventuais provas finais. Voltou a enfatizar que os aspectos qualitativos seriam considerados mais importantes que os quantitativos.

Os demais artigos trataram da questão do “vestibulinho” (Revista nº 169, jan/fev de 2004) e da avaliação em Educação Física (nº 162, maio de 2003). O primeiro fez uma análise crítica dos testes aplicados pelas escolas particulares para selecionar os alunos para ingresso na 1ª série do ensino fundamental, o que enseja a ansiedade e estimula o espírito competitivo na criança, o qual foi proibido pelo Ministério da Educação.

Quanto à avaliação em Educação Física, por sua vez, a mesma não deveria considerar apenas a frequência do aluno, o uso do uniforme ou participação em jogos, mas ver se o mesmo aprendeu a conhecer o próprio campo e a valorizar a atividade física como

fator de qualidade de vida. Em escolas de Curitiba, por exemplo, prioriza-se o uso de fichas de observação para verificar as condições físicas, além do uso de relatórios, dinâmicas e da auto-avaliação para avaliar o aluno nessa disciplina.

2.1.2 – Seção de Tira-Dúvidas

Nessa seção incluíram-se questões levantadas por professores ou pais de alunos e respostas sobre aspectos relacionados à avaliação. Na amostra de edições da Revista Nova Escola, quatro artigos foram arrolados, correspondendo a 6,80% da amostra.

Na edição nº 7 da referida Revista (outubro de 1986) a dúvida se referiu aos critérios de avaliação. Uma mãe colocou em xeque os critérios, já que a filha, por contrair doença infecciosa, perdeu uma prova, ficando reprovada na série. Questionou as diretrizes da Lei nº 5692/1971, em vigor, que prevê a dependência. Não tendo resposta satisfatória por parte do sistema municipal de ensino, deu entrada com processo na Justiça Comum.

O professor Hélio Bizzo (USP) respondeu ao questionamento feito pela professora Norma Gonçalves (Brasília) na revista nº 87, explicitando que a elaboração e aplicação de uma prova está intimamente ligada ao planejamento do curso. A avaliação é um processo de obtenção de informações com base em critérios pré-estabelecidos para analisar o desempenho do aluno, e não para rotulá-lo, sugerindo que o professor discuta os critérios estabelecidos de antemão com o aluno e que a prova não deve ser a única forma de obtenção de informações.

“Dilema: *É certo dar um empurrãozinho*” foi uma questão discutida na Revista Nova Escola nº 88, de outubro de 1995. Frente ao caso de uma aluna que ficou reprovada várias vezes e desistiu da escola, levantou o questionamento: deve-se reprovar ou empurrar o aluno?

A professora Anete Abramowicz (PUC/SP) afirmou que a angústia pela decisão recai na professora do aluno, sugerindo que esse dilema deveria ser compartilhado com toda a escola. Defendeu que o (a) professor (a) deve ter uma jornada única de trabalho para poder melhor acompanhar o aluno individualmente, tomando uma decisão mais justa.

A outra questão dessa seção foi “Como saber se o aluno entendeu o que leu?” (Nova Escola 177, novembro de 2004).

Nesse texto, os professores criticaram o uso do questionário aplicado para verificar se o aluno entendeu o que leu, pois em muitos casos se restringiam à cópia do texto. Sugeriram que o aluno expusesse o texto com suas próprias palavras, tecesse comentários orais sobre o mesmo, participasse de rodas de leitura. Esse último procedimento, conforme texto publicado pela Revista, vem tendo boa aceitação por parte dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro, principalmente nas aulas de Literatura no Colégio D. Pedro II.

2.1.3 – Relato de projetos e/ou experiências

Um tipo de publicação muito presente nos exemplares analisados constituiu os relatos de projetos e/ou experiências pedagógicas (20,30%). Essas experiências foram realizadas por professores atuantes em vários pontos do país. É um espaço para os professores se apresentarem como autores, relatando suas experiências e práticas pedagógicas adotadas a partir das novas referências pedagógicas em vigor. É uma forma de demonstrar como o professor vem se apropriando e/ou construindo seus saberes, diante do contexto e das condições de trabalho de que dispõe.

Um dos projetos apresentados referiu-se à implantação do Ciclo Básico na rede estadual do Paraná em março de 1992, cuja avaliação tradicional pautada na aplicação de testes foi abolida no final da primeira série do ensino fundamental.

A avaliação passou a ser um processo de acompanhamento e registro do desempenho do aluno e a ser feita no final da 2ª série para verificar como o mesmo trabalha o pensamento e o expressa “*Ensina-se primeiro a forma oral, depois, a escrita, e finalmente, a ortográfica, incentivando o diálogo e a compreensão do aluno*”. (nº 55, pág. 32). Os resultados vêm apontando uma queda nos índices de evasão e repetência.

A implantação do Ciclo Básico em vários Estados do país e o uso da avaliação constante e individualizada, priorizando a utilização de fichas de observação ao invés de testes e notas bimestrais e finais também já foi objeto veiculado anteriormente. (Revista Nova Escola nº 30, maio de 1989).

Outro tipo de publicação constituiu o relato de professores que participaram do Concurso Educador Nota 10, promovido pela Fundação Victor Civita a partir de 1995. O concurso visava valorizar e divulgar experiências educativas de qualidade, planejadas e executadas por professores em escolas do ensino regular.²

O concurso também foi uma estratégia importante de formação utilizada pela Revista do Ensino (Bicas, 2001) ao estimular os professores a estudarem e serem mais criativos. “*A utilização desse dispositivo, para incentivar a participação dos professores na produção da Revista e, por esse meio, na própria Reforma ... Tratava-se de uma estratégia explícita da Instrução Pública de assegurar, de maneira criativa e comprometida, à execução da Reforma do Ensino que estava em curso, aproximando os leitores aos conteúdos veiculados nesse impresso*”. (pág. 5).

O regulamento da Revista Nova Escola especificava as normas que norteavam o concurso, explicitando que o relato a ser enviado deveria conter: justificativa, objetivos, conteúdos curriculares, metodologia e avaliação. A avaliação deveria ser em relação ao processo de aprendizagem do aluno e do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor.

O regulamento também previa que os trabalhos premiados seriam publicados na Revista Nova Escola como uma forma de divulgação e socialização da experiência. Um desses trabalhos foi o da professora Liz Adriane Volim (Nova Escola, nº 179, jan/fev de 2005). Com a ajuda de “*um livro infantil cheio de humor ensinou a classe a resolver problemas de cálculo em Matemática e a perceber que há vários jeitos de chegar a um resultado correto*”. (pág. 44).

Para avaliar o desempenho discente, a professora priorizou as atividades realizadas em cada uma das etapas, organizadas em um portfólio. Por meio dessas atividades a professora avaliou como os alunos elaboravam as estratégias de cálculo e resolviam os problemas.

O portfólio é um procedimento avaliativo recomendado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que vem sendo divulgado por vários educadores, dentre estes Villas-Boas (2004). Nesse projeto a professora

demonstrou a apropriação deste procedimento para favorecer o acompanhamento do desempenho discente.

Nos outros projetos apresentados por outros professores verificou-se a ênfase na avaliação contínua, ou seja, a representação de que o ato de avaliar se constitui gradativamente, através do acompanhamento do professor ajudando o aluno nas diversas atividades. Para processar essa prática os docentes recorriam também ao uso da observação, fichas de registro, produção de textos, peças teatrais, relatórios de pesquisa. O teste foi um procedimento descartado pelos professores por não favorecer o acompanhamento do aluno durante o processo, além de criar um clima de tensão e ansiedade no aluno.

A Revista Nova Escola editada em janeiro/fevereiro de 2006 (edição nº 189) também relacionou os projetos premiados no Concurso Civita, sendo que a avaliação contínua e o uso de procedimentos diversificados para obtenção da informação do aluno e do professor se fizeram presentes.

Outros relatos referiram-se a experiências desenvolvidas na Escola Municipal localizada em Angra dos Reis (RJ), publicadas nas revistas nº 111 (abril de 1998) e em São Paulo (revista nº 20, abril de 1988) que priorizaram temas do interesse do aluno.

Nesses relatos pode-se ver a ênfase atribuída à avaliação realizada no cotidiano escolar em detrimento ao uso de provas.

2.1.4 – Seção de depoimentos ou de cartas

Nessa seção incluíram-se o posicionamento de leitores, pais ou professores, sobre a prática avaliativa realizada em escolas ou sobre reportagens veiculadas na Revista. Nove notícias foram classificadas nessa seção da revista (15,30%).

Na Revista Nova Escola, editada em março de 1987, a professora Gizele Cunha (SP) manifestou seu apreço pela primeira reportagem sobre avaliação, intitulada “Avaliação Escolar: instrumento a favor ou arma contra os alunos”, de autoria da professora Dra. Clarilza Prado, publicada no número anterior da Revista. Segundo essa leitora “*é muito importante falar da responsabilidade da professora na avaliação, que quase sempre é um instrumento de poder*

usado indiscriminadamente para dominar a sala de aula”. (pág. 4), dependendo da relação de simpatia ou antipatia com o aluno, quando deveria constituir uma relação real de troca entre aluno e professor.

A professora Maria Zoraide Pereira (Araucária/PR) também deu um depoimento interessante na edição de nº 80 (novembro de 1994), enfatizando que a avaliação não pode ser um instrumento de poder e de ameaças nas mãos dos professores. O professor deve fazer da avaliação um instrumento de conhecimento e diagnóstico da situação do aluno a fim de saber como melhor orientá-lo.

Professoras atuantes em vários locais do país também elogiaram a reportagem “Avaliação Nota 10”, publicada na edição de número 147 (novembro de 2001). Alessandra Assaf (Jacareí/SP) colocou que o artigo contribuiu para seus estudos de nível superior. Danuse Dalla Lana (São Pedro do Sul/RJ) avaliou o texto como esclarecedor, considerando ser a avaliação uma atividade complexa, porque ainda “*estamos ligados a um contexto em que ela foi instrumento de dominação e castigo*”.

Através desses depoimentos, verifica-se que a revista constitui um canal de comunicação entre leitores de vários pontos do país, ensejando a troca de experiências e demonstrando sua abrangência no território nacional.

2.1.5 – Seção de divulgação de cursos e livros

A Revista Nova Escola também constitui um veículo para divulgação de cursos e livros que tratam da temática educacional e, mais especificamente, da avaliação da aprendizagem para atender o interesse dos professores que pretendem participar de ações de formação continuada.

Nas edições de número 154 e 155, a empresa NITTAS Vídeo relaciona vídeos da Série Pedagógica, um deles enfocando a avaliação da aprendizagem, disponibilizando endereço eletrônico para contato. www.nittasvideo.com.br.

A primeira edição também relacionou cursos oferecidos pela PUC/SP, entre eles o de “Avaliação na visão sócio-cultural”.

A Revista Nova Escola nº 176 (outubro de 2004) divulgou o livro “Ser professor é cuidar que o aluno

aprenda”, de autoria de Pedro Demo, que sugere “*uma série de estratégias para melhor avaliar o aluno e aprender com isso*”. (pág. 68).

A sugestão da leitura dessa obra veio reforçar a questão da avaliação contínua, apresentando-se como uma fonte para o professor que buscou rever sua prática avaliativa.

2.2 – Artigos específicos

Nessa categoria estão os artigos que abordaram a questão da avaliação da aprendizagem de forma mais aprofundada, baseando-se nas colocações teóricas de educadores brasileiros ou internacionais. Representa 20,30% dos artigos publicados.

O primeiro artigo intitulou-se “Avaliação escolar: instrumento a favor ou arma contra os alunos”, de autoria de Clarilza Prado, professora da PUC/SP. A autora defendeu a avaliação como um recurso pedagógico que permite melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, ao invés de ser utilizada com a função classificatória, para o professor exercer seu autoritarismo e controle sobre o aluno.

Ressaltou-se, nesse artigo, que muitos professores ainda têm uma visão idealizada do aluno sem ver suas condições sócio-econômicas. Se o aluno não fez o dever de casa, se é desinteressado e indisciplinado, o professor não se atenta se o mesmo tem espaço ou um meio estimulante de estudo em sua casa, se o modelo de escola, que trabalha conteúdos de forma monótona e sem vinculação com a realidade não contribui para essa situação (pág. 27). Em síntese, “*o ensino é planejado apenas para o aluno médio, sem levar em consideração os mais fracos, principalmente aqueles provenientes de famílias pobres (portanto, já discriminados pela sociedade)*”. (pág. 26).

Alertou para uma mudança na postura do professor usando os resultados da avaliação como diagnóstico, detectando os pontos positivos e negativos e planejando alternativas de trabalho para o aluno.

A participação discente no processo avaliativo foi destacada, sendo que indicou orientação para o professor fazer uma avaliação compartilhada. Ao planejar o trabalho o professor deve comunicar aos alunos o que vão aprender, o por quê e como irá desenvolver o curso. Deve-se incentivar sua participação na defi-

nição dos critérios para atribuição de notas, se vai haver lição de casa, trabalho de pesquisa, provas, chamada oral, em que momentos, o prazo de entrega, a forma de apresentação e correção. A prova deve ser preparada com base nos objetivos e utilizar uma linguagem clara. Quando da devolução da prova corrigida, deve-se usar pelo menos uma aula para discussão dos resultados, analisando as respostas, o raciocínio do aluno e trabalhando outras situações para que não cometa novamente os mesmos erros.

“Planejamento – momento de decidir que tipo de professor você quer ser” foi publicado na edição número 37. Discutiu a preocupação de especialistas e professores na busca de formas de planejar e avaliar a aprendizagem levando em conta a formação de alunos conscientes e participantes, respaldando-se na tese de doutorado da professora Ilea Oliveira de Almeida Viana (USP).

Nessa pesquisa detectou professores que, motivados pela burocracia, fizeram um plano de ensino fechado, dois meses depois aplicaram um teste ou uma prova, deram uma nota para reprovar ou classificar o aluno. Nessa linha tradicional, o professor formou um aluno acrítico e não criativo, uma vez que se trabalhou com conteúdo repetitivo e a avaliação como uma atividade isolada, descolada do processo de aprendizagem. Discutiu-se a necessidade do professor mudar, de ver o momento de planejar como uma oportunidade de facilitar sua tarefa ao longo do ano, adequando os objetivos à sua clientela. O professor teria de mudar a concepção que tem do aluno, o que implicaria na questão do conteúdo a ser trabalhado e na sistemática de avaliação. Ao invés de testes, com questões envolvendo a memorização, deveria contemplar o raciocínio e a capacidade do aluno de construir e testar hipóteses. Defendeu que a avaliação serviria tanto para o professor ver se o aluno compreendeu o assunto como para refletir sobre o trabalho pedagógico.

Relatou duas experiências em que os professores vinham trabalhando práticas diferentes: no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, o aluno estava sendo avaliado através de provas e da auto-avaliação; enquanto na rede municipal do Espírito Santo, por uma ficha de avaliação individual contemplando o desempenho do aluno em várias

atividades, conjugando com os resultados da auto-avaliação.

No sétimo ano de edição da Revista Nova Escola (nº 60), em setembro de 1992, foi publicado o artigo “Como trabalhar o erro”. Respalhando-se nas colocações de professores e pesquisadores da Língua Portuguesa (Wanderley Geraldi, Magda Soares) e de avaliação (Luckesi), debateram-se os erros cometidos pela criança durante o processo de alfabetização. A escola tradicional não aceitava o erro ortográfico, riscando ou apagando da memória, pois sua persistência ou permanência levaria o aluno a fixá-lo ou repeti-lo pela vida afora. Essa forma ainda persiste decorrente da visão de ensino que enxerga o conhecimento como algo pronto e acabado e a criança como um armário cheio de gavetas; essa atitude frente ao erro pode culminar, em último caso, com a evasão do aluno da escola.

Em contraposição, o professor deveria conhecer para saber compreender como a criança vem construindo o conhecimento, para saber quando e como interferir.

Várias alternativas foram propostas para se trabalhar o erro, como a listagem das palavras grafadas de forma inadequada para as crianças fazerem a revisão; uso de símbolos para grafar os problemas e entrega ao aluno de uma lista com dicas para correção e autocorreção; trabalho em grupo com uso do dicionário e construção do caderno individual de memória ortográfica para registro das palavras erradas e os avanços.

A questão do erro também foi objeto de discussão na edição número 138, na reportagem intitulada “Avaliar para crescer”, respaldando-se nas contribuições de Celso Vasconcelos, Charles Hadji e no relato de experiências de vários educadores.

O ato de avaliar, centrado na administração, correção e entrega de provas não é mais suficiente. “*A prova tradicional avaliava bem o nível de memorização dos alunos*”. (2000, pág. 47), sendo que a avaliação deve avaliar o aluno e favorecer o trabalho docente.

O professor precisa saber onde está falhando para planejar o que e como ensinar. Para sistematizar essa nova concepção destacou quatro etapas a serem ob-

servadas: 1) o professor precisa ter objetivos claros, saber o que os alunos já conhecem e preparar o que eles devem aprender em função de suas necessidades (avaliação inicial); 2) selecionar conteúdos e atividades adequadas àquela turma (avaliação reguladora); 3) parar e avaliar o desempenho do aluno, para medir seu desempenho (avaliação final), e, 4) analisar e repensar o processo (avaliação integradora).

Hadji deu grande destaque a essa última etapa da avaliação, principalmente no ensino infantil organizado na sistemática de ciclos. Enfatizou o uso da auto-avaliação não com a função de atribuir nota e classificar o aluno, mas para desenvolver seu espírito crítico e sua autonomia, de modo que pudesse avaliar seu desempenho e buscar alternativas para seu progresso.

O texto sugeriu bibliografia para leitura e aprimoramento das concepções por parte do professor.

O uso da auto-avaliação também foi utilizado pelo professor Dante de Rose Júnior (Escola de Educação Física da USP), para analisar o baixo desempenho dos alunos nas competições físicas devido ao stress (revista no. 96). O professor desenvolveu um questionário para medir a frequência de seus sintomas em jovens que competem profissionalmente ou na escola. Dirigido a crianças de 10 a 14 anos, o teste era composto de 31 questões, as quais tratavam de sintomas de stress que pudessem aparecer às vésperas da competição, sendo que avaliar esse aspecto é importante para orientar professores e treinadores de Educação Física.

O trabalho foi resultante de uma tese de doutorado, cuja equipe da revista procurou socializar de forma clara aos professores, favorecendo a disseminação do saber produzido na academia.

O artigo “Para aprender (e desenvolver) competências” (Revista número 135) ressaltou que não se devia mudar apenas a forma de planejar o trabalho pedagógico, mas também de avaliar. A observação foi posta como a melhor forma do professor saber se houve ou não aprendizagem. Ela precisa ser feita durante todo processo, com o mestre prestando atenção ao que cada aluno está fazendo, como reage aos estímulos, o que atraiu seu interesse. Do contrário, “*o professor não vai ajudá-lo a superar suas dificuldades em sala de aula*”. (pág. 16).

O artigo se respaldou nas idéias de Perrenoud, que apontou sete procedimentos para realização de uma avaliação eficiente: 1) a tarefa e suas exigências precisam ser conhecidas pelo aluno antes de iniciá-las; 2) as tarefas devem ser contextualizadas; 3) não pode haver nenhum constrangimento de tempo fixo; 4) é necessário exigir uma certa forma de colaboração entre os pares; 5) o professor tem de levar em consideração as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos estudantes; 6) as tarefas devem contribuir para que os estudantes desenvolvam ainda mais suas capacidades, e, 7) a correção precisa levar em conta apenas os erros de fundo na ótica da construção da competência.

No ano de 2000, pôde-se verificar o interesse da Revista em explorar a temática da avaliação da aprendizagem em duas edições (números 135 e 138), o mesmo ocorrendo no ano de 2001 (números 144 e 147).

O primeiro número (144) trouxe uma reportagem com Pedro Demo intitulada “É errando que a gente aprende”. Esse educador criticou a aula expositiva, na qual o aluno recebe tudo pronto, ressaltando que o aluno só aprende se ler, pesquisar e elaborar, daí a necessidade de se criar um ambiente de aprendizagem em que se possam reconstruir experimentos ou até conceitos a fim de que o aluno se sinta desafiado a pesquisar, a “quebrar” a cabeça.

É importante lembrar que o erro, de acordo com a reportagem supra citada, não é um corpo estranho, uma falha na aprendizagem, mas elemento essencial do processo. O professor no Brasil tenta, em geral, explicar o erro, lutar contra ele. A própria existência da prova demonstra que não sabe trabalhar o erro. Quem errou na prova deve fazer outra, em vez de receber uma nota pelo que apresentou nela.

Segundo Demo, “o bom professor não é aquele que soluciona os problemas, mas justamente o que ensina os alunos a problematizarem”. (pág. 51).

A edição da Revista Nova Escola (número 147) trouxe dois artigos sobre avaliação: “Avaliação nota 10”, elaborado por Paola Gentile e Cristiana Andrade, e uma entrevista com Mere Abramowicz, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/SP.

O primeiro artigo defendeu a importância da avaliação formativa em detrimento aos exames finais, culminando com a atribuição de notas e cálculo da média, o que não media a quantidade nem a qualidade da aprendizagem. Segundo Sandra Záchia de Souza (USP), esse é um jeito velho e ultrapassado de enxergar o ensino. Defendeu a necessidade de o professor mudar sua postura diante do uso que se faz dos resultados da avaliação ao invés de mudar os procedimentos avaliativos.

Na concepção dessa educadora “a nota é apenas uma representação simplificada de um momento do processo ensino-aprendizagem. O que vale é o crescimento do aluno em relação a si próprio e aos objetivos propostos”. (pág. 16)

Luckesi também fundamenta as idéias contidas nesse artigo, ao destacar os três passos inerentes ao processo de avaliar: 1) conhecer o nível de desempenho ao aluno (constatação da realidade); 2) comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo (qualificação), e, 3) tomar decisões que possibilitem atingir os resultados esperados. Para ele, a avaliação, pontual ou contínua, só faz sentido quando provoca o desenvolvimento do educando. (pág. 16).

O artigo trouxe depoimentos de vários professores gaúchos e paulistas que vinham buscando procedimentos mais adequados para acompanhar o desempenho discente como a observação, o diário de classe, o dossiê, auto-avaliação:

No final do semestre, o dossiê vira base para o preenchimento da ficha de indicadores da avaliação. O documento contém informações sobre atitudes, procedimentos e apreensão de conteúdos e conceitos. Antes da definição do parecer, porém, o estudante também faz sua auto-avaliação. Queremos o mais completo registro do processo de aprendizagem, define a coordenadora pedagógica Suzir Palhares. (pág. 20).

O uso da auto-avaliação é uma forma de compartilhar a situação com o aluno e de se tomar uma decisão mais justa.

Na conclusão do artigo, apresentou-se um desafio para o professor leitor fazer uma reflexão de seu trabalho, e a indicação de vários procedimentos avaliativos que poderá adotar para realizar uma prática mais inovativa e participativa:

Se precisa passar centenas de médias aritméticas avaliadas pelo sistema de provas, vá em frente. O ano está terminando e talvez não haja tempo para recomeçar o trabalho. No próximo ano, porém, que tal ler atentamente o quadro com as formas de avaliação mais comuns e encontrar as que, misturadas, melhor se adaptem à realidade de suas turmas? (pág. 21).

Entre os nove jeitos mais comuns de avaliar, destacaram a prova objetiva, a prova dissertativa, o seminário, o trabalho em grupo, o debate, o relatório individual, a auto-avaliação, a observação e o conselho de classe, detalhando no que consiste a função, vantagem e limitação, os cuidados quando do planejamento, análise e utilização das informações obtidas através de tais procedimentos.

Mere Abramowicz (edição número 147) colocou que a forma de se praticar a avaliação reflete a concepção de escola, de homem e de mundo do professor.

A avaliação baseada em provas revela uma prática positivista e tecnicista que prioriza o produto e a atribuição de notas e classificação do desempenho. Revela uma educação baseada na memorização dos conteúdos. Já a avaliação qualitativa se baseia num paradigma crítico e visa à melhoria da qualidade da educação. Reflete um ensino que busca a construção do conhecimento, sendo que a preocupação é com o processo.

Para essa educadora, a avaliação deve estar articulada com o projeto político-pedagógico da escola, o qual dá significado ao trabalho docente, além do que não deve se restringir aos aspectos cognitivos, mas aos aspectos afetivos e culturais do estudante. O professor deve contemplar o entusiasmo e a paixão demonstrada pelo aluno ao apresentar um trabalho em sala, o resultado de uma pesquisa, ao descobrir a solução de um problema.

Indagada sobre a relação entre a formação e a qualidade da avaliação praticada por um educador, afirmou que *“a história pessoal do professor e o jeito como ele foi avaliado quando era estudante iluminam sua maneira de atuar. Depois essa marca de identidade vai sendo modificada com a formação”*. (2001, pág. 25).

Em sua opinião, a produção acadêmica pouco influi na formação e atuação docente, pois *“as pesquisas não são adequadamente divulgadas”*. (pág. 25). O professor quase não tem acesso aos resultados das pesquisas e quando tem, é de *“forma precária. O que ele consegue fazer, com competência, é tentar acompanhar livros e periódicos, mas acho que há um espaço de articulação entre as pesquisas universitárias e a escola que precisa ser preenchido”*. (pág. 25).

Os professores que usam inadequadamente a avaliação só o fazem porque não estão devidamente preparados; daí a importância do sistema prover os professores de melhores condições de trabalho e garantir uma boa formação contínua, com ênfase no trabalho coletivo.

O outro artigo *“Avaliar para melhor ensinar”* foi publicado na Revista Nova Escola 159 (janeiro/fevereiro de 2003). Nele, percebe-se a defesa da avaliação formativa respaldando-se na LDB que estabelece que a avaliação deve ser contínua e priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem ao invés de se restringir à nota de uma prova ou trabalho feito no final do período.

O artigo trouxe a experiência de professores de diferentes estados que utilizavam os diários e a auto-avaliação para análise do desempenho discente e buscavam maneiras de fazer com que todos aprendessem. Para tanto, o professor deveria explicitar o porquê e o para quê realizar a auto-avaliação, de modo que o aluno conhecesse os aspectos em que se deve basear para análise de seu desempenho:

Durante o processo de auto-avaliação, é importante que todos possam expor sua análise, discutir com o professor e os colegas, relatar suas dificuldades e aquilo que não aprenderam...

Além de ser um instrumento para melhorar o trabalho docente, a auto-avaliação é

uma maneira de promover a autonomia de crianças e de adolescentes. Para que isso realmente aconteça, o processo necessita ser democrático. “O aluno deve dizer sem medo de ser punido o que sabe e o que não sabe. Se ele perceber que não há punição nem exclusão, mas um processo de melhoria, vai pedir para se avaliar (Pág. 28).

As idéias de Jansen Felipe da Silva (Universidade Federal de Pernambuco) e de Jussara Hoffmann respaldam esse artigo. Ao ser questionada sobre a possibilidade de alterar a prática diante das condições de trabalho deficientes do professor (classes numerosas e reduzido tempo do educador com as turmas), essa educadora sugeriu ser possível desde que o professor buscasse novas alternativas:

Por meio de experiências educativas em que os alunos interajam. Isso inclui sistemas de monitoria, trabalhos em duplas ou em grupos diversificados. Durante as atividades coletivas, ele circula, insiste na participação de um e de outro. Se a experiência interativa for significativa, o reflexo será percebido nas atividades individuais (pág. 30).

O professor pode também adotar em sala de aula o sistema de rodízio. Em um dia analisa o desempenho de cinco crianças, em média, em termos da leitura, analisando o das outras nos demais dias da semana.

Jansen Silva também alertou sobre a importância do professor em conhecer os procedimentos de avaliação e escolher os mais adequados aos objetivos a serem analisados, os quais “devem ter coerência com a prática diária”. Disse que “não é possível ser construtivista na hora de ensinar e tradicional na hora de avaliar”. (pág. 32).

Procedimentos adequados dão informações valiosas que favorecerão a compreensão do processo de aprendizagem da turma e mostrarão caminhos para uma intervenção visando sua melhoria.

Concluiu o artigo com o relato de experiência de um professor de História em Porto Alegre que recorreu ao uso articulado de vários procedimentos como desenho, da produção de textos, de seminários, de relatório de pesquisa para análise de desempenho da turma e de seu trabalho, com o intuito de ensinar melhor.

Interessante verificar a relação, planejada ou não pelos editores, entre as idéias ventiladas na edição número 147 (novembro de 2001) e 159 (janeiro/fevereiro de 2003). A primeira discutiu vários procedimentos para uma prática avaliativa diferente enquanto que, a última, apresentou experiências envolvendo o uso articulado desses procedimentos avaliativos. Através da utilização desses, o professor teria condições de avaliar as formas de expressão do aluno, como ler, analisar, interpretar, redigir, desenhar, buscar e sintetizar informações, tendo condições de tomar decisões mais acertadas sobre o educando, de fazer com que todos aprendam.

Jussara Hoffmann (pág. 27) defendeu que a avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem, sendo que o professor Jansen Felipe da Silva (UFPE) acrescentou que a avaliação “não é identificar problemas de aprendizagem, mas necessidades”. (pág. 27). Para que a avaliação sirva à aprendizagem é essencial conhecer os alunos e suas necessidades para melhor buscar caminhos de solução.

O professor deve encarar o aluno como parceiro sendo fundamental esclarecê-lo sobre o que vai ser visto em aula e o porquê de estudar aquilo, incentivando a auto-avaliação para que o aluno explicito o que entendeu, suas dúvidas, colaborando com o professor na revisão e melhoria de seu trabalho.

A título de exemplo, citou a experiência desenvolvida no Colégio Cenecista (Santa Catarina) que recorreu à auto-avaliação oral e escrita. No final, a professora comparou a auto-avaliação das crianças com seus registros para melhor compreender a história de cada uma delas, bem como para organizar programas que atendessem às suas necessidades, de modo que elas se sentissem incluídas no grupo e apresentassem melhores condições de acompanhar as atividades e participar mais das aulas.

Jussara Hoffmann diante das dificuldades e dúvidas dos professores para mudarem a maneira de avaliar afirmou que a LDB prevê a avaliação contínua e que cabe ao professor tomar consciência do significado da mudança e lutar para sua concretização, alertando que “*é difícil mudar, mas compensa*” (pág. 30).

Nesse artigo também se valorizou o uso dos relatos de avaliação na forma de pareceres para investigar como os alunos estão aprendendo e o que deve ser feito para melhoria do trabalho. Para corroborar tal colocação, relatou a experiência da professora Roberta Rodrigues, atuante em uma escola da rede municipal (Recife, PE), organizada no sistema de ciclos, que recorreu ao uso de pareceres para avaliação do aluno ao invés do uso de provas e do cálculo de médias.

Os relatórios foram construídos durante todo o ano e serviram de base para o planejamento diário e para subsidiar o trabalho do docente das séries posteriores.

Essas experiências favoreceram o acompanhamento da aprendizagem respeitando a individualidade do aluno, a observação de seus progressos e possibilitaram a melhoria do trabalho docente.

No final do artigo houve uma relação do nome e endereço dos colégios citados, bem como de livros escritos por Perrenoud, Heraldo Viana, Jussara Hoffmann e Júlio Grosppa Aquino, para favorecer o professor nas suas atividades de leitura e de aprimoramento profissional.

A cola, um dos problemas enfrentados pelos professores quando nas situações de avaliação, foi objeto de análise da Revista número 173. O artigo “O aluno colou? É hora de discutir avaliação e as regras”, ratificou que ao invés do professor redobrar a vigilância ou diversificar os meios de checar a aprendizagem, deveria refletir sobre o sistema de trabalho e de avaliação adotados, propondo questões para sua reflexão – Será que nas provas você exige memorização? O conteúdo foi bem explicado? Pense e discuta com colegas, alunos e a direção se o método de avaliação adotado na escola é justo e eficiente? É apenas a nota do teste que é considerada? Você considera os resultados da prova para reorientar as suas ações? Quando boa parte da turma tira nota abaixo da média,

você aproveita para auto-avaliar seu trabalho ou entender que o problema pode estar na incapacidade de aprendizagem deles?

Hoffmann afirmou que a “*cola é resultado de uma aprendizagem não significativa. O aluno não cola aquilo que entende*”. (pág. 49).

O aluno usa várias estratégias para colar, sendo que não adianta castigá-lo, mas tentar entender por que. Às vezes, a cola decorre de um ensino que privilegia a memorização e o aluno se recusa a provar coisas pelas quais não se interessa, ou porque tem insegurança.

O artigo trouxe depoimentos de diretores e professores atuantes em escolas de Porto Alegre, Salvador e Rio de Janeiro, que utilizaram a avaliação processual, no dia a dia, estimulando o aluno a usar de sua capacidade de argumentação para demonstrar o que aprendeu. Além da avaliação no cotidiano, os professores vêm se utilizando de vários mecanismos, entre eles, prova com consulta, provas dissertativas, provas em dupla, pois o importante é avaliar a capacidade de argumentação do aluno e não sua capacidade de colar, de driblar o professor.

A edição número 191 trouxe uma reportagem com Cipriano Luckesi intitulada “O objetivo da avaliação é intervir para melhorar”. O autor criticou as provas e exames que são apenas instrumentos de classificação e seleção, não contribuindo para a qualidade do aprendizado nem para o acesso de todos ao sistema de ensino.

Fez uma distinção entre verificação (exame) e avaliação a fim de melhor esclarecer aos educadores que usam tais terminologias de forma equivocada. Assim sendo, o ato de examinar foi posto no texto como pontual, classificatório e seletivo, enquanto a avaliação, diagnóstica e inclusiva. O professor usa de instrumentos para coleta de informações a fim de analisar o desempenho do aluno, planejando intervenção para a melhoria da aprendizagem. Além disso, a avaliação é inclusiva porque o estudante vai ser estimulado a dar um passo à frente, a progredir.

O uso das provas é ranço da pedagogia tradicional, muito presente na formação do professor. Reco-

mendou que a escola deve promover discussões para o professor se envolver na construção do Projeto Pedagógico e se inteirar das proposições de outros educadores que vêm investindo em uma prática pedagógica e avaliativa construtiva.

Esse artigo contribuiu para esclarecer ao professor sobre as implicações políticas da avaliação, sua relação com o planejamento e a prática de ensino, bem como sobre os aspectos psicológicos e históricos influentes na prática avaliativa.

A última reportagem publicada na Revista nº 194 intitulou-se “Melhor que boletim”. A avaliação descritiva foi considerada como o melhor jeito de avaliar na creche e na pré-escola, apoiando-se em experiências realizadas por docentes em São José dos Campos e São Paulo.

A avaliação tradicional culminava com o registro das notas no boletim, que era enviado aos pais, com frases do tipo: “Carlos é bonzinho”, “Maria é muito esperta”. Na sistemática atual vem se fazendo uma carta descrevendo as conquistas do aluno em matemática, em leitura e no relacionamento com os colegas. Toda criança segundo a LDB tem direito a uma análise profunda, crítica e reflexiva de seus avanços cognitivos, motores, afetivos e sociais.

A carta é uma forma de fazer um acompanhamento vendo as preferências, as dificuldades e conquistas, isto é, a história do aluno.

Para proceder a essa sistemática avaliativa, nove passos foram sugeridos: 1) planejar, estabelecendo os objetivos que se pretende atingir; 2) observar com o olhar apurado; 3) investigar os processos de aprendizagem; 4) registrar e organizar as observações; 5) analisar os resultados; 6) comparar tarefas e atividades; 7) recortar os fatos mais relevantes; 8) comunicar a análise; 9) planejar novas situações didáticas.

Conclusões

A Revista Nova Escola vem constituindo um periódico de publicação regular durante mais de 20 anos, subsidiando o professor atuante no ensino fundamental. Não é um periódico oficial, mas conta com o apoio financeiro do Ministério da Educação e Cultura colaborando no processo de formação continuada do professor, preenchendo as lacunas da escola e dos dirigentes responsáveis pelo sistema público e particular de ensino, que pouco investem em eventos para (in) formar o professor a respeito das mudanças introduzidas pelas reformas e legislação e dos avanços no campo da educação.

Após um mapeamento e análise dos artigos voltados para a questão da avaliação da aprendizagem, verificou-se que essa temática vem sendo contemplada de forma mais intensa nas edições posteriores ao ano de 2000, difundindo as novas diretrizes da LDB que defendem a avaliação contínua e cumulativa respaldadas no ideário construtivista.

Críticas são feitas à prática avaliativa tradicional centrada na aplicação de provas para classificação do aluno, inteirando o professor dos princípios e procedimentos para concretização da avaliação na concepção construtiva cujo erro deve ser encarado como um subsídio para compreensão e orientação discente e redimensionamento do trabalho pedagógico.

A revista, além de constituir um veículo informativo, apresentando as concepções teóricas de educadores voltados para essa temática como Perrenoud, Luckesi, Hoffmann e outros, vem contribuindo para o processo de formação continuada e sensibilização do professor para enfrentar os novos desafios postos à educação como um mecanismo de democratização do saber e da sociedade.

Notas

- ¹ Carta do Editor – Victor Civita, na Revista Nova Escola, ano I, nº 1, março de 1986, pág. 5.
² Regulamento do Projeto Educador Nota 10. Revista Nova Escola. Nº 191, ano XXI, abril de 2006, págs. 59 a 60.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Giana Lange do. Através do periódico “A Palavra”: aspectos sobre a Igreja Católica e a Educação em Pelotas”. In: **Livro de Resumos do V Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**. Évora - Portugal, 2005, V. I, p. 113.

BICCAS, Maurilaine de Souza. “Imprensa periódica: a propaganda como estratégia de implantação de uma escola nova em Minas Gerais (1929 – 1932)”. In: **Livro de Resumos do V Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**. Évora - Portugal, 2005, V. I, p. 218 – 219.

BICCAS, Maurilaine de Souza; CARVALHO, Maria C. de. “Reforma escolar e práticas de leituras de professores: a Revista do Ensino”. In: **Biblioteca e formação docente: recursos de leituras (1902 – 1935)**. Orgs. CARVALHO, M.M. Chagas; VIDAL, Diana G.; Belo Horizonte / São Paulo: Autêntica, Editora, FEUSP / FINEP, 2000.

Sobre o autor:

Miguel André Berger é doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, professor associado do Departamento de Educação e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

_____. **O ingresso como estratégia de formação de professores(as) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista de Ensino (1925 – 1940)**. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação / USP, 2001.
 FARIAS, Ana L. R. de. “Educação em Revista: um primeiro olhar sobre a Revista do Mestrado em Educação”. In: **Anais da IV Semana de Educação**. São Cristóvão, Sergipe, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 4ª. Ed., Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

PATTO, Maria Helena S. (org). **Introdução à Psicologia escolar**. 9ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

SILVA, Milena Colazingari da. “Conhecimento pedagógico e Escola: um exame a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”. In: **Livro de Resumos do V Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**. Évora – Portugal, 2005, V. I, p. 220-221.

VILLAS-BOAS, Benigna M. de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: São Paulo, Papirus, 2004.

Políticas Educacionais de Inclusão de Alunos com altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica

Bárbara Macêdo Silveira Nolêto

Resumo

Este artigo trata da legislação, documentos, publicações e programas da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura sobre a educação inclusiva com ênfase na inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação na classe comum. Considera a identificação das competências de cada indivíduo, as oportunidades e opções educacionais oferecidas para que sejam respondidas as necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotação, seus talentos sejam desenvolvidos através de adequações curriculares e flexibilização da metodologia do ensino e ocorra a efetiva inclusão destes alunos nas classes comuns conforme previsto na política educacional brasileira.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação, inclusão, política educacional brasileira.

Educational Politics of Inclusion of Great Mental Abilities Students in the Basics Education

Abstract:

This article treat of the legislation, documents, publications e programs of the Secretariat Special Education of the Ministry Education and Culture about inclusive education emphasizing the inclusion of great mental ability students in the basics education. Consider the identification of the abilities of each student, opportunities and educational options provides in order that to be able provision the special needs of great mental abilities, their talents developed by curricular adequacy and flexible system and happen the inclusion according to brazilian educational politics

Keywords: great mental abilities, inclusion, brazilian educational politics.

A educação especial no modo inclusivo, que vemos em construção no sistema educacional da educação básica, deve-se à consonância do Brasil aos postulados produzidos em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, onde foi reconhecida a necessidade e urgência do providenciamento de todos os portadores de necessidades educacionais especiais dentro da rede regular de ensino. Estes postulados resultaram na Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994).

Após a Declaração de Salamanca, a política de educação inclusiva teve como objetivo atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente em classes comuns da rede regular de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades, através de uma reestruturação dos sistemas de ensino. Estas necessidades estão definidas nesta declaração como originárias em função de deficiência ou dificuldades de aprendizagem. A partir de então, todos os documentos, publicações e programas da Secretaria de Educação Especial (SEESP) sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais fundamentam-se neste conceito mais abrangente.

Entretanto, apesar de vermos um progresso significativo na Educação Especial, uma reestruturação no sistema de ensino, após essa conferência, a atenção da Educação Especial ainda tem sido voltada quase que, exclusivamente, para alunos portadores de deficiência, seja ela auditiva, física, mental, visual ou múltipla, conforme está previsto na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Assim, parece que as escolas públicas têm esquecido que, após a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Educação Especial passou a abranger a inclusão de todos os portadores de necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, estas necessidades não se limitam a deficiências de causa orgânica, mas além destas, condutas ou manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, Síndrome de Down, autismo e altas habilidades/superdotação.

Segundo os conceitos do censo escolar 2005 da Educação Especial (www.mec.gov.br/seesp), os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que durante o processo educacional apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem. Portanto, fica claro que não são apenas os alunos com algum tipo de deficiência que requerem um atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, mas também aqueles que têm necessidades educacionais especiais em função de condições, disfunções, limitações ou dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos (não relacionadas à deficiência auditiva ou surdez), bem como possuir altas habilidades/superdotação (AH/SD).

É importante salientar que os portadores de altas habilidades e os superdotados – como os que apresentam dificuldades de adaptação escolar ou de aprendizagem – permanecem igualmente discriminados e à margem do sistema educacional também como o eram os deficientes, devido às suas necessidades específicas e, por esta razão, requerem um tipo avançado de educação, mais motivador e estimulante.

No Brasil, as pesquisas e o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotados não são tão recentes como se costuma pensar. Helena Antipoff (1992) foi pioneira na área, começando a escrever sobre o tema em 1929.

Segundo Pérez (2004), no Rio Grande do Sul, as iniciativas estão concentradas em Porto Alegre e Santa Maria. Na capital do Estado, a Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para as Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades, no Rio Grande do Sul, conta com o Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades.

Em 1995, foram traçadas as Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos (Brasil, 1995), desde então surgiram iniciativas, documentos e publicações da SEESP sobre alunos com altas habilidades/superdotação em classes regulares e com apoio pedagógico especializado, tais como o Projeto Escola Viva, que surgiu com o objetivo de garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, baseado na Declaração de Salamanca, trouxe como tema prin-

principal alunos com necessidades educativas especiais e, em seu primeiro volume da série dois, tratou da identificação e atendimento das necessidades educativas especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação; os **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (Brasil, 1999)** e **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos (Brasil, 1995)**, entre outras publicações específicas que contribuíram para a identificação e inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação nas classes comuns.

Porém a prática é remota, visto que exige uma adequação curricular e flexibilização das metodologias de ensino e, sobretudo, que se saiba quem são esses alunos e como identificá-los. Por isso, na verdade, em muitas escolas que não há a preocupação da identificação, esses alunos são rotulados como aqueles trabalhadores, indisciplinados ou hiperativos. Muitas vezes, eles abandonam a escola por falta de motivação ou dificuldades de relacionamento e por necessitarem de um serviço de apoio especializado para enriquecimento curricular, motivação e promoção de suas habilidades.

Sobre essa questão, o atendimento educacional dos alunos com altas habilidades/superdotação, no Brasil, até 2005, era muito limitado. A partir deste período, a SEESP vem desenvolvendo uma política de atenção às altas habilidades/superdotação em conjunto com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, através da implantação dos Núcleos de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Tais núcleos têm como objetivo: atender aos alunos com altas habilidades/superdotação, promover a formação e capacitação dos professores. Mas as escolas precisam conscientizar-se de que estes serviços devem ser oferecidos na escola, numa sala de apoio ou sala de recursos multifuncionais e que este Núcleo seja um ponto de referência para a construção da escola inclusiva.

Por conseguinte, o que se tem visto é que a política educacional brasileira, em nível de ministério, tem incentivado, mobilizado, enviado recursos para que a inclusão se efetive; no entanto a política de muitos

municípios não tem abraçado a inclusão na forma como ela deve ocorrer, principalmente no que se refere a alunos que possuem necessidades educativas especiais que estão relacionadas a alguma deficiência de ordem orgânica, como os que possuem AH/SD que também têm necessidades educativas especiais, contudo não tem apoio pedagógico especializado nas escolas públicas.

Todavia, para que ocorra a inclusão dos alunos com AH/SD na escola regular e para que estes recebam apoio pedagógico especializado são necessárias algumas ações. Em primeiro lugar é imprescindível saber, através de procedimentos de identificação destes alunos: Quem são esses alunos? Como identificá-los? Quais estratégias adotar para a identificação destes alunos na escola? Quais os objetivos dessa identificação? Em que esta identificação deve estar baseada?

Outras ações ainda são necessárias: organizar os serviços da escola inclusiva com apoio pedagógico especializado aos alunos com AH/SD, formar professores para atuação em Salas de recursos multifuncionais a fim de que possam ter as condições mínimas necessárias para atendê-los, capacitar os professores da classe comum para que saibam fazer as adaptações curriculares e adequações necessárias, assim como flexibilizar suas metodologias.

A pessoa com altas habilidades/superdotação apresenta características próprias na sua interação com o mundo, traduzidas por uma forma peculiar de agir, questionar e organizar seus pensamentos e suas potencialidades; tal pessoa pode ser observada ao destacar-se sempre de uma maneira original e criativa com que resolve um problema ou situação, seja acadêmica, prática ou social.

A definição de quem são as pessoas com altas habilidades/superdotação, nas políticas da Educação Especial, envolve o entendimento de dois conceitos - inteligência e superdotação - os quais se apresentam sob diferentes conceituações; além disso, a definição de pessoas com altas habilidades/superdotação, nos documentos oficiais brasileiros, encontra-se fundamentada no referencial teórico de Renzulli (2004) no seu Modelo dos Três Anéis, que difere do conceito absoluto de "ser superdotado", o qual define que a pes-

soa com Altas Habilidades/**Superdotação** é aquela que apresenta comportamentos freqüentes e prolongados, que manifestam a interseção de três características: habilidades acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Estes traços necessitam do suporte do meio ambiente para a promoção do seu desenvolvimento. *As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que o aplica a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.*

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) define que as pessoas com altas habilidades/superdotação são os alunos da educação especial que apresentam:

Notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 1994, p. 7).

Este conceito é o adotado pela Secretaria de Educação Especial, por considerar abrangente e remeter a uma questão básica que é a **competência** deste sujeito. Os adjetivos notáveis e elevados, acrescentados aos comportamentos apresentados por esta pessoa, indicam uma preocupação com sua produção quantitativa acima da média.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 1995) esta definição é enriquecida, configurando-se da seguinte forma:

[...] altas habilidades referem-se a comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de ‘traços consistentemente superiores em relação a uma média [...] em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por “traços” as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com freqüência e duração no repertório dos comportamentos da

pessoa, de forma a poderem ser registrados em épocas diferentes em situações semelhantes. (BRASIL, 1995, p. 13).

Esta segunda definição propõe uma concepção de acordo com um movimento para valorizar mais os aspectos qualitativos do comportamento destes sujeitos, muito embora ainda apresente a questão quantitativa ao considerar o sujeito com altas habilidades/superdotação comparado a uma média, por meio dos traços superiores. Outro aspecto positivo que apresenta esta segunda definição é que ela é mais ampla que a primeira e não está restrita aos ambientes educativos.

Existe ainda uma terceira definição oficial brasileira, de acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial (BRASIL, 2001, p. 39), que caracteriza os sujeitos com altas habilidades/superdotação como aqueles que apresentam:

[...] grande facilidade para aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001, p. 39).

Apesar de ser criticada por alguns profissionais da área, esta definição traz uma compreensão sistêmica e diferenciada das anteriores, pois valoriza o processo de aprendizagem destes sujeitos também nas áreas afetiva e social e ao mesmo tempo apresenta as alternativas de atendimento previstas para estes alunos e destaca o compromisso dos sistemas de ensino na promoção destas atividades.

As características das pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação variam, porque cada uma delas apresenta um perfil diferenciado de pensar, de aprender, de agir e de desenvolver seu potencial e nem todos apresentam as mesmas características, visto que elas podem variar em grau de intensi-

dade e na forma de sistematizar os comportamentos. Contudo, há um elenco de características consideradas universalmente, como: curiosidade e vivacidade mental, motivação interna, persistência na área de seu talento, facilidade de compreensão e percepção da realidade, capacidade de resolver problemas, energia, habilidade em assumir riscos, sensibilidade, conduta criativa e pensamento original e divergente.

Ressalta-se que, em conformidade com os estudos atuais sobre as **altas habilidades/superdotação**, não se considera que o indivíduo apresente estes traços somente pela soma de uma série de comportamentos ou somente pela herança biológica, mas sim pela forma sistêmica como tais comportamentos interagem entre si e com o ambiente. Importante saber que o ambiente estimulador é o que mais favorece para a manifestação e desenvolvimento das altas habilidades.

As diferentes modalidades de atendimento oferecidas ao aluno com necessidades educativas especiais na escola comum são alternativas de procedimentos didáticos específicos adequadas às necessidades do público alvo, que implicam espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados. Segundo documentos distribuídos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001, 2005) são: classe comum, sala de recursos, ensino com professor itinerante.

O atendimento em classe comum é definido, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), como “[...] um serviço que se efetiva por meio do trabalho em equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial [...]”, visando apoiar, complementar e/ou suplementar as necessidades educacionais especiais destes alunos. Portanto, fica evidenciada nesta afirmação a importância do trabalho conjunto entre o professor regente e o professor capacitado na área das altas habilidades/superdotação.

A sala de recursos é uma modalidade de atenção destinada ao atendimento especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, no contraturno. Constitui-se em um serviço de natureza pedagógica, feito por professor especializado, por meio de programas de atividades específicas e que tem por objetivo a “[...] elaboração de um programa educacional desafi-

ador, que ofereça uma combinação entre desenvolvimento social e acadêmico, levando em conta o ritmo, o nível e os padrões de aprendizagem de cada aluno” (BRASIL, 2006, p. 33). No caso específico do atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, é viável que todas as atividades ali desenvolvidas, principalmente as oficinas de enriquecimento, sejam extensivas a todos os alunos da escola, independente da identificação das altas habilidades. Tal orientação se fundamenta em dois aspectos: por um lado, no próprio processo de identificação pela provisão, no qual as atividades estimulantes podem funcionar como desencadeantes de habilidades que não foram observadas nos alunos, em sala de aula. Por outro lado, considerando a concepção de uma escola inclusiva, não se pode entender que as atividades sejam desenvolvidas de maneira exclusiva para um determinado grupo de alunos.

Quanto ao trabalho itinerante do professor capacitado, ele tem como objetivo sensibilizar e orientar a equipe docente de outras escolas quanto aos procedimentos mais adequados para desenvolver os potenciais dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Marco Teórico

A Constituição Federal de 1988, em seu Título III, da Ordem Social, quando determina no artigo 208 que deve haver “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, é a lei pioneira em Educação Especial inclusiva, mas também a primeira a limitar o apoio pedagógico especializado somente a alunos com deficiência, pois não abrange neste artigo todos os alunos com necessidades educacionais especiais, mas tem enfoque social.

A Lei 8.069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente repete no artigo 54, inciso III, exatamente o que já foi dito na Constituição Federal “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Estas leis asseguram a inclusão de alunos na sala de aula do ensino regular da educação básica, mas limitam o atendimento educacional especializado apenas aos portadores de deficiências,

continuando os alunos com outras necessidades educacionais especiais à margem, sem um apoio especializado.

É com a Declaração de Salamanca, em conformidade com a Declaração Universal de Direitos Humanos e com a Declaração Mundial sobre Educação para todos, que se estabelece a estrutura de ação em educação especial:

*[...] o princípio que orienta esta estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças **deficientes e superdotadas...** (grifo meu)*

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim requeiram.

Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular, até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandido, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo [...].

E ainda com a Lei 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

Artigo 4º, III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino

Artigo 58 – Entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferenci-

almente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educativas especiais

*§ 1º - Haverá, quando necessário, **serviços de apoio especializado**, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (grifo meu)*
*Artigo 59, II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os **superdotados** (grifo meu);*

Que todos os alunos com necessidades educacionais especiais têm direito assegurado ao atendimento educacional especializado, ao apoio pedagógico especializado, bem como enriquecimento e adaptações curriculares, incluindo os superdotados.

Por isso, na verdade, esses alunos – em escolas que não têm a preocupação da identificação – são rotulados como trabalhosos, indisciplinados ou hiperativos. Muitas vezes, abandonam a escola por falta de motivação ou dificuldades de relacionamento. Se partirmos da definição apresentada na teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Gardner (1994), na qual a inteligência é entendida como um potencial biopsicológico para resolver problemas ou criar produtos reconhecidos pela cultura em que vive este sujeito, é possível afirmar que o potencial deste aluno não se perde, ficando adormecido até que surja uma situação favorável a sua manifestação. No entanto, se o aluno não for estimulado, as altas habilidades/superdotação podem nunca se manifestar. Nesse sentido, tais habilidades seriam desperdiçadas.

A partir dos pressupostos da Teoria das Inteligências Múltiplas, pode-se analisar a relação desta Teoria com as altas habilidades/superdotação e a sua contribuição metodológica para a identificação desta pessoa.

A Teoria das Inteligências Múltiplas pode ser entendida como uma proposta diferenciada para o entendimento da cognição humana que, segundo

Gardner (2000, p.45), pode ser concebida da seguinte forma:

[...] uma série de faculdades relativamente independentes, tendo relações apenas frouxas e não previsíveis umas com as outras, do que com uma máquina única para todas as coisas com uma capacidade de desempenho constante, independente do conteúdo e contexto.

Gardner (1999) ressalta que, dentro das ciências naturais e comportamentais, o indivíduo com altas habilidades/superdotação – nomeado pelo autor como extraordinário – não tem merecido um grande interesse da pesquisa, pensamento com o qual concordo plenamente. Tal afirmação pode ser exemplificada com o fato dos poucos estudos publicados na área, muito embora existam alguns pesquisadores sobre o tema, no Brasil. Gardner (1999) aponta os perigos que esta situação pode trazer: O primeiro deles refere-se à convicção de que os sujeitos com altas habilidades/superdotação são espécimes diferenciadas, inexplicáveis pelas leis do comportamento, pensamento e ação; já o segundo, à crença de que estes indivíduos são indistinguíveis de nós em todos os aspectos relevantes.

De acordo com Renzulli (1986), os três traços que compõem os comportamentos de altas habilidades / superdotação são:

- **Habilidade acima da média:** termo utilizado para descrever o potencial de desempenho superior em qualquer área determinada do esforço humano e que pode ser caracterizada por dois aspectos: a habilidade geral e a específica. A habilidade geral consiste na capacidade de processar as informações, integrar experiências que resultem em respostas adequadas e adaptadas às novas situações e a **capacidade** de envolver-se no pensamento abstrato. As habilidades específicas consistem nas capacidades para adquirir conhecimento, destreza e habilidade para o desempenho de uma ou mais atividades especializadas e dentro de uma faixa restrita.
- **Comprometimento com a tarefa:** é uma forma refinada ou focalizada de motivação, que funciona como a energia que é colocada em ação em relação a uma determinada tarefa, problema ou área específica do desempenho. Diz respeito a um grande interesse que o aluno tem sobre algum tema que o faz buscar informações e formas de trabalhá-lo. Algumas palavras frequentemente usadas para definir o comprometimento com a tarefa são perseverança, persistência, trabalho duro, dedicação e autoconfiança.
- **Criatividade:** Renzulli (1986) refere que este terceiro grupo de traços é característico de todas as pessoas com altas habilidades/superdotação. A criatividade envolve aspectos que geralmente aparecem juntos na literatura: fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento e, ainda, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos. Vale observar que a criatividade não está, exclusivamente, relacionada à área artística, mas a qualquer área de interesse do aluno. É importante ressaltar que os três anéis não precisam estar presentes ao mesmo tempo e nem na mesma intensidade, mas é necessário que interajam em algum grau para que possa resultar em um alto nível de produtividade.

A interação entre os três anéis ainda é o foco mais importante. Porém, as influências do ambiente são relevantes para que o sujeito com altas habilidades/superdotação desenvolva seu potencial. Portanto, é extremamente necessário o envolvimento da família, da escola e da sociedade neste processo.

Feita a apresentação da teoria dos Três Anéis, cabe perguntar: qual a relação que esta questão tem com as Inteligências Múltiplas? Muitas são as relações que podem ser feitas entre as duas teorias. A principal delas, a meu juízo, se refere ao conceito multifatorial da inteligência. Tanto Gardner quanto Renzulli entendem que a inteligência não é um conceito unitário, mas que se constitui de vários fatores que caracterizam diferentes tipos de inteligência.

Por este motivo, não há um conceito único que defina um tema tão complexo quanto o da inteligência. Uma outra relação que pode ser feita se refere aos procedimentos de identificação. Os dois autores ressaltam a inexistência de uma maneira ideal de se medir a inteligência e a necessidade de se buscar formas que possam mostrar o potencial destas pessoas na própria atividade e não somente em situações tradicionais de testagem. Um último ponto que gostaria de assinalar é que as três características propostas como constituintes da superdotação podem contribuir para definir quem é este sujeito, dentro de cada uma das competências, desde uma abordagem pluralista das inteligências.

Desta forma, para identificar o sujeito com altas habilidades/superdotação na área musical, por exemplo, teriam que ser considerados os indicadores da capacidade acima da média, da criatividade e do comprometimento com a tarefa dentro da área musical. Esta abordagem significa ampliar a visão de identificação destes sujeitos, assim como, implica incluir profissionais de outras áreas nesta ação.

Todavia, é provável que esta abordagem de identificação aponte muito mais crianças com altas habilidades/superdotação, uma vez que considera uma ampla gama de habilidades e não somente aquelas competências tradicionalmente avaliadas pelos testes de inteligência.

Por isto, estes alunos precisam de um serviço de apoio especializado para enriquecimento curricular, motivação e promoção de suas habilidades. E estes alunos serão os futuros pesquisadores, cientistas, artistas, gênios, essenciais ao desenvolvimento da nação.

Como as ações podem ser desenvolvidas

A rede de ensino, da maioria dos municípios brasileiros, de escolas públicas da educação básica, adotou como modo de atendimento educacional especializado a sala de recursos multifuncionais. A partir dessa realidade, as ações apontadas poderão ser desenvolvidas do seguinte modo:

1. Organização dos serviços para o atendimento educacional dos alunos com AH/SD: abertura da escola para a diversificação, proposição de

currículos abertos e propostas curriculares diferenciadas;

2. Identificação dos alunos com AH/SD: em primeiro lugar é imprescindível saber, através de procedimentos de identificação destes alunos: Quem são esses alunos? Como identificá-los? Quais estratégias adotar para a identificação destes alunos na escola? Quais os objetivos dessa identificação? Em que esta identificação deve estar baseada?

A escola pode buscar suporte no Núcleo de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação para esta ação, mas o processo de identificação deverá ser realizado por um profissional capacitado na área de AH/SD utilizando um conjunto de procedimentos que possibilitem uma visão integral do aluno considerando as diferentes áreas da inteligência. O tipo de identificação que abrange estes procedimentos é a identificação pela provisão, cujas capacidades dos alunos serão apresentadas como pontos fortes e que precisam ser melhorados. O professor deverá colher dados para a identificação com a família, na interação entre os colegas do próprio aluno, do professor regente da sala de aula, dos demais professores e profissionais da escola.

Recursos que podem ser utilizados nesta identificação:

- Ficha de observação do professor regente;
- Questionários com indicadores de comportamentos característicos nas altas habilidades/superdotação, dirigidos aos pais e professores;
- Instrumentos para auto-indicação do aluno;
- Entrevistas semidirigidas com o próprio aluno, familiares, colegas, professores;
- Elaboração/organização do **portfólio** do aluno;
- Discussão com a equipe de docentes e profissionais da escola, como forma de integrar estes diferentes “olhares”;
- Elaboração de um Parecer Pedagógico apontando os pontos fortes e fracos do aluno e formas de atendimento educacional;
- Indicação de estratégias para o atendimento educacional; e,
- Definição da forma de acompanhamento dos comportamentos com indicadores de altas ha-

bilidades/superdotação (frequência, consistência e intensidade).

3. Adaptações curriculares e flexibilização das metodologias de ensino: flexibilização dos processos de ensino-aprendizagem, dos critérios e procedimentos pedagógicos, oferecimento de propostas metodológicas que favoreçam mais o pensar do que o reproduzir conceitos prontos, proposição de projetos, resolução de problemas, atividades desafiadoras, experiências estimulantes. Proposição de currículos abertos e propostas curriculares diferenciadas, adaptação da resposta educacional às diferentes características e necessidades dos alunos. Três elementos devem ser modificados para que a adaptação ocorra: a organização da sala de aula, as atividades planejadas e a metodologia de ensino. Acima de tudo deve-se haver uma preocupação do professor em inovar a tarefa educativa e variar os recursos utilizados. Exemplos de atividades: gincanas, feiras de artes, de ciências, concursos, seminários, experiências, pesquisas, elaboração e execução de projetos. Mas todas as propostas de atividades devem ser estendidas a todos os alunos, para que se despertem habilidades e talentos;
4. Garantia dos recursos necessários;
5. Estabelecimento de parcerias: serviços de apoio, inclusão de profissionais de outras áreas, centros de referência, Núcleo de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/SD);
6. Apoio de um professor capacitado na área de AH/SD para o apoio especializado: este professor pode ser um profissional do NAAH/SD ou um professor de educação especial lotado na escola;
7. Oferecimento de uma modalidade de atendimento educacional especializado aos alunos com AH/SD: o atendimento educacional deve envolver a família em todas as fases do proces-

so e ser articulado com outras áreas como a cultura, trabalho, assistência social, ciência e tecnologia, entre outras;

A sala de recursos é a modalidade escolhida pela maioria das escolas municipais brasileiras, independente da necessidade educativa especial do aluno, contudo menos da metade das escolas possui uma dessas salas, ou sequer um apoio especializado. A proposta é que cada uma das escolas disponha de um espaço com um professor especializado para atender aos alunos em horário contrário de suas aulas, onde eles tenham um espaço para desenvolver seu potencial e receber enriquecimento curricular

8. Capacitação do professor regente da classe comum é outra ação que se faz necessária, mas é de responsabilidade de instâncias superiores: formação continuada de professores especializados.

Com estas mudanças na organização da escola, os alunos, os professores, os familiares, a comunidade, enfim, toda a comunidade escolar será beneficiada.

Essas não são ações que podem ser desenvolvidas em curto espaço de tempo. Em razão da novidade, inexperiências e falta de profissionais capacitados, pode levar dois, três ou quatro anos para que as ações sejam desenvolvidas. Todavia, se as escolas públicas da educação básica acatarem a idéia e estiverem dispostas a refletir acerca de seu projeto pedagógico tendo em vista a mudança e a inclusão não só de deficientes físicos, mas também abrir o olhar para os alunos que apresentam outras necessidades educativas especiais, como os com altas habilidades/superdotação e suas ações forem consistentes e persistentes, as ações acontecerão e se desenvolverão, visto que esta é uma necessidade real que enfrentamos hoje em nossa política educacional.

Resultados esperados

Implementar essas ações depende de adaptações curriculares de pequeno e grande porte, pois abrange toda a rede municipal de escolas públicas da educa-

ção básica. Este plano pode ser piloto e, através de uma experiência em uma escola, ser expandido em outras; também o deve ser refletido por cada uma das secretarias municipais e estaduais de educação.

Sabendo-se que os envolvidos obterão benefícios – tais como a inserção efetiva dos alunos com altas habilidades/superdotação nas classes regulares de ensino, satisfação e permanência do aluno na escola, desenvolvimento do potencial dos alunos –, é possível ratificar que também a comunidade será favorecida, pois esses alunos podem usar suas altas habilidades para ajudar nos problemas do grupo ao qual estão inseridos.

É imprescindível que o NAAH/S supervisione, no princípio, e entre como suporte na execução da ação de identificação, acompanhando a realização das atividades da forma como foram planejadas, sabendo que o prazo é aberto.

O professor especializado será responsável por dirigir as ações, mas elas devem ser executadas por toda a comunidade escolar, discutida e avaliada a cada etapa do projeto.

Considerações finais

Finalmente, é no entrelaçamento da educação básica, da educação especial e da proposta de educação para todos, nas suas dimensões relacionadas às políticas públicas educacionais, à formação de professores e às práticas pedagógicas, que se inicia a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais – superdotada, com altas habilidades/talentosa – seja implementado.

Com base na complexidade do ato educativo, considera-se que são necessários modelos de formação de professores, cujos conteúdos estejam orientados para as exigências do conhecimento disciplinar e interdisciplinar da educação especial, tanto em sua dimensão teórica como prática, promovendo e facilitando o uso de metodologias e estratégias didáticas, que gerem modos de pensamento e ação, próprios a profissionais críticos-reflexivos, capazes de trabalhar coletivamente.

Tudo isso configura um conjunto de relações e circunstâncias complexas e diversificadas, que demandam políticas públicas condizentes e coerentes. Não se pode esquecer que essa complexidade educacional é sempre singular e contextual, isto é, ocorre sempre em situações específicas, já que os alunos são todos diferentes uns dos outros.

REFERÊNCIAS

Livros, revistas, documentos e programas

- ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação especial, 2006.
- ANTIPOFF, H. **A educação do bem-dotado.** Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPES, 1992.
- ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação.** Brasília: MEC/SEESP, 2005. (Saberes e práticas da inclusão, vol. 5).
- BRASIL, Ministério da educação. Secretaria de educação especial. **Adaptações curriculares de grande porte.** Brasília: MEC/SEESP, 2000. (Projeto escola viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais. Vol. 5)
- BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos.** Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- BRASIL, Ministério da educação. Secretaria de educação especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL, Ministério da educação. Secretaria de educação especial. **Educação inclusiva: direito à diversidade – documento orientador.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BRASIL, Ministério da educação. Secretaria de educação especial. **Identificando e atendendo as necessidades educacionais especiais dos alunos**

com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2002. (Projeto escola viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Série 2, vol. 1).

BRASIL, Ministério da educação. Secretaria de educação especial. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação:** documento orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação fundamental. Secretaria de educação especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL, Ministério da educação. Secretaria de educação especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação especial. **Saberes e práticas da inclusão.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação especial. **Salas de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

_____. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Mentes extraordinárias:** perfis de 4 pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MONTE, Francisca Roseneide Furtado do; SANTOS, Idê Borges dos. (coord. geral). **Altas habilidades/superdotação.** Brasília: MEC/SEESP, 2004. (Saberes e práticas da inclusão, educação infantil, vol.9)
PERÉZ, S. G. B. **Gasparzinho vai à escola.** Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação).

Faculdade de Educação – PUCRS, Porto Alegre: PUCRS, 2004.

PINTO, Antônio Luiz de Toledo, e Windt, Márcia Cristina Vaz dos Santos. **Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988.** 18 ed. São Paulo: editora Saraiva, 1998.

RENZULLI, Joseph. **O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação, n° 1, v.52, p.75-131, jan./abr., 2004. (Revista editada pela Faculdade de Educação da PUCRS). Disponível online em: <http://caioba.pucrs.br/faced/ojs/viewarticle.php?id=6&layout=abstract>. Acesso em 11 fev 2007.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994. Disponível em : <http://www.portalmeec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 11 fev 2007.

Leis

Constituição da República Federativa do Brasil, 1988 – Artigos: 205, 206, 208 incisos III e IV e 213 inciso I. Decreto N° 3.956, de 08 de outubro de 2001.

Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da criança e do adolescente. Cap. IV, artigo 54, inciso III

Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - das diretrizes e bases da educação nacional. Cap. V.

Parecer n. 17 de 03 de julho de 2001.

Plano nacional de educação – Cap. 8 que trata da educação especial.

Resolução do Conselho Nacional de Educação 02/2001.

Sites

www.brasil.gov.com.br

www.mec.gov.br/seesp

www.planalto.gov.br/ccivil

www.portalmeec.gov.br/seesp

www.talentocriativo.com.br

Sobre a autora:

Licenciada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Sergipe, pós-graduanda em Psicopedagogia pela Faculdade São Luís de França, professora na rede municipal de ensino de Laranjeiras-SE.

Normas para publicação

A REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO aceita, para publicação, artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros, escritos em Português, Inglês e Espanhol, relacionados à educação. Os originais devem ser encaminhados ao Conselho Editorial em duas vias impressas, devidamente formatados e acompanhados de disquete digitado em corpo 12, Times New Roman, espaço 1,5.

As menções de autores no texto devem subordinar-se ao modelo (autor-data) ou (autor-data-página), como nos exemplos: (Adorno, 1983) ou (Adorno, 1983, p. 80). Para obras sem autoria, entrar pela primeira palavra do título em maiúsculo. Exemplo: (DISCURSO de Theodor W. Adorno, 1963). Aos diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Exemplo: (Adorno, 1963a), (Adorno, 1963b) etc. Notas e bibliografia no final do texto. As referências bibliográficas devem seguir as normas da ABNT, NBR 14724, 2005.

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.

A publicação dos artigos está condicionada a pareceres dos membros do Conselho Editorial. A seleção de artigos para publicação toma como referência a sua contribuição à educação e às linhas de pesquisa do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, à originalidade do tema e ao tratamento dado. Eventuais sugestões de modificações de estrutura ou de conteúdo poderão ser apresentadas ao autor pelo Conselho Editorial.

As resenhas não devem ultrapassar 6 páginas.

O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à *Revista Tempos e Espaços em Educação*. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

