

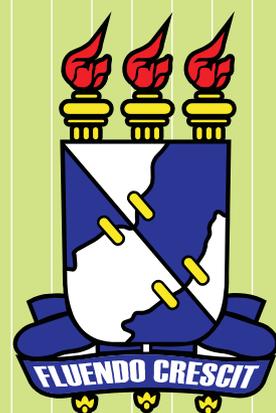
ISSN 1983-6587

revista

# TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO

JANEIRO/JUNHO 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE



# REVISTA TEMPO E ESPAÇO EM EDUCAÇÃO

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

Volume 2 janeiro/junho 2009

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](http://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
- Duas perspectivas sobre o projeto educacional da Companhia de Jesus ..... <i>Fábio Alves dos Santos</i>	7
- A pedagogia catequética de Álvaro Negromonte: Discursos ..... <i>Evelyn de Almeida Orlando</i>	13
- Aprendizados e patronatos: um cotejo entre dois modelos de ensino agrícola das primeiras ..... décadas do século XX (1911-1934) <i>Marco Arlindo Amorim de Melo Nery</i>	25
- O Grupo Escolar Barão de Maruim e a Política Educacional na primeira metade do século XX (1911-1934) ..... <i>Magno Francisco de Jesus Santos</i>	37
- O mito do gaúcho e suas repercussões na História da Educação do Rio Grande do Sul ..... <i>Berenice Lagos Guedes</i>	54
- Ruptura epistemológica e construtivismo pedagógico em Gaston Bachelard ..... <i>Veleida Anahí da Silva</i>	69
- Análise da formação em pesquisa: resultados de duas turmas de alunos do Curso de Mestrado da Universidade Federal de Sergipe ..... <i>Maria Benedita Lima Pardo</i> <i>Christiane Rocha Gomes</i> <i>Ana Almeida Costa</i>	79
- PROINFO: uma proposta para a inserção das TIC's na Educação Brasileira ..... <i>Henrique Nou Scheneider</i> <i>Ana Luiza Melo de Almeida</i> <i>Sheilla Silva da Conceição</i>	91
- Educação: Novos Cenários e perspectivas ..... <i>Maria Isabel Nascimento Ledes Monteiro</i>	107

- Civilizar a infância na Renascença: estratégia de distinção de classe .....	119
<i>Carlota Boto</i>	
- Normas para publicação .....	141

## **Editorial**

A REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO do Núcleo de Pós-Graduação de Educação, da Universidade Federal de Sergipe, apresenta um conjunto de dez artigos, que contemplam os seus propósitos editoriais. Os artigos deste número versam sobre temas relacionados à Pedagogia Jesuítica, à Pedagogia Catequética, aos Patronatos Agrícolas, às práticas escolares dos Grupos Escolares, às representações do mito do gaúcho, às perspectivas construtivistas em Gaston Bachelard, à formação em pesquisa dos alunos do Mestrado em Educação, à tecnologia educacional, aos novos cenários no campo educacional, e à questão da civilização da infância.

As contribuições para este número tiveram sua origem institucional na Universidade de São Paulo, na Universidade Federal de Pelotas, na Universidade de Madeira (Portugal) e na Universidade Federal de Sergipe.

Aguardamos novas colaborações para os próximos números que atendam às linhas de investigação do nosso Programa de Pós-Graduação em Educação, que este ano completa 15 anos de instalação, que versam sobre: História, Sociedade e Pensamento Educacional, Formação de Professores: saberes e competências



## Duas perspectivas sobre o projeto educacional da Companhia de Jesus

*Fábio Alves dos Santos*

---

### Resumo

Pretendo, no presente artigo, discorrer acerca dos elementos apresentados em duas leituras distintas sobre o período jesuítico da educação no Brasil. A primeira delas é a que foi elaborada por Fernando de Azevedo (1976); a segunda, é a de João Adolfo Hansen (2000; 2001). O objetivo é destacar a forma como essas interpretações explicaram a ação educativa da Companhia de Jesus no Brasil. Cotejar as duas leituras sobre a atuação jesuítica no setor educacional brasileiro no período colonial, como aqui foi feito, requer considerar o local de fala em que foram produzidos os discursos, bem como a perspectiva histórica que os enquadra.

**Palavras-chave:** Educação Jesuítica, História da Educação Brasileira, Historiografia da Educação

### Two perspectives about the educational project from the Company of Jesus

### Abstract

I intend, with this article, to talk over the elements presented in two distinct readings about the Jesuit period in brazilian education. The first reading is the one elaborated by Fernando Azevedo (1976). The second reading is from João Adolfo Hansen (2000; 2001). The objective here is to make salient the way how these interpretations explained the educative action of the Company of Jesus in Brazil. To confront both readings about the Jesuit performance in the brazilian educational system in colonial era, as it was made here, it requests to consider the place where the discourses were produced, as well as the historical perspective that frame them all.

**Keywords:** Jesuit Education, Brazilian Education History, Historiography of Education.

---

### Introdução

*Uma fé inabalável, como a dos primeiros apóstolos, e dispostos a todos os sacrifícios.* (AZEVEDO, 1976, p. 10)

*É no âmbito [da] política católica que as noções de educar, educação, civilizar e civilização devem ser definidas, evitando-se a generalização “transistórica” de sua significação e sentido.* (HANSEN, 2000, p. 24)

Pretendo, no presente artigo, discorrer acerca dos elementos apresentados em duas leituras distintas sobre o período jesuítico da educação no Brasil. A primeira delas é a que foi elaborada por Fernando de Azevedo (1976); a segunda, é a de João Adolfo Hansen (2000; 2001). O objetivo é destacar a forma como essas interpretações explicaram a ação educativa da Companhia de Jesus no Brasil.

A fim de melhor atender o objetivo proposto, creio ser necessário situar os dois estudos. O de Azevedo faz parte de sua obra introdutória ao censo brasileiro de 1940, intitulada *A cultura brasileira*. O texto é o primeiro capítulo do terceiro tomo – **A transmissão da cultura** – chamado “O sentido da educação colonial”.

A interpretação dada por Hansen ao fenômeno em foco será analisada a partir de dois artigos seus, ambos produzidos no âmbito das comemorações dos quinhentos anos da chegada da frota cabralina às terras (que ficaram) conhecidas pelo nome de Brasil. Um texto recebeu o título “A civilização pela palavra”, o outro “Ratio studiorum e a política católica ibérica no século XVI”.

Outro dado que merece destaque são os testemunhos evocados pelos autores a fim de analisar o ensino jesuítico no Brasil. Nesse sentido, Azevedo alertou para o fato de que em seu estudo não “se havia proposto vasculhar arquivos, para exumar do esquecimento velhas peças documentárias” (AZEVEDO, 1976, p. 17), consistindo seu trabalho numa síntese, as quais foram muito citadas, para o caso da Companhia de Jesus, obras de Serafim Leite, Gilberto Freyre, Moreira de Azevedo, Pedro Calmon, dentre outros,

além de relatos de viajantes estrangeiros que visitaram o Brasil no século XIX, como Adolf de Saint-Hilaire e Max Leclerc.

Quanto a Hansen, seu discurso pautou-se fundamentalmente no *Ratio Studiorum atque Institutio Societatis Jesu* e em outros textos jesuíticos produzidos no calor da Contra-Reforma e “que definiam saberes a serem ensinados e condutas a serem inculcadas, e um conjunto de *práticas*, que permitiam a transmissão desses saberes e a incorporação de comportamentos, normas e práticas”. O objetivo do autor é, na forma de uma arqueologia, reconstruir elementos da estrutura, da função e do valor da cultura escolar jesuítica no século XVI (HANSEN, 2001, p. 13).

Ditas essas coisas, passarei aos textos aludidos como referenciais para o entendimento que aqui se pretende. Primeiramente, será analisado o trabalho de Azevedo. A ordem de apresentação dos estudos deve-se ao fato de a obra deste autor constituir-se em marco de análise para a historiografia educacional brasileira, tendo instituído um modo de explicar o percurso da educação no país seguido de alguma forma por muitos estudos posteriores.

### Fernando de Azevedo e a atuação educacional da Companhia de Jesus no Brasil

Ao iniciar seu estudo acerca dos jesuítas no Brasil, Azevedo colocou o leitor imediatamente em contato com uma de suas principais teses sobre o assunto. Assim, fica-se logo com a informação de que os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 para dar início a mais longa fase da história da educação brasileira. Não só a mais extensa etapa, como também “a mais importante pelo vulto da obra realizada e sobretudo pelas conseqüências que dela resultaram para a nossa cultura e civilização” (AZEVEDO, 1976, p. 09).

A partir disso, segue a descrição da atuação dos jesuítas no setor educacional em território brasileiro. Azevedo pintou um retrato dos jesuítas como indivíduos obstinados em sua missão evangelizadora, “dispostos a todos os sacrifícios” para garantir a disseminação da fé católica entre os indígenas e a manutenção da mesma nos colonizadores europeus. Segundo o

autor em foco, “os jesuítas não estavam servindo apenas à obra da catequese, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria” (idem, p. 15).

No entender de Azevedo, através de seu projeto cristianizador, a Companhia de Jesus instalou no Brasil um verdadeiro sistema de ensino. Eram diversos estabelecimentos educacionais, por todo o território, com uma direção centralizada e um fim único. Tal sistema, para aquele estudioso, foi tão eficaz que se perpetuou na própria formação cultural da nação brasileira. Era um poder de tal monta que na sociedade patriarcal do Brasil Colônia constituía a única força capaz de confrontar-se com a do senhor de engenho.

Para Azevedo, a obra jesuítica é fundamental mesmo para entender as dessemelhanças existentes entre a América do Norte – protestante – e a América do Sul – católica. “As disposições de idéias e de processos de educação, na América do Sul e na do Norte”, afirma ele, “provêm não só da diversidade de temperamentos dos povos que conquistaram e colonizaram essas regiões, mas da oposição entre duas concepções cristãs” (idem, p. 25). A Companhia de Jesus atuaria, assim, “em defesa da Igreja, contra a Reforma e o espírito moderno”.

Daí, conclui Azevedo, o modelo educacional empregado pelos discípulos de Inácio de Loyola. O sistema de ensino estabelecido no Brasil, no entender desse autor, era pautado “no apego ao dogma e à autoridade”. A “tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, toda a educação modelada pela Metrópole que se manteve fechada e irreduzível ao espírito crítico e de análise” (idem, p. 24).

Nessas características é que residia, para Azevedo, a deficiência da educação jesuítica. Se, por um lado, a Companhia de Jesus implantou um sistema fundamental para constituir uma nação brasileira através da transmissão de uma cultura comum, por outro lado, não possibilitou que o Brasil adentrasse nos trilhos da Modernidade que avançavam pelas prin-

cipais nações européias e já faziam parte do gene da nação norte-americana.

### **A leitura de João Adolfo Hansen sobre a educação jesuítica**

Para falar daquilo que chamou de “cultura escolar jesuítica”, Hansen fundamentou-se primordialmente no *Ratio studiorum atque Institutio Societatis Jesu*, obra produzida pela Companhia de Jesus publicada no ano de 1599, e associou a atuação educacional jesuítica à “política católica” portuguesa.

Em ambos os trabalhos do autor, figuram esses dois elementos que, segundo ele, são indispensáveis para situar a ação dos discípulos de Inácio de Loyola dentro das “categorias teológico-políticas” próprias de seu tempo e assim evitar “os anacronismos decorrentes da universalização retrospectiva de categorias iluministas e liberais” (HANSEN, 2001, p. 13).

Hansen identificou o projeto da Companhia de Jesus ao tempo da Reforma e da Contra-Reforma, movimentos ocorridos no século XVI. Neste período, a Igreja Católica viu-se diante da ameaça das religiões protestantes e do questionamento de seus dogmas fundamentais. O autor em questão definiu o debate em torno da tese luterana de que só com a fé e só com a escritura seria possível alcançar a salvação da alma como o ponto nodal do modo de estruturação da ação jesuítica no campo educacional. Contra a referida tese, os padres reunidos no Concílio de Trento defenderam a tradição e a transmissão oral como as verdadeiras formas de alcançar o Reino dos Céus.

Todavia, Hansen chama a atenção para o fato de que a repercussão das teses luteranas não se limitou ao campo religioso. Politicamente, resultou na defesa do direito divino dos monarcas governarem. Os reis estariam na terra para organizar a “irremediável anarquia da humanidade decaída” (HANSEN, 2000, p. 21), uma vez que, sobre esta, pesaria a lei do pecado original. Contra essa tese, a Igreja Católica formulou o conceito de corpo místico do Estado. Por esse entendimento, “O povo todo, como um único corpo de vontades unificadas, ou seja, como um único corpo místico, aliena-se do poder e o transfere para a pes-

soa mística do rei, que é a pessoa sagrada porque representativa da sabedoria popular” (idem, p. 25).

Segundo Hansen, a teoria do corpo místico é fundamental para, a partir da política católica, entender o processo educativo desenvolvido pela Companhia de Jesus. Esta ordem religiosa agiria no sentido de “tornar mais homem” os membros da sociedade. Esse homem seria aquele que estaria pré-disposto a uma subordinação livre, essencial para o sucesso do bem-comum. No intuito daquela formação, considera-se fundamental o desenvolvimento de três faculdades humanas: a memória, a vontade e a inteligência (idem, p. 25). Para atender aquele propósito formativo, a Igreja contra-reformada reativou a Retórica ciceroniana.

Assim, a partir dos elementos dispostos em seus artigos, o entendimento de Hansen sobre a pedagogia jesuítica é de que a retórica não constituía uma simples matéria de ensino com as outras, “mas principalmente um modo de pensar e de organizar todas as representações das matérias em todas as atividades dos cursos” (HANSEN, 2001, p. 19). Através da retórica é que se desenvolvia o súdito perfeito para o Estado português e o bom fiel para a Igreja Católica.

### Algumas considerações possíveis

Cotejar as duas leituras sobre a atuação jesuítica no setor educacional brasileiro no período colonial, como aqui foi feito, requer considerar o local de fala em que foram produzidos os discursos, bem como a perspectiva histórica que os enquadra.

Dessa forma, embora o trabalho de Azevedo não constitua uma obra acadêmica nos moldes hodiernos, é preciso considerar que seu discurso guarda uma perspectiva histórica finalista. O título do capítulo que dedica longo espaço à Companhia de Jesus é bastante elucidativo. O autor tratou ali do “sentido” da educação colonial. A constituição da civilização brasileira é este “sentido”. A Companhia de Jesus, no entender de Azevedo, foi a responsável por aquela constituição. Essa é uma afirmação forte quando se considera que, mesmo após sua expulsão, os jesuítas mantiveram sua herança através da perpetuação de seu modelo de ensino, tida pelo autor como *livresco* e elitista.

Outra é a perspectiva de Hansen. Situado num momento de forte revisão das principais teses sobre a história da educação brasileira, seus estudos constituem legítimos trabalhos acadêmicos, conforme os códigos de um campo de estudos que vem se estabelecendo, principalmente nas últimas décadas do século XX. A forma de leitura sobre os fenômenos educacionais, em textos como os de Hansen, são marcados por uma metodologia específica, como também é específica a base teórica na qual se pautou.

É preciso considerar também o pioneirismo da obra de Azevedo no intuito de construir uma história da educação no Brasil. Como já foi dito linhas acima, sua obra constitui um marco nas interpretações educacionais. Os trabalhos que se seguiram, quando não concordaram com sua abordagem, seguiram ao menos os mesmos marcos cronológicos por ele estabelecidos. Hansen, por sua vez, colocou-se no contraponto interpretativo que veio se estabelecendo nos últimos anos. É elucidativo disto a crítica feita pelo autor na terceira nota de seu artigo sobre o *Ratio Studiorum* e a política católica ibérica no século XVII. Aliás, em todo esse texto é explícita a crítica de Hansen às interpretações que, segundo ele, são eivadas de “anacronismos decorrentes da universalização retrospectiva de categorias iluministas e liberais” (HANSEN, 2001, p. 13). Ou seja, os elementos de crítica de que dispunha Hansen, no momento de elaboração de seus textos, não foram sequer conhecidos por Azevedo.

Faz-se necessário levar em conta, ainda, que no momento em que Azevedo redigiu sua interpretação, a Sociologia era campo incipiente, em estado de gestação. Hansen, por outro lado, edificou sua análise no aporte conceitual e metodológico da Nova História Cultural, como *representação* e *apropriação* que acabam por gerar resultados bastante diferentes do que os frutos da idéia de *evolução*, por exemplo.

Assim, a conclusão a que chego depois de colocar face a face as duas leituras é que são leituras distintas, porque distintas são suas perspectivas. São obras de valores próprios, seja pela gama de informações que fornecem, seja pela forma como interpretam essas informações, bem como por constituírem modelos interpretativos possíveis que marcam momentos específicos da historiografia educacional brasileira.

### **Referências**

AZEVEDO, Fernando. 1976. **A cultura brasileira**. Tomo III – A transmissão da cultura. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL.

HANSEN, João Adolfo. 2000. A civilização pela palavra. IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FA-

RIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 19-42.

\_\_\_\_\_. 2001. Ratio Studiorum e a política católica ibérica no século XVII. IN: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (orgs.). **Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação**. São Paulo: Edusp. p. 13-41.

### **Sobre o Autor:**

**Fábio Alves dos Santos** é mestre em educação pela PUC-São Paulo e professor substituto do Departamento de Educação da UFS.



## A Pedagogia Catequética de Álvaro Negromonte: Discursos<sup>1</sup>

*Evelyn de Almeida Orlando*

---

### Resumo

Este trabalho analisa a obra “Diretrizes Catequéticas” do padre Álvaro Negromonte como instrumento de apoio à coleção de catecismos do mesmo autor e tem por objetivo perceber, através do discurso do padre, as idéias que motivaram o projeto editorial da Coleção Monsenhor Negromonte. Metodologicamente, esta análise está assentada na Análise de Conteúdo, sem desconsiderar a articulação entre texto e história, muitas vezes evidenciada nos indícios que extrapolam os documentos e se fazem mais presentes nos sentidos e nos ecos que emanam dessa articulação do que na própria voz que encerra um texto escrito.

**Palavras-Chave:** Pedagogia Catequética. Diretrizes. Discursos

### Álvaro Negromonte’s Pedagogy Catequética: Speeches

### Abstract

This work analyzes the work “Diretrizes Catequéticas” of priest Álvaro Negromonte as support instrument to the collection of the same author’s catechisms and he/she has for objective to notice through the priest’s speech, the ideas that you/they motivated the project editorial of the Collection Monsignor Negromonte. The methodology of this analysis is seated in the Analysis of Content, without disrespecting the articulation between text and history, a lot of times evidenced in the indications that extrapolate the documents and they are done more presents in the senses and in the echoes that emanate of that articulation than in the own voice that contains a written text.

**Keywords:** Pedagogy Catequética. Guidelines. Speeches

---

Este trabalho analisa a obra “Diretrizes Catequéticas” do padre Álvaro Negromonte como instrumento de apoio à coleção de catecismos do mesmo autor e tem por objetivo perceber, através do discurso do padre, as idéias que motivaram o projeto editorial da Coleção Monsenhor Negromonte. Publicada em 1938 pela Editora Vozes<sup>1</sup>, o livro é dividido da seguinte maneira: preâmbulo; o conceito de educação; como dar catecismo; necessidade do ensino religioso; o catecismo e a ação católica; o catecismo eficaz; o movimento renovador do catecismo e a pedagogia de Cristo, dispostos no índice ao final do texto.

Do ponto de vista material, o livro é uma brochura de 96 páginas que traz ao final, dispositivos técnicos que referenciam ainda três outras obras do padre, a saber: A pedagogia do catecismo, Manual de Religião e Doutrina Viva, todas publicadas pela Editora Vozes. Para cada um desses volumes, há o espaço de uma página, no qual é utilizado depoimento de diferentes jornais autorizando as obras. Nesse sentido, o texto “Diretrizes Catequéticas” é um documento<sup>2</sup> que emana vozes além daquelas que aparecem no próprio texto. Como projeto editorial, pode-se afirmar que é um instrumento de propaganda com uso de elementos refinados para oferecer outros produtos do autor e da editora ao público leitor. Considerando o discurso, que elementos técnicos encerram, a capa não deve ficar à margem de uma análise da obra, ainda que essa análise seja de conteúdo pelas interpretações e significados que ela suscita. A ilustração da capa traz uma figura de Jesus Cristo e seus discípulos, como aquele que os conduzia, que lhes dava as diretrizes. Remetendo ao título da obra, a ilustração enfatiza a necessidade de que as pessoas, mesmo fiéis, têm de liderança, de alguém que as conduza e lhes trace diretrizes por onde possam caminhar de forma segura, o que seria a função da obra.

Do ponto de vista do conteúdo, cada capítulo consiste em uma oração, palestra ou pronunciamento do padre em alguma ocasião importante em que se deteve a tratar da temática. No caso dos dois últimos capítulos, o padre explica para o público fluminense e mineiro (respectivamente nessa ordem) porque ele escreveu a Pedagogia do Catecismo em ocasiões que estes o saudaram coletivamente pelo seu trabalho.

Tratar das motivações que levaram à composição de uma obra com o próprio autor permite extrair deste alguns elementos que não foram tão evidenciados no texto escrito, já que o discurso oral é sempre mais fluido, mais descomprometido com o termo “documento”. Por outro lado, ao transformar esse discurso em texto, não desconsidero os recortes que podem ter ocorrido pelo autor ou editor em nome de um produto final mais agradável e escorreito ao leitor. Não obstante esses recortes, um diálogo com o autor de uma obra é sempre elucidativo, o que fica refletido com mais clareza nos diferentes discursos que ele profere. Se o objeto em questão é a mesma obra, poderia o autor ter usado o mesmo discurso e justificar exatamente com esse argumento. Afeito às atividades que tinham como cerne a palavra falada, tais como discursos, palestras, conferências, seminários, aulas, o padre entende que o interlocutor é um elemento importante do discurso, ponto que não passou ao largo da sua perspicácia ao compor dois discursos diferenciados para o público fluminense e mineiro sobre a mesma questão.

Este estudo baseia-se metodologicamente na Análise de Conteúdo, sem desconsiderar a articulação entre texto e história, ou como propõe Ginzburg (1989), a relação entre texto e contexto, muitas vezes evidenciada nos indícios que extrapolam os documentos e se fazem mais presentes nos sentidos e nos ecos que emanam dessa articulação do que na própria voz que encerra um texto escrito.

### **Por dentro da obra**

Já no preâmbulo, o autor destaca a necessidade do ensino da doutrina cristã como elemento fundamental para o futuro religioso e social do país. Segundo Manoel, a Igreja se propõe a dialogar com dois universos que compõem a história da humanidade, “um material, concreto, onde se realiza a história humana; outro abstrato, idealizado, para onde a história deverá levar os homens. Nesse contexto, a vontade humana e os atos decorrentes dela se constituem no ponto nodal e reforçam o que Elias propõe sobre o controle das pulsões<sup>3</sup>.

*[...] tudo quanto o homem fez ou fará no concreto da história reflete sua opção – ou ele age conforme os preceitos católicos e isso se reflete no equilíbrio social, ou ele age contra esses preceitos e gera o caos social. O ponto nodal é a vontade humana e os atos decorrentes dela [...]. Essa constatação invalida a convicção de que a Igreja ensina a passividade. Ela ensina, ao contrário, que o homem deve agir fortemente para direcionar sua história para um final feliz, para o reencontro com Deus e não para a perdição eterna (MANOEL, 2004, p.20)*

Nessa perspectiva, a crença e o posicionamento que a Igreja adotou de considerar o mundo moderno mau, por ser fruto das teorias racionalistas e conseqüentemente levar ao abandono da doutrina cristã, levou esta a compreensão de que este mal deveria ser transformado pela ação da Igreja, mas não bastaria ampliar e fortalecer a esfera devocional e espiritual para reverter os efeitos da modernidade, essa estratégia seria o alicerce para uma sólida atuação sócio-política, visível nos empreendimentos da Ação Católica.

O catecismo, área de maior atuação e interesse do padre, é o elemento norteador das suas diretrizes. A ênfase na necessidade de tornar o ensino religioso mais atrativo, prendendo os alunos de forma espontânea, tocando-lhes o espírito para que venham a simpatizar com a religião. Entretanto, isso seria apenas o meio. A finalidade do catecismo é ponto nodal da educação religiosa, ou seja, fazer com que a criança viva o catecismo.

A essência da modernização do Ensino Religioso segundo o padre consiste exatamente em fazer valer essa prerrogativa, o que justifica a insistência em uma vida cristã prática. A publicação dessa obra também busca atender a essa necessidade, fornecendo elementos para uma prática cristã além de tentar suprir a lacuna existente em relação a obras que conheçam e tratem das necessidades nacionais. Por fim, as diretrizes catequéticas, conforme alude a ilustração da capa, remete às pegadas de Jesus Cristo, como a principal diretriz para a vida de um cristão, nas

quais, segundo o autor, procurou se pautar para a construção dessa obra.

O primeiro capítulo é destinado a tratar do conceito católico de educação, chave para a compreensão da proposta pedagógica do padre e norteador da ação do educador católico, o qual sofre uma forte pressão do padre para que exerça a atividade de catequista conjuntamente à de professor. Não foi por acaso que Negromonte escolheu a colação de grau das alunas da Escola Normal de Belo Horizonte para tratar da temática, posto que, à época desse discurso<sup>4</sup>, ainda não havia sido publicada a sua **Pedagogia do Catecismo**. Os espaços destinados aos discursos eram legitimamente apropriados para proferir e inculcar a doutrina cristã. Tais mensagens eram acompanhadas da autoridade do agente eclesiástico que a proferiria como um selo de autoridade e veracidade do seu conteúdo.

Negromonte estabelece uma relação de proximidade bastante estreita entre a educação e a filosofia. As doutrinas pedagógicas estão impregnadas das filosofias da vida e não é possível educar de forma diferente do que se pensa<sup>5</sup>. Para ele,

*a filosofia dá o conceito da vida; a pedagogia dá o ideal da educação [...] Esta questão de ideal em coisas de educação é essencial. Mas o ideal da educação corresponde ao ideal da vida. Portanto, só uma concepção completa da vida pode fornecer um perfeito ideal educativo. Ora, esta filosofia da vida só quem tem a perfeita é a Igreja Católica; logo, só a Igreja Católica tem um ideal perfeito de educação (NEGROMONTE, 1938, p.10)*

A finalidade da educação é tratada aqui tendo em vista a formação de um homem perfeito, o que requer uma visão do homem na sua totalidade. O conceito de homem para a Igreja compreende “corpo e alma, sentimento, inteligência e vontade; vida individual e social; vida interior e ad extra; vida terrena e eterna” (Negromonte, 1938, p.13) diferentemente da filosofia de Descartes que compreende o homem apenas pelo seu intelecto, ou pela vontade como pensou

Schopenhauer, ou só natureza segundo Spencer, entre outros exemplos ilustrativos usados pelo padre.

A crítica às modernas pedagogias baseia-se fundamentalmente nesta questão chave para a Igreja. É preciso que se tenha clareza do ideal que norteia toda a prática pedagógica, o que segundo Negromonte as modernas pedagogias não são capazes de oferecer, ao contrário da Igreja. De acordo com o padre, o conhecimento dessa finalidade da educação “é o que de mais útil e necessário a Igreja pode oferecer”. (NEGROMONTE, 1938, p.15). Partindo da premissa de que a verdadeira educação é aquela que prepara para a salvação eterna, e o único caminho para essa salvação é via Jesus Cristo, logo nos deparamos com a base que fundamenta a certeza da Igreja de que a verdadeira educação é a educação cristã. Segundo o papa Pio XI, na Encíclica *Divini Illius Magistri*, “A educação cristã abraça toda a extensão da vida humana, sensível, espiritual, intelectual e moral, individual, doméstica e social, para não diminuí-la de qualquer maneira, mas para elevar, regular e aperfeiçoar segundo os exemplos e doutrinas de Cristo” (1929). A educação assentada nessa base cristã asseguraria a formação de um homem de caráter fundamentado nos princípios do catolicismo. A proposta pedagógica do padre contraria a crença que se tem na imaterialidade dos fundamentos da Igreja. O padre considera e incentiva os diferentes tipos de educação: do corpo, das artes, das ciências, da tecnologia sem perder o foco de que a formação religiosa é a mais importante por conceber um sentido mais amplo e integral.

A palestra que compõe o segundo capítulo é lida às professoras de um Grupo Escolar de Belo Horizonte, em 1933; o autor retoma um dos pontos centrais na sua pedagogia do catecismo que é a necessidade de formação do professor, não somente do professor católico, mas também do professorado de modo geral e a este sobretudo e em particular por ter a dupla missão de ensinar as matérias e também o catecismo.

*O professor não se pode satisfazer apenas e estritamente necessário para dar a aula [...] Só um largo e seguro conhecimento do assunto permite ao mestre discorrer*

*com segurança e facilidade. E são intoleráveis as aulas em que o professor denuncia incerteza, hesitação, ausência de conhecimentos. Além do enfado que gera nos alunos, cria para si próprio uma situação de insegurança que termina por lhe tirar toda a autoridade [...] De modo que ao catequista não deve nem pode bastar a preparação remota, o conhecimento da matéria a ensinar. Ainda se requer, aqui mais que alhures, a preparação próxima de cada lição: saber o que vai dizer, como vai dizer, que exemplos vai dar, que comparações vai fazer, que histórias vai contar, que conclusão vai tirar, que aplicação fará a vida da criança, e até, se possível (e é possível pelo conhecimento das crianças e da psicologia infantil) prever as perguntas e preparar-lhes conveniente resposta (NEGROMONTE, 1938, p.25).*

O ensino do catecismo requer, dessa forma, que seja ministrado de forma sistemática, com método, com vida, clareza, exatidão e solidez. Ainda assim, este andar desvinculado da prática não atingirá seu fim que é encaminhar o homem para Deus, levar a criança a praticar o bem e evitar o mal através da instrução dos dogmas e da moral católica. A instrução se constitui no catecismo apenas uma parte, segundo o padre, a menor e a mais fácil, pois o objetivo maior é fazer com que a criança viva os ensinamentos que aprendeu, coloque-os em prática. “O ensino do catecismo portanto, deve ser prático, eminentemente prático” (Negromonte, 1938, p.31). Cada plano de lição deve contar segundo as diretrizes com um lugar para a conclusão prática cuja catequista deverá mostrar a criança onde e como poderá aplicar os ensinamentos que aprendeu na aula.

Nesse ponto, o padre tece uma crítica às pedagogias modernas que acusam o ensino religioso de ser contrário à Escola Ativa, posto que o cerne do ensino religioso está em ministrar ensinamentos que se pratiquem, tendo em vista que, para a Igreja, o verdadeiro católico é o católico prático.

*Postulado da escola Nova é a atividade. Tanto que, em certo tempo, chamaram-na de escola ativa. Ela quer a espontaneidade, o desenvolvimento das faculdades do aluno, a iniciativa. Há de ter o mestre um tato especial para fazer que o aluno trabalhe quase por si próprio, com gosto, aproveitando-se o mais possível, realizando-se. E grande ciência é aproveitar as tendências do aluno [...].*

*Ora, se a escola Ativa não separa a Escola da vida, como se pode, em nome dessa escola, condenar e proscriver uma disciplina cuja essência é viver a doutrina que se aprende? Não, não se pode. O catecismo é a mais ativa de todas as disciplinas. Aí, mais do que em quaisquer outras, o ensino é dado para a vida, a verdadeira vida, para a qual esta existência terrena é apenas uma preparação e um caminho (NEGROMONTE, 1938, p. 86, 46).*

O que constitui a terceira diretriz exposta pelo padre e autor da obra em questão consiste na necessidade do ensino religioso, discorrida em uma oração pronunciada às normalistas de Belo Horizonte, em 1934, no dia da colação de grau. Neste item, o padre acentua a necessidade do ensino religioso sobretudo para assegurar a manutenção do bem-estar social. Retomando a ausência de um ideal educativo, o padre alude à superioridade de uma pedagogia integral e finalista, a qual diz ao homem o fim para o qual existe, aponta-lhe a meta a atingir, ou seja, fixa no educando um ideal e envida todos os esforços para atingi-lo. Nisso consiste o projeto civilizatório católico, o qual encontra em pedagogos conceituados europeus o incentivo à cristianização do homem em prol da civilização: “o homem sem Deus e sem caridade não é um homem, mas um bárbaro” (PESTALOZZI apud NEGROMONTE, 1938, p. 36).

Apreciador da cultura francesa, “nação de cultura espiritual infinitamente maior que os Estados Unidos, a filha primogênita da Igreja” (NEGROMONTE, 1938, p.37), mas que obstinadamente insiste em manter a escola laica, exemplifica

com dados estatísticos o crescimento da marginalidade, fruto do laicismo<sup>6</sup>. Os Estados Unidos não passam ao largo do seu olhar diagnosticador que aponta os males sociais nas nações tidas como berços de civilização como conseqüência de uma educação desvinculada da religião, cujos impulsos, os instintos, estado de barbárie são aflorados pela falta de moral.

Durante esse período em que se desencadeou a Revolução Francesa, o conceito de liberdade, um dos tripés que a sustentava, ganhou fôlego e criou fortes arestas no âmbito da religião, sobretudo da religião católica, que se organizou e reagiu contra os princípios da modernidade. Dessa organização, surgiu a corrente dos ultramontanos<sup>7</sup>, ala conservadora católica que apresenta como características fundamentais da reação antimoderna a rejeição a todo tipo de filosofia racionalista e à ciência moderna, a condenação às idéias liberais da democracia burguesa e o conseqüente reforço da idéia monárquica<sup>8</sup>, a condenação ao capitalismo e ao comunismo, o centralismo em Roma e na pessoa do Papa nas questões da política interna, a retomada das decisões fundamentais do Concílio de Trento (1545-1563), com destaque para aquelas que se referiam ao combate ao protestantismo e ao espiritismo<sup>9</sup>.

As estratégias dos programas da Ação Católica têm em vista recrutar o laicato para o serviço da Igreja. A quarta diretriz da obra consiste em discutir a relação entre catecismo e Ação Católica em um discurso proferido na Semana de Ação Católica em Belo Horizonte em 1935. Um dos pontos nevrálgicos da Ação Católica é a instrução religiosa e se falta capacitação para tal, a recomendação é que esta se faça urgente. O estudo do catecismo é recomendado a todos os membros da Ação Católica e pode ser realizado através de cursos regulares destinados especificamente para essa finalidade. Em uma nação impregnada pelas idéias liberais, a instrução religiosa se faz necessária tanto para adultos quanto para crianças, a fim de expurgar da sociedade os males trazidos pelo liberalismo.

O catecismo eficaz, quinta diretriz do padre, foi discutido também na Semana Catequística de São Luiz do Maranhão, por ocasião do centenário da fundação do Seminário. Incansavelmente, o padre

Negromonte insiste na necessidade que acompanha os novos tempos de modernizar as práticas da catequese. Antes de fazer decorar é proposto que se ensine à criança, de maneira que esta entenda e assimile as doutrinas que estão lhe sendo postas. Recorrer à Psicologia Infantil é de grande valia, posto que o método que se utiliza para fazer com que uma criança compreenda algo é completamente diferente de como se trabalha com os adultos. A capacidade de abstração da criança não lhe permite assimilar com clareza algo que ela não conhece, nunca viu ou vivenciou. Por isso, o ensino deve partir do concreto, de coisas simples e avançar para as mais complexas tal como proposto pelas pedagogias ativas européias, em consonância com os fundamentos da Psicologia Infantil, para a qual é imperativo se considerar a idade e as capacidades de cada criança. Isso não repudia a prática de memorização; Negromonte reconhece na Pedagogia do Catecismo seus méritos e benefícios, com também reconhece os danos conseqüentes do seu mal uso quando, por exemplo, coloca-se a memorização à frente da compreensão.

As escolas novas trouxeram a compreensão de que aulas mais interessantes prendem o aluno, fazem-no amar o que aprende, além de facilitar o processo da aprendizagem. Negromonte se apropriou dessa concepção e incorporou esse mesmo discurso para as aulas de ensino religioso sob o influxo de gerar verdadeiros sentimentos cristãos nas crianças, fazendo com que a religião não fosse um fardo, mas algo desejoso de se conhecer e experimentar. Não obstante as suas particularidades, as pedagogias ativas se apóiam em uma base que coloca a criança no centro do processo do ensino-aprendizagem, para os quais convergem todos os movimentos e interesses em uma aula. Com uma dinâmica e uma lógica próprias, a criança passa a ser o centro de interesse do processo educativo. Tal compreensão não passa ao largo da Igreja Católica, a qual rompe com a concepção de criança como um ser passivo, sem características e necessidades próprias, uma espécie de adulto em miniatura, e como tal, sujeita aos mesmos tratamentos que este, e renova as suas práticas em relação aos seus pequenos discípulos. No discurso de Negromonte,

*é preciso constranger as crianças o menos possível e dar-lhes o máximo de ensejos para exercerem sua insaciável atividade. Regalemos-lhes os sentidos, mostrando os quadros, deixando pegar; facilitemos-lhes os movimentos, não os conservando muito tempo na mesma posição, interrogando-os com freqüência e os ouvindo com agrado; atendamos-lhes às preferências fazendo rapidamente certos exercícios de que gostam menos e nos demorando nos que mais apreciam. Variemos, que a variedade deleita e repousa o espírito. Sejam breves com os pequeninos que o ser breve agrada a toda a gente (NEGROMONTE, 1938, p.64).*

As propostas didáticas propostas pela Escola Nova no Brasil foram lidas também pelos católicos que não se intimidaram em fazer uso delas com naturalidade de quem compreende um novo método melhor para trabalhar com a sua classe.

*Entram aqui em jogo todos os meios didáticos de que se serve a Escola Nova, aplicando-se ao ensino religioso tudo o que se faz no ensino de outras disciplinas escolares. Não é apenas questão de êxito, mas de própria dignidade profissional, que tragamos para os nossos catecismos os processos pedagógicos que são a última conquista da ciência educacional (NEGROMONTE, 1938, p.64).*

No influxo das palestras acerca do movimento renovador do catecismo que se instaurou com mais fôlego no Brasil a partir da década de 30 do século XX, Negromonte fala ao professorado fluminense ao receber deste uma homenagem pela sua obra **Pedagogia do Catecismo**. Nesse discurso, acentuou o estado de ignorância religiosa, considerado pela Igreja um dos piores males da modernidade em que se encontrava o povo e traçou um histórico de como se desenvolveu o movimento de renovação do ensino religioso. Dos minguados núcleos paroquiais, alcançava-se uma baixa freqüência com pouquíssimas

chances de efetivarem uma formação religiosa. A via escolar, considerada a mais propícia, contava com um ambiente consideravelmente adverso no âmbito político, mas sobretudo no pedagógico. Os piores ataques ocorreram, segundo Negromonte, na esfera pedagógica, a qual contou com diferentes estratégias de resistência ao ensino religioso nas escolas públicas.

As dificuldades internas do campo diziam respeito à atualização e à renovação da escola. O ambiente passou a ser adaptado, ou sob medida, como denomina Edouard Claparède (1973), os processos e os métodos melhoraram, abandonando o antigo artificialismo pelo realismo da vida infantil. O catecismo não estava acompanhando a nova pedagogia. A falta de preparo das professoras para adaptar o ensino religioso às novas propostas pedagógicas acentuava o distanciamento das demais matérias.

A crítica comum em relação aos católicos serem retrógrados em seus meios encontraram em Álvaro Negromonte a contestação de quem produziu, no Brasil, os subsídios necessários para equiparar o ensino religioso a todas as matérias escolares, proporcionando desde a releitura deste sob a influxo da escola Nova, através da coleção de catecismos que publicou assim como diversos outros textos, dentre eles, livros e artigos em periódicos, todos de caráter formativo até a formação das professoras e a preocupação em manter com estas uma espécie de formação continuada a qual se efetivou através do Boletim catequético fundado e dirigido por ele a fim de auxiliar o professorado em seu exercício contínuo em sala de aula, trazendo para o ensino religioso “as melhores conquistas da pedagogia”<sup>10</sup> (NEGROMONTE, 1938, p. 77). Além disso, a prática tão questionada de memorização utilizada pelos católicos se constituía em um exercício corrente de todas as disciplinas, fosse ela religião, história, geografia ou aritmética antes da chamada Pedagogia Moderna ditar os rumos da educação. Saber de cor, confundia-se com saber e isso era um erro comum a todas as disciplinas. Dessa forma, à medida que as disciplinas escolares passaram por um processo de renovação, o ensino religioso que se propôs uma matéria escolar encontrou em algumas vozes, dentre elas, a do padre Negromonte, um interlocutor

junto às idéias da Pedagogia Moderna sob égide do catolicismo.

O padre mostra, mais uma vez, a necessidade que se fazia premente de superar o caráter abstrato dessas aulas, modificando “a dureza impenetrável de sua linguagem abstrata, o arcaísmo desolante das suas perguntas e respostas, o apelo anti-pedagógico à memória pura, a apresentação desgraciosa de suas edições”<sup>11</sup> (NEGROMONTE, 1938, p. 74).

Nesse momento, surgem em âmbito nacional, as vozes de Leonel Franca, Alceu Amoroso Lima e Everardo Backheuser que serviram para iluminar e organizar o professorado católico para dar um sentido integral para a Escola Nova, embora os divulgadores desta tenham se esforçado para desvinculá-la da religião, ou como diz Negromonte, “deram-lhe uma feição irreligiosa” (1938, p. 75). Nesse contexto, o movimento circular que impulsiona a cultura desencadeou, em quatro estados, uma organicidade em relação à temática da modernização da catequese, com o objetivo de dar à Escola Nova esse sentido integral, fundamento da pedagogia católica. Pernambuco se organizou com Jerônimo de Assunção, mas foi o padre Carlos Leôncio quem fez o movimento repercutir. Em São Paulo, a renovação girou em torno da figura da Irmã Lourença, no Ceará tomou vulto com Hélder Câmara e em Minas com o próprio Negromonte. Entretanto, o autor chama a atenção para já haver em Minas uma representação desse movimento na voz de Waleska Paixão<sup>12</sup>, um dos seus braços fortes em Minas Gerais.

Negromonte termina seu discurso às fluminenses dizendo que a Pedagogia do Catecismo foi mais um empreendimento do padre em favor das necessidades do professorado católico visando a renovação do ensino religioso.

Por ocasião de uma situação semelhante em Minas Gerais, cujo professorado católico mineiro também faz uma manifestação pela publicação da referida obra, o padre lança mão de um outro discurso no qual enfatiza a grandeza da capital mineira em desejar e manter o ensino religioso nas escolas públicas em um momento em que os conflitos no campo pedagógico em relação a essa temática estavam consideravelmente acentuados. “Parece que tinham identifi-

cado religião e escola antiga, sem a elementar perspicácia para perceber que a Igreja só podia ensinar pelos métodos então correntes. Atribuía-se à Igreja um erro que era dos tempos. E com isso se fazia oposição surda ou pública à entrada do catecismo no regime escolar” (NEGROMONTE, 1938, p. 81). Ressaltou as dificuldades que as professoras enfrentaram com recursos didáticos tão pobres, impossibilitadas de realizar boas aulas, sempre ressaltando o esforço com o qual elas buscaram superar os obstáculos tendo o modelo pedagógico e método indutivo utilizado por Jesus Cristo como principal referência, o que é ilustrado com inúmeras passagens do Novo Testamento.

Por fim, o padre justifica a sua iniciativa, inserindo-se no bojo de um movimento que estava ocorrendo em algumas partes do país, mas ainda com pouca expressividade, que tinha por objetivo adaptar os progressos da ciência à doutrina de Cristo. Não obstante, nenhum outro representante empreendeu esforços tão grandes nesse projeto quanto o padre Negromonte que, reconhecendo a grandeza da idéia, visualizou as dificuldades, mas também os benefícios que esta traria ao projeto de recristianização da nação. Dotado de um capital social favorável, visível em seus agradecimentos, o padre evidencia o apoio recebido pelos poderes públicos<sup>13</sup> e pelo professorado mineiro, os quais favoreceram-no, possibilitando o seu trabalho nas escolas públicas, sobretudo no Grupo Escolar Barão de Rio Branco, o qual se constituiu, ao mesmo tempo, sua escola e seu laboratório experimental da Pedagogia Moderna católica.

*Assim, ajudado eu vinha trabalhando. Os tempos requeriam certo aparato científico na apresentação do método pedagógico de que se serviu o Mestre Divino. Estudei a escola Nova à luz do Evangelho e o Evangelho à luz das conquistas pedagógicas deste século. Reuni os estudos nestes dois livros<sup>14</sup> (NEGROMONTE, 1938, p.90).*

O ascetismo cristão marca o fim do seu pronunciamento. Desprendido da presunção de um reconhecimento na terra por um trabalho realizado com os olhos voltados para o céu, o padre ilustra com essa

atitude a teoria de Weber sobre o trabalho ascético e a interpretação de Bourdieu (1996) estabelecida a partir da compreensão da Igreja como instituição detentora de bens simbólicos que possui uma lógica própria de funcionamento e trata do ascetismo e da crença real que os agentes eclesiásticos depositados em seu trabalho. A homenagem então, embora não presumida, foi recebida pelo padre como agradecimento por seus amigos terem percebido, através da leitura de sua obra, a sua alma e as suas intenções pela grandeza de Deus e da Pátria. Ainda que a glória seja transferida para Deus (sobretudo, por isso), não é possível desconsiderar que esse trabalho ascético confere ao padre ainda mais legitimidade e favorece ao associar a sua imagem a uma capacidade de abnegação capaz de se sacrificar em benefício da doutrina de Cristo. Essa imagem, de desinteresse e humildade associada a sua vocação declarada pelas coisas de Deus, asseguram para a Igreja e para o Estado a manutenção da ordem simbólica através de um discurso incontestado por seu caráter eminentemente santo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos proferidos pelo padre Álvaro Negromonte constituíram documentos que contribuíram para escrever a história da renovação catequética no Brasil. A mensagem nas linhas e entrelinhas revelam a voz da Igreja em um momento no qual o grupo liberal, que se auto-representou como pioneiro do movimento da renovação educacional no país, tentava silenciá-la, postura que ficou evidenciada na escrita historiográfica sobre a presença católica nas discussões e projetos acerca da modernização do ensino no Brasil, a partir da década de 20.

Essa apropriação que a Igreja faz das teorias educacionais modernas, a necessidade de reconhecimento pela Instituição, mediante seus representantes do clero, de atualizar as suas práticas e exercer a atividade de ensino segundo as necessidades da modernidade. A educação é considerada neste artigo como uma prática cultural que se insere no movimento da história e se amolda às variações próprias da cultura,

passível de circulação e apropriação pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade.

Negromonte, percebendo o cenário que se configurava em torno da educação cristã e o que isso representava para a Igreja, chamou para si a responsabilidade de assegurar, através da prática educativa, a manutenção da ordem simbólica, através do ensino religioso, e não envidou esforços nesse empreendimento. Publicou livros, artigos, pronunciou conferências, palestras, organizou grupos de estudo, atuou em várias frentes para disseminar a doutrina católica, mas investiu, sobremaneira, com relevante perspicácia, na via mais segura e duradoura que é o impresso, o qual carrega em si uma missão educativa com vistas a um fim moralizador e civilizatório.

### Notas

- <sup>1</sup> Esta obra foi publicada depois de “A Pedagogia do catecismo (1936)”, “A Doutrina Viva” (1937) e “Manual de Religião” (1938).
- <sup>2</sup> Trato todos os livros da coleção como documentos-monumentos no sentido ampliado proposto por Jacques LeGoff (1984), um produto selecionado seja pelos historiadores ou pelas forças que operaram no desenvolvimento da humanidade em uma época histórica. Considero-os ao mesmo tempo um monumento que se instaurou na memória coletiva social, resultado do esforço das sociedades históricas para impor sua imagem ao futuro, o que justifica seu caráter duradouro. Como instrumento de poder, o estudo de um documento-monumento não deve desconsiderar o conjunto das relações econômicas, políticas, sociais, culturais e espirituais que permeou a sua construção e contribuiu para erigi-lo na história.
- <sup>3</sup> De acordo com Elias (1994), a vergonha e o embaraço são comportamentos inculcados em graus variados em sociedades industrializadas que refletem um certo pudor e polidez necessários ao padrão de civilização que se estabelece e passa a regular a vida social. O movimento de reformulação das necessidades humanas que se instaurou devido às transformações das relações entre os homens, o desenvolvimento tecnológico, em resposta ao novo

padrão, não só determinou como consolidou novos hábitos sociais. As inclinações e tendências individuais, sobretudo as que dizem respeito à vida instintiva, sofreram um processo de modelagem muito maior do que o que acontecia na Idade Média e a Igreja se constituiu na representante mais indulgente da regulação dos instintos. Desde a Idade Média, os religiosos cultos se dedicaram à prática de redigir normas de comportamento que serviam de testemunho do padrão vigente da sociedade como *De Institutione Novitarum*, de Hugo de São Vítor; *Disciplina Clericalis*, de Petrus Alphonsi; e, dentre os versos de João Garland, 662 apareceram sob o título de *Moral Sclorium* às maneiras à mesa. Após o período da Renascença, começaram a surgir livros sobre comportamento social em geral. O sucesso que eles obtiveram em meio à sociedade aponta para a crescente importância do tema. Esses tipos de livro tinham a função de transmitir regras de civilidade para que as boas maneiras fossem estabelecidas como padrão social. No séc. XVIII, os clérigos tornaram-se os divulgadores dos costumes da corte. O controle das emoções e a formação disciplinada do comportamento apresentaram afinidades com tendências particulares do comportamento eclesial tradicional, o que resultou em uma civilidade amparada em um novo alicerce, religioso e cristão. A partir de então, a Igreja Católica passou a ser um dos mais importantes órgãos de difusão dos comportamentos e estilos a partir dos estratos mais baixos da sociedade.

- <sup>4</sup> O discurso foi proferido para a turma de 1933 e a Pedagogia do catecismo só foi publicada em 1936.
- <sup>5</sup> Por essa razão, é fundamental para o padre tocar o pensamento e o espírito dos alunos e das professoras. Para que o ensino seja verdadeiro ou se aproxime daquela crença que Bourdieu se refere ao justificar a legitimidade das mensagens do corpo de agentes eclesialísticos. Eles crêem naquilo que pregam e essa verdade chega aos fiéis e os convence. Essa estratégia de auto-convencimento se dá pela formação do pensamento.
- <sup>6</sup> Fazendo uso da obra *Les Crimes*, Paris, Lethielleux, de Paul Barbier, da qual extrai os dados estatísti-

cos de 1830 a 1900, a criminalidade se tornou cinco vezes maior. Este período de setenta anos, é subdividido e interpretado pelo padre da seguinte maneira: de 1830-1855, transcorreu vinte e cinco anos de um avanço progressivo na criminalidade, período que corresponde à Revolução e ao início de uma educação laica; de 1855-1875, passaram-se vinte anos de diminuição de crimes, período em que a lei Falloux trazia de novo a Igreja para a direção da educação; de 1875-1900, nota-se um progresso acentuado que corresponde ao período das definitivas laicizações. Vale salientar que antes de 1830, quando a escola francesa mantinha íntimas relações com a Igreja, a criminalidade era quase nula.

<sup>7</sup> Segundo Manoel (2004) entende-se por Catolicismo ultramontano a autocompreensão da Igreja vigente entre o pontificado de Pio VII (1800-1823) a Leão XXIII (1958-1963). Esse período de 160 anos é composto por três momentos claramente distintos. O primeiro momento corresponde à consolidação da doutrina conservadora católica centrada mais no discurso do que na ação e compreende os pontificados de Pio VII (1800-1823) a Pio IX (1846-1878); o segundo momento, de Leão XIII (1878-1903) que se caracterizou por dar alguns passos em direção ao estabelecimento de uma política de intervenção católica na realidade; e o terceiro momento é o que gera mais controvérsias, pois compreende um período em que a Igreja adota a estratégia de conversão da doutrina em política, do discurso em práxis através do desenvolvimento que levaram aos programas da Ação Católica que culminou, por suas contradições, no Concílio Vaticano II. Esse último momento, apesar de ser englobado por muitos historiadores e estudiosos do campo da Filosofia da História como parte do ultramontanismo, parece-me pertinente considerar a questão posta por Manoel de ser este um período de transição do Catolicismo Ultramontano para um catolicismo mais progressista, onde muito do Ultramontanismo clássico era vivido na doutrina e na prática da Igreja, mas algumas práticas inovadoras como a presença do laicato, sua atuação junto à população, à modernização do ensino religioso, acabaram forçando mudanças doutrinárias e mesmo teológicas. Por essa razão, per-

cebo a figura do padre que vive esse momento de transição com muita naturalidade, mantendo seu conservadorismo sem disfarces, mas por outro lado, aderindo a algumas medidas que as necessidades modernas foram impondo a fim de situar e impulsionar as ações da Igreja no tempo histórico.

<sup>8</sup> Vale lembrar que a configuração hierárquica é um dos traços distintivos da Igreja Católica.

<sup>9</sup> Esse combate resultou no Brasil na abertura de uma rede de colégios católicos voltados para o ensino secundário e superior visando a formação das elites que posteriormente viriam a dirigir o povo.

<sup>10</sup> Obviamente essas melhores conquistas implicam um recorte, uma seleção do que era disponibilizado ao professorado católico. Vale lembrar que uma recomendação do padre tinha o selo de legitimidade atestada pela Igreja.

<sup>11</sup> Nota-se a preocupação evidente com os dispositivos editoriais para oferecer o livro ao seu público. Além disso, o zelo pela estética é um traço característico da personalidade do padre, evidente também na construção da capela levantada na Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais, conforme relata em sua carta à administradora da Fazenda do rosário, Sede da Sociedade.

<sup>12</sup> Waleska Paixão, catequista, enfermeira, professora, foi diretora da Escola de Enfermagem Carlos Chagas, em Minas Gerais, por nove anos e da Escola de Enfermagem Ana Nery, no Rio de Janeiro, por dezesseis anos; é considerada por Álvaro Negromonte a pioneira nesse movimento de renovação catequética no Brasil, tendo começado seus trabalhos desde 1921, de forma incompreendida. A descoberta de Waleska Paixão é considerada por Negromonte uma de suas vitórias. Estabeleceu com ela uma parceria intelectual e organizaram grupos de trabalhos auxiliados por um núcleo de professoras nos quais desenvolveram cursos, aulas, divulgação de bibliografia, exposições catequéticas. Waleska Paixão foi colaboradora do Boletim Catequético fundado pelo padre Álvaro Negromonte e publicou diversas obras; dentre elas, Métodos e Programas e Formação da Consciência em seus Cadernos Catequéticos pela Editora Vozes em 1936 e 1940, respectivamente, livros que

se tornaram referência nacional para a catequese brasileira.

- <sup>13</sup> Dentre as autoridades constituídas, encontravam-se presentes o representante do Sr. Arcebispo, o Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais, presidindo a mesa, e o Vigário Geral.

### Documentos Oficiais da Igreja

Divini Illius Magistri: Carta Encíclica de Sua Santidade o Papa XI sobre a educação cristã da juventude em 31 de dezembro de 1929. São Paulo: Edições Paulinas, 1965

### Referências

BOURDIEU, Pierre. Gênese e estrutura do campo religioso. In: BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas/SP: Papyrus, 1986.

CLAPARÈDE, Edouard. **A Escola sob Medida**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: Uma História dos costumes. Trad. Ruy Jungman, Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 1990.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LE GOFF, Jaques. Documento/Monumento. In: **Enciclopédia Einaudi**. Vol.1. Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. p. 95-106.

MANOEL, Ivan A. **O Pêndulo da História**: tempo e eternidade no pensamento católico (1800-1960). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2004.

### Sobre a Autora:

**Evelyn de Almeida Orlando** é mestranda em Educação pela UFS e professora substituta do Departamento de História.

NEGROMONTE, Álvaro. **A Doutrina Viva**: para o curso secundário. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1941.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia do Catecismo**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1940.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes catequéticas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1938.

\_\_\_\_\_. **Manual de Religião**. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1941.

Weber, Max. **Ensaio de Sociologia**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2002. p. 56.

### Correspondências:

Correspondência do padre Negromonte à Fazenda do Rosário – 08/08/1945

### Documentos Eletrônicos:

ALVES, Ana Paula Costa e SILVA JUNIOR, Osnir Claudiano da. **Páginas de História da Enfermagem**: o jubileu de ouro de uma obra (1951-2001). *Esc. Anna Nery*. [online]. ago. 2006, vol.10, no.2 [citado 14 Janeiro 2007], p.181-186. Disponível na World Wide Web: <[http://www.portalbvsnf.eerp.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-81452006000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.portalbvsnf.eerp.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452006000200003&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1414-8145.

### Documentos Oficiais da Igreja

**Divini Illius Magistri**: Carta Encíclica de Sua Santidade o Papa XI sobre a educação cristã da juventude em 31 de dezembro de 1929. São Paulo: Edições Paulinas, 1965



## **Aprendizados e patronatos: um cotejo entre dois modelos de ensino agrícola das primeiras décadas do século XX (1911-1934)**

*Marco Arlindo Amorim Melo Nery*

---

### **Resumo**

O presente artigo busca estabelecer uma comparação entre os Aprendizados e os Patronatos Agrícolas Federais, observando, através dos decretos de criação e dos relatórios ministeriais, as aproximações e os distanciamentos entre os dois modelos. Os Aprendizados surgiram no ano de 1911, configurando-se como estabelecimentos voltados para o ensino da prática agrícola seguindo padrões científicos, observando as peculiaridades regionais, destinando-se a dar conhecimento técnico a filhos de pequenos proprietários de terras nas localidades onde foram instalados. Já os Patronatos, desde a criação da primeira instituição deste tipo, em 1918, caracterizaram-se por um duplo objetivo: o de ensino agrícola primário e da regeneração da infância pobre, sendo que a derrocada do modelo se deveu, principalmente, à exacerbação deste segundo aspecto.

**Palavras-Chave:** Aprendizados; Patronatos; ensino agrícola.

### **Learnings and Patronages: A Comparison Between two Models of Agricultural Teaching in the First Decades of the 20th Century (1911 - 1934)**

### **Abstract**

The article aims at establishing a comparison between the Federal Learnings and Agricultural Patronages, observing, through the decrees of creation and ministerial reports, the similarities and differences between those two models. The Learnings appeared in 1911, configured as establishments that were supposed to provide teaching related to the agricultural practice, having followed scientific standards, observing the regional peculiarities and aiming at providing technical knowledge to the children of small land proprietors in the locations where those institutions had been installed. As for the Patronages, since the creation of the first institution of this type, in 1918, characterized for two objectives: the primary agricultural education and the regeneration of poor infancy. Due to the great importance given mostly to this last aspect, this model of education was brought to destruction.

**Keywords:** Learnings; Patronages; agricultural teaching.

---

### Introdução

Desde o século XIX, eram grandes os debates em torno de um aproveitamento mais racional da terra, como também de todas as atividades ligadas à vida no campo (MENDONÇA, 1997 e 1998). Com o intuito de responder a tais anseios, foram criados, ainda durante o Império, alguns Institutos Agrícolas, sendo o mais bem sucedido destes empreendimentos o Imperial Instituto Agrícola da Bahia.

No entanto, tais institutos direcionaram seus esforços para uma formação marcadamente livresca. Isto fez com que órgãos como a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), além de administradores públicos, perspectivassem a criação de instituições agrícolas de caráter prático, que se voltassem para uma formação primária e média. O intuito, neste caso, seria o de formar o trabalhador agrícola, aquele que seria responsável por dinamizar a agropecuária brasileira. Para tanto, vislumbrando a formação profissional agrícola em nível primário, foram criados na segunda década dos novecentos os Aprendizados Agrícolas e posteriormente os Patronatos Agrícolas.

Debruçar-se sobre a história do ensino agrícola é de fundamental importância para que possamos compreender os processos e as práticas educativas utilizadas na formação de crianças e jovens, que durante as primeiras décadas do século XX, participaram ativamente do desenvolvimento agrícola brasileiro, buscando nas instituições escolares um aparato ferramental para utilizar a terra de maneira mais racional e otimizada.

Outro ponto a ser levado em consideração, são os poucos trabalhos desenvolvidos sobre tal temática. Neste sentido, temos uma série de trabalhos desenvolvidos por Sônia Regina de Mendonça (1997 e 1998) e Nilton de Almeida Araújo (2006), ambos direcionando a atenção para a formação agrícola em nível superior; a produção do professor Jorge Carvalho do Nascimento (2004), sobre os oitenta anos de funcionamento da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão e o de Milton Ramon Pires de Oliveira (2003) sobre a rede de Patronatos Agrícolas Federais criada no Brasil entre 1918 e 1934, instituições estas que atrelavam o ensino primário agrícola e a assistência aos menores desamparados.

Outrossim, merecem ressalvas interpretações aliçadas estabelecidas por pesquisadores que se detiveram em análises amplas sobre a educação brasileira ao longo de décadas. Neste sentido, são exemplares as observações asseveradas por Otaíza de Oliveira Romanelli (1998), nas quais a autora praticamente desmerece a educação profissional na primeira república e a efetivada pelo pesquisador Jorge Nagle sobre as instituições técnico-profissionais, o qual afirma que as mesmas se baseavam menos numa ótica educacional e mais “como um plano assistencial aos ‘necessitados da misericórdia pública’: o seu objetivo inequívoco – muitas vezes, explicitamente proposto – era o da regeneração pelo trabalho” (NAGLE, 2001, p. 213). Estas interpretações, de certa forma, marginalizam instituições como as Escolas Profissionais criadas em diversos estados brasileiros, as Escolas de Aprendizes e Artífices e os Aprendizados Agrícolas, por exemplo.

### Aprendizados e Patronatos: Um cotejo entre dois modelos de ensino agrícola

Os Aprendizados Agrícolas foram criados na mesma época das Escolas de Aprendizes e Artífices, estando ambas ligadas ao Ministério da Agricultura Indústria e Comércio. No entanto, a primeira buscava formar o trabalhador agrícola, já a segunda almejava a formação do trabalhador urbano. Os Aprendizados foram criados a partir do decreto nº 8319 de 20 de outubro de 1910, que criou o ensino agrônômico e aprovou o seu regulamento. Tais instituições, a princípio, foram fundadas em três estados: o de Barbacena em Minas Gerais, o de São Luís das Missões no Rio Grande do Sul e o de São Simão em São Paulo (BRASIL, 1910-1911).

No ano de 1912, o número de Aprendizados tinha aumentado para oito, assim distribuídos: São Luís das Missões – RS; Tubarão – SC; São Simão – SP; Barbacena – MG; Bahia – BA; Satuba – AL; Guimarães – MA e Igarapé-Assú – PA (BRASIL, 1911-1912). Desta forma, os Aprendizados estavam distribuídos em quatro das cinco regiões brasileiras, sendo: dois no Sul, dois no Sudeste, três no Nordeste e um no

Norte. Contudo, dois anos depois, em 1914, devido a uma crise orçamentária, quatro dos oito Aprendizados foram extintos, restando apenas o de Barbacena, o de São Luís das Missões, o de Satuba e o da Bahia (BRASIL, 1914).

No ano de 1919, o número de Aprendizados passou a cinco, com a criação do Aprendizado Agrícola de Joazeiro, também no Estado da Bahia, que passou a contar com dois estabelecimentos deste tipo (BRASIL, 1919). Somente em 1925, o número de instituições alterou-se novamente, reduzindo-se para quatro, havendo a extinção do Aprendizado de São Luís das Missões (BRASIL, 1925) e, no ano seguinte, o Aprendizado Agrícola da Bahia, que funcionava na cidade de São Bento de Lages, anexo à Escola Agrícola da Bahia, foi transferido para a cidade de Barreiras (BRASIL, 1926), passando a receber o nome desta cidade. Em 1927, o Aprendizado de Satuba passou a ser gerenciado pelo governo do Estado de Alagoas, passando a figurar como um Aprendizado Federal o de Rio Branco no Acre (BRASIL, 1927). A partir de 1930, o número de Aprendizados sofreria novo decréscimo com a supressão do Aprendizado Rio Branco, passando ao número de três estabelecimentos (BRASIL, 1930-1931), quantidade que permaneceu inalterada até a reformulação do ensino agrônomo no ano de 1934, quando houve um redirecionamento nos objetivos destas instituições.

De acordo com o decreto de criação dos Aprendizados, estes teriam por objetivo “formar trabalhadores aptos para os diversos serviços da propriedade rural, explorados de acordo com as modernas práticas agrônomicas” (BRASIL, 1910). As atividades desenvolvidas nos Aprendizados deveriam ter um caráter eminentemente prático, com cursos de dois anos, tendo por clientela alunos entre 14 e 18 anos. O ensino destes estabelecimentos deveria debruçar-se sobre as artes manuais ou mecânicas relacionadas à agricultura, a métodos racionais de exploração do solo, práticas referentes à criação, higiene e alimentação dos animais domésticos e sobre as indústrias rurais (BRASIL, 1910).

Os Aprendizados deveriam possuir cursos abreviados para a formação profissional agrícola de adultos e, ainda, poderiam admitir mulheres para a formação técnica em pequenas indústrias como a apicultu-

ra, sericultura, avicultura, alimentação e tratamento dos animais domésticos, o fabrico do queijo e da manteiga, dentre outros.

Como complemento à formação dada nos Aprendizados, os alunos deveriam assistir a conferências sobre Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Apicultura, Sericultura e Matemática elementar aplicada. Outras atividades auxiliares à formação profissional prestada eram a iniciação ao trabalho com ferro, madeira, couro, vime, olaria e outras artes manuais ou mecânicas (BRASIL, 1910).

Tendo por objetivo atender a sua clientela, os Aprendizados poderiam estabelecer-se sob a forma de internato ou externato. Caso a forma de internato fosse a escolhida, devia ser reservado um determinado número de vagas para externos, não devendo, porém, o número de internos exceder a 50 alunos.

Como referenciado no início deste texto, um outro estabelecimento que surgiu na segunda década do novecentos foram os Patronatos<sup>1</sup> Agrícolas, instituições que atrelavam assistência à infância, educação e trabalho agrícola. Os primeiros estabelecimentos desse tipo foram criados pelo decreto nº 12893 de 28 de fevereiro de 1918. No Estado de Minas Gerais, criaram-se os Patronatos Visconde de Mauá e Pereira Lima; no Estado de São Paulo, o Patronato Monção e em Santa Catarina, o de Annitapolis. Surgiam nesse momento os quatro primeiros Patronatos Agrícolas Federais, que se espalhariam por diversos estados brasileiros ao longo de dezesseis anos, tendo em vista que em 1934 a rede de Patronatos Agrícolas foi desarticulada. Os Patronatos estavam vinculados a outras instituições agrícolas, procurando responder a uma melhor qualificação técnica em sua formação, bem como dar oportunidades de trabalho aos egressos do estabelecimento, conforme consta em seu decreto de criação,

*Art. 1º - Fica autorizado o Ministro dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio a criar Postos Zootécnicos, Fazendas-Modelo de criação, Núcleos coloniais e em outros estabelecimentos do Ministério patronatos agrícolas destinados a ministrar, além da instrução primária e cí-*

*vica, noções práticas de agricultura, zootecnia e veterinária a menores desvalidos (CF. BRASIL, 1918, p.143).*

No caso dos Aprendizados não era muito diferente, no entanto, estes deveriam estar vinculados a outras instituições de ensino agrícola como, por exemplo, a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), as escolas médias ou teórico-práticas, como no caso da Escola Média Teórico-Prática de Agricultura situada no Estado da Bahia (ARAÚJO, 2006).

Os Patronatos responderiam a um duplo aspecto: aquele voltado para o aprendizado de técnicas profissionais ligadas ao trabalho agropecuário e o voltado para a regeneração das crianças, tendo por arcabouço um rigoroso código disciplinar. Em relatório ao Presidente, o Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio atestava:

*Em todos os centros populosos cresce, dia a dia, o sombrio exército de meninos abandonados, criminosos e malfeitores de amanhã, pejando os tribunais, enchendo as cadeias, em vez de constituírem elementos computáveis da economia. Dar a mão a essas crianças – órfãos de pais vivos – impelidas à ociosidade e ao vício, assegurar-lhes uma atmosfera oxigenada de bons sentimentos, prendê-las à fecundidade da terra ou habilitá-las na tenda da oficina ou de uma profissão é transformar cada uma delas em fator de engrandecimento coletivo (BRASIL, 1918, p. 137).*

Em outra passagem do mesmo relatório, o Ministro da Agricultura enfatizava, ao lado do objetivo de regeneração, o de formação técnica agrícola de braços trabalhadores que serviriam para impulsionar a economia do país e, para tanto, seria necessária a criação de uma rede de Patronatos Agrícolas nos diversos estados brasileiros, com o intuito de garantir os futuros lavradores, que deveriam ter um melhor conhecimento técnico de forma a aproveitar a terra de maneira mais racional. Desta forma, caberia ao Governo Federal

*a missão de organizar a assistência pública em favor dos pequeninos enjeitados da sorte e de preparar, com essa matéria-prima, uma geração nova de trabalhadores familiarizados com a mecânica agrícola, versados na prática dos manejos e execução dos misteres que conduzem à obtenção inteligente e conscienciosa dos produtos agrícolas, afigurou-se-lhe que o problema social e humano tão longamente procrastinado encontraria satisfação útil, prática e imprescindível na criação de Patronatos Agrícolas numerosos e espalhados pelo interior de todos os Estados da República (BRASIL, 1918, p. 138).*

Essa marca, que os Patronatos traziam do seu nascedouro, enfatizando a assistência aos menores desvalidos, contribuiu de maneira decisiva no processo que levou à extinção dessas instituições no ano de 1934. Apesar de ser exposto que as instituições deveriam contribuir para a modernização agrícola com a inserção de conhecimentos científicos que levassem a uma racionalização das práticas agropecuárias, o que sobressaía era a sua função de regeneradora social. Com isso, os Patronatos foram subcategorizados no que concerne ao ensino agrícola.

*Os Patronatos agrícolas eram colocados numa posição periférica no debate sobre o ensino agrícola, em especial na sua vertente de formação técnica e profissional: os patronatos estavam voltados para o atendimento da infância pobre, incorporando os que permaneciam nas ruas das cidades, voltando-se para o preparo do trabalhador rural com um número de conhecimento sobre a organização e as técnicas pretendidas e que deveriam acompanhar as novas relações sociais de produção na agropecuária (OLIVEIRA, 2004, p. 55).*

Já os Aprendizados, como já asseverado anteriormente, responderiam a um único papel: o de formar

trabalhadores agrícolas, tendo como clientela privilegiada os filhos de pequenos agricultores ou operários agrícolas. Não obstante este direcionamento mais incisivo por parte dos Aprendizados numa formação profissionalizante, foram os Patronatos Agrícolas que mais aumentaram em quantidade de estabelecimentos, tendo, desta forma, um encaminhamento mais linear que os Aprendizados, visto que enquanto até o ano de 1924 o número de Aprendizados oscilou de três para oito, depois para quatro e no referido ano contava com cinco estabelecimentos, os Patronatos Agrícolas entre 1918 e 1924 chegaram a um total de dezessete, assim distribuídos:

Dos dezessete Patronatos federais existentes até 1924, 41,17% localizavam-se no Estado de Minas Gerais e 17,64%, no Estado de São Paulo. Os estados do Sudeste e do Sul compreendiam um total de 13 instituições com um percentual de 76,47% do total de Patronatos federais. Já no ano de 1926, o Presidente Arthur Bernardes demonstrava ao Congresso Nacional o avanço do número de matrículas e de instituições. Segundo Arthur Bernardes, a lotação foi a seguinte:

**Quadro 2:** Rede de Patronatos Agrícolas Federais e Número de Alunos entre os anos de 1918 e 1925

ANO	Nº DE INSTITUIÇÕES	Nº DE ALUNOS
1918	05	708
1920	08	908
1921	10	1243
1922	12	1511
1923	14	1685
1924	17	2174

Desse quadro 2, depreende-se que entre os anos de 1918 e 1924 em média foram construídas duas instituições a cada ano, o que reflete o investimento do governo federal no desenvolvimento desse tipo de estabelecimento. Nota-se, porém, que o número de menores internos nas instituições não seguia o mesmo crescimento do número de instituições, pois enquanto o número de Patronatos cresceu 340% em seis anos, o número de menores internos teve um aumento de 307,06%, o que reflete a dificuldade que tinham alguns estabelecimentos em preencher o número de vagas disponíveis.

**Quadro 1:** Relação dos patronatos agrícolas em funcionamento entre os anos de 1918 e 1924

Nome do Patronato	Localização	Decreto de criação	Data da Inauguração
Pereira Lima	Sete Lagoas – Minas Gerais	Nº 12.893 de 28/02/1918	26/06/1918
Visconde de Mauá	Ouro Fino – Minas Gerais	Nº 12.893 de 28/02/1918	03/07/1918
Monção	Sta. Bárbara do Rio Pardo – SP	Nº 12.893 de 28/02/1918	15/07/1918
Wenceslau Braz	Caxambu – Minas Gerais	Nº 13.070 de 15/06/1918	12/11/1918
Delphim Moreira	Silvestre Ferraz – Minas Gerais	Nº 13.112 de 20/07/1918	10/08/1918
Casa dos Ottoni	Serro – Minas Gerais	Nº 13.111 de 20/07/1918	18/10/1921
Campos Salles	Passa Quatro – Minas Gerais	Nº 13.674 de 07/01/1919	15/11/1919
Sen. Pinheiro Machado	Porto Alegre – Rio Grande do Sul	Nº 13.508 de 10/03/1919	01/07/1919
Vidal de Negreiros	Bananeiras - Paraíba	Nº 14.118 de 27/03/1920	07/09/1924
Barão de Lucena	Jaboatão - Pernambuco	Nº 14.275 de 28/07/1920	01/07/1921
Lindolpho Coimbra	Muzambinho – Minas Gerais	Nº 14.386 de 01/10/1920	18/11/1920
Visconde da Graça	Pelotas – Rio Grande do Sul	Nº 15.102 de 09/11/1921	12/10/1923
José Bonifácio	Jaboticabal – São Paulo	Nº 15.150 de 01/12/1921	01/05/1922
Manuel Barata	Outeiro - Pará	Nº 15.149 de 01/12/1921	07/09/1922
Diogo Feijó	Ribeirão Preto – São Paulo	Nº 15.803 de 11/11/1922	28/11/1923
Dr. João Coimbra	Tamandaré – Pernambuco	Nº 16.105 de 21/07/1923	05/11/1924
Annitapolis	Palhoça – Santa Catarina	Nº 12.893 de 28/02/1918	12/09/1918

Fonte: BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. 1924. Relatório do Ministro ao Presidente da República. Rio de Janeiro: Imprensa oficial.

Com relação ao número de alunos matriculados, os Aprendizados tiveram uma quantidade bem menor que o dos Patronatos. Isto pode se dever ao fato de que nos Patronatos os alunos eram obrigados a permanecer na instituição, muitas vezes seguindo determinação da autoridade judicial. No caso dos Aprendizados havia uma grande variação no número de alunos, sobressaindo-se o Aprendizado de Barbacena que conseguia manter uma média acima de 100 alunos matriculados.

**Quadro 3:** Número de aprendizados agrícolas federais e número de alunos entre os anos de 1912 e 1925.

ANO	Nº DE INSTITUIÇÕES	Nº DE ALUNOS
1912	08	250 (aproximado)
1913	08	246
1914	04	141 (aproximado)
1916	04	155
1917	04	217
1919	04	302
1920	04	349
1922	05	336
1923	05	426
1924	05	408
1925	04	343

Fonte: BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. 1912 a 1926. Relatório do Ministro ao Presidente da República. Rio de Janeiro: Imprensa oficial.

Tendo como referência o ano 1923, quando os Aprendizados Agrícolas alcançaram o seu maior número de alunos matriculados, observa-se que havia 85,2 alunos em média por estabelecimento, enquanto que nos Patronatos, perspectivando o mesmo ano, quando a rede contava com 14 estabelecimentos, o número de alunos por instituição era, em média, de 120,35, 41,2% maior que a média dos Aprendizados. Isto infere que os Patronatos, observando-se o número de alunos, possuíam uma melhor relação custo benefício.

Entretanto, deve-se atentar que os Aprendizados possuíam cursos exclusivos para adultos, a exemplo do Aprendizado de Satuba. E, ainda, alguns dos esta-

belecimentos, como o de Joazeiro, possuíam turmas para ambos os sexos. No ano 1922 o Aprendizado de Joazeiro possuía 42 alunos do sexo masculino, sendo 30 internos e 12 externos e, também, 44 alunas, sendo 34 internas e 10 externas (BRASIL, 1922).

Deve-se ressaltar, ainda, que o número de internos na maioria dos Patronatos Agrícolas criados não alcançou a marca dos duzentos menores, prevista em seu regulamento de funcionamento. Talvez este fato decorra da falta de investimentos do Governo Federal em alguns desses estabelecimentos. Notadamente havia um maior investimento para aqueles estabelecimentos que conseguiam ter um melhor desempenho no que tange à sua produtividade. Isto fez com que estabelecimentos como o Patronato José Bonifácio mantivessem sempre um excelente número de internos, chegando no ano de 1929 a um total de 398 (trezentos e noventa e oito) internos, respondendo sozinho por 14,08% do número de internos em todo o país, que alcançava a marca dos 2.825 menores (BRASIL, 1929).

A renda produzida com o trabalho desenvolvido pelos menores em todos os Patronatos Agrícolas Federais, nas oficinas profissionalizantes e nas práticas agrícolas durante o ano de 1924, foi de 149:147\$930 (cento e quarenta e nove contos, cento e quarenta e sete mil e novecentos e trinta réis) (BRASIL, 1924). No entanto, o ponto máximo de produtividade dos Patronatos ocorreu no ano de 1928, quando a rede contava com vinte estabelecimentos, e as oficinas profissionais de todas as instituições obtiveram uma renda de 189:920\$696 e a produção agrícola, a marca de 155:471\$707, num total de 345:392\$403 (trezentos e quarenta e cinco contos, trezentos e noventa e dois mil quatrocentos e três réis) (BRASIL, 1929). Esta renda era obtida a partir da comercialização do excedente do que era produzido no campo e também pelo que era produzido nas oficinas profissionalizantes.

*O ensino de ofícios ou arte ocupava grande parte do tempo dos alunos na instituição. As atividades produtivas implementadas*

*para dar suporte ao ensino profissional tinha, entre suas atribuições, a de concorrer para a manutenção dos serviços oferecidos aos alunos e funcionários; este era o destino de determinadas parcelas do que era produzido na instituição, outra, era comercializada (OLIVEIRA, 2004: 33).*

O excedente produzido pelos Aprendizados tinham a mesma destinação dada nos Patronatos Agrícolas, inclusive o montante do lucro que era destinado aos alunos era o mesmo, 20% (vinte por cento). Entretanto, tendo por fito o ano 1929, a produção total de apenas três Aprendizados foi de 109:709\$290 (cento e nove contos, setecentos e nove mil e duzentos e noventa réis), em média 36:569\$763 (trinta e seis contos, quinhentos e sessenta e nove mil e setecentos e sessenta e três réis) por estabelecimento, enquanto que no ano 1928 quando a rede de Patronatos possuía 20 estabelecimentos e alcançou sua maior produtividade, a média por instituição foi de 17:269\$620 (dezessete contos, duzentos e sessenta e nove mil e seiscentos e vinte réis). Logo, comparando os dois anos de maior produtividade em ambas instituições, percebe-se que os Aprendizados tiveram um desempenho duas vezes superior ao dos Patronatos, deixando transparecer que os primeiros possuíam um caráter mais técnico-profissionalizante que o segundo.

Até o ano de 1930, o Brasil contava com uma rede de vinte Patronatos Agrícolas Federais, sendo sete no Estado de Minas Gerais, quatro em São Paulo, três em Pernambuco, dois no Rio Grande do Sul, dois na Bahia, um no Pará e outro em Santa Catarina. Ainda era o Estado de Minas Gerais que contava com o maior número de Patronatos 35%, e em segundo lugar estava São Paulo, com 20% do total de instituições.

A criação dos Patronatos Agrícolas era divulgada pelos jornais de todo o território nacional, destacando-se a importância dos estabelecimentos para a modernização agrícola do país que incorreria em desenvolvimento econômico. Outro fator a ser destacado era a perspectiva de formação intelectual, moral e física dos menores internos nesses estabelecimentos.

Neste ponto se inferia que tudo que fosse feito em benefício da criança concorreria para o engrandecimento nacional. Em Sergipe, o Diário da Manhã anunciava a criação de mais um Patronato e destacava a iniciativa do Governo Federal, e em especial do Ministro da Agricultura, Miguel Calmon:

*O nosso governo tem demonstrado que não se descuida do importante assunto e, dentro das atuais possibilidades financeiras, vem realizando uma obra de verdadeira benemerência nacional, com a sucessiva instalação, nos Estados, de Patronatos Agrícolas dotados de todos os aperfeiçoamentos indispensáveis (...) O eminente titular da Agricultura, dr. Miguel Calmon, dá assim o mais cabal cumprimento ao seu brilhante programa administrativo, que não é de palavras e simples promessas, mas de efetivo labor, de realizações capazes de impulsionar, decisivamente, os maravilhosos surtos de progresso do nosso país (OS PATRONATOS..., 1925: 01).*

Os Patronatos viriam então responder perfeitamente ao anseio da sociedade brasileira, principalmente com a ótica estabelecida a partir da década de vinte dos novecentos com o processo de “republicanização da República”, ou seja, era a perspectiva de ruptura em relação aos padrões oligárquicos que moviam a sociedade, um processo civilizacionista gestado por vários administradores e intelectuais.

A instituição educacional era vista como partícipe importante do processo, haja vista que ela serviria para regenerar a população de forma a colocar o país nos “trilhos do progresso”, isto é, “regenerar pela educação passa a ser a tônica do discurso educativo dos anos 20, que colocava a escola com seus rituais como espaço aberto para as reformas morais e intelectuais propostas pelos republicanos” (MARQUES, 1994: 101).

A educação oferecida pelos Patronatos Agrícolas Federais, marcadamente agrícola, deveria ter sua

maior carga horária destinada às atividades práticas, nas quais os menores aprendessem o fazer a partir da experimentação. Este direcionamento do ensino nessas instituições guardava uma estreita relação com os pressupostos divulgados pelos reformistas educacionais que atuaram em diversos estados brasileiros ao longo da década de vinte do século XX. Tais reformistas estavam fortemente embebidos pelos ideais da Pedagogia Moderna. Para esses intelectuais, metas como a promoção da autodisciplina e a educação pelo trabalho, presentes nos Patronatos Agrícolas, eram de grande importância para o desenvolvimento da nação.

Apesar de os Patronatos serem instituições práticas por natureza, ao que parece tal encaminhamento não estava sendo seguido a contento, já que no ano de 1925, Miguel Calmon, Ministro da Agricultura, enviou a todas as instituições da rede federal ou estadual ordens no sentido de que se priorizassem atividades práticas no campo e nas oficinas profissionalizantes, além de indicar quais seriam as atividades a serem desenvolvidas prioritariamente nas instituições:

- a) as áreas cultivadas com todas e quaisquer plantas e expressas em metros quadrados;
- b) toda e qualquer cultura feita pelo estabelecimento, precisando a variedade da planta cultivada;
- c) em que consistiu ou consiste o preparo do terreno para as diversas culturas feitas ou a fazer, e qual o instrumento agrícola com o qual foi feito o preparo do solo;
- d) em que consiste ou consistiu o trato cultural desta ou daquela cultura e qual o instrumento com o qual ele é feito;
- e) qual é o rendimento do hectare ou fração de hectares em litros ou quilos de grãos; tubérculos; raízes; caules; etc; ou dúzias e centos de frutas;
- f) quais os instrumentos com os quais os alunos trabalham e quantas vezes por semana traba-

ham eles com esses instrumentos e em que cultura;

- g) quais os trabalhos práticos de trabalhadores rurais, aradores e pequenos proprietários agrícolas explorando culturas ou criações, nos quais são exercitados os alunos e quantas vezes por semana e quantas horas de cada vez;
- h) quais os trabalhos das oficinas de carpintaria e ferraria nos quais praticam os alunos, e quantas vezes por semana e quantas horas de cada vez;
- i) em que consiste o trabalho do trato dos animais de cria e de corte, nos quais os alunos tomem parte e quantas vezes por semana e quantas horas de cada vez (SERGIPE, 1925a).

Todas essas nove medidas direcionadas pelo Ministério da Agricultura tinham por finalidade fazer os alunos aprenderem as técnicas agrícolas através da experimentação destas como preconizava o regulamento geral dos Patronatos. No entanto, nas instruções orgânicas para estes estabelecimentos instituídas pelo decreto nº 12.893 de 28 de fevereiro de 1918, não havia uma hierarquização entre os conteúdos a serem passados aos menores internos durante os três anos que permaneciam na instituição, enquanto que nos Aprendizados o regulamento de criação previa uma divisão dos conteúdos em dois anos, sendo que no segundo ano, ao retornar das férias, os alunos deveriam recapitular os conteúdos vistos no ano anterior, demonstrando uma forma hierárquica de organização do programa destes estabelecimentos. Entretanto, o direcionamento dado pelo Ministro da Agricultura infere, também, uma intenção em retirar dos Patronatos Agrícolas uma preocupação meramente disciplinar, moralizante, regeneradora. No entendimento do Governo Federal, era necessário não só adestrar as crianças, mas também, ao mesmo tempo, dar-lhes um ofício, um conhecimento técnico.

Não eram só os Patronatos que recebiam críticas quanto ao seu funcionamento, os Aprendizados tam-

bém eram alvos de críticas quanto a ineficácia do ensino prestado:

Não podemos contar, infelizmente, no nosso meio rural, com os rapazes de 14 a 18 anos, dispendo de uma instrução primária sólida e superior, em condições de freqüentarem com resultado uma escola prática, de agricultura. Esta é uma verdade que precisa ser enunciada, como aí estão, para comprová-la, até mesmo os próprios aprendizados agrícolas (TORRES FILHO, 1926).

Desta forma, tanto os Aprendizados quanto os Patronatos chegaram ao ano de 1934 combatidos pelas críticas recebidas a falta de eficácia dos dois modelos de ensino agrícola. Pois, enquanto os Patronatos achavam-se numa espécie de “crise de identidade”, ora respondendo a uma função profissionalizante, ora incorrendo apenas numa ótica corretiva, moralizadora, os Aprendizados, a despeito do caráter marcadamente técnico, não conseguiam abarcar uma clientela que fosse significativa, devido, muitas das vezes, a problemas estruturais.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber que apesar de algumas semelhanças no que concerne aos regulamentos dos Aprendizados e dos Patronatos e, também, de ambas as instituições enfocarem o ensino primário profissional agrícola, havia uma grande distinção no funcionamento das mesmas.

O primeiro elemento que as distingue é a sua clientela, enquanto os Aprendizados voltavam-se para os filhos de trabalhadores agrícolas e pequenos proprietários de terra, os Patronatos destina-

vam-se a menores abandonados, ou com desajustamento social, respondendo assim a um duplo objetivo: o de capacitação profissional e o de regenerador social.

Outro fator que as distancia é que os Patronatos tiveram muito mais clientela que os Aprendizados, no entanto não transformaram o maior número de alunos em produção para o estabelecimento. Ou seja, de certa forma os Aprendizados tinham um funcionamento mais otimizado que os Patronatos tendo em vista o aspecto produtivo.

Contudo, é perceptível que naquele momento havia um maior interesse da sociedade em instituições que se pautasse por um caráter corretivo, talvez isto explique o crescimento no número de Patronatos em detrimento ao número de Aprendizados.

Apesar disto foram os Aprendizados que no ano de 1934, quando da reforma do ensino agrônômico foram privilegiados, o que demonstra um redirecionamento na percepção e no interesse dos administradores públicos por este tipo de instituição.

Desta forma, até o ano de 1934 os Aprendizados sofreram com a baixa matrícula de alunos, o que fazia os administradores investirem pouco nestas instituições, a exceção do Aprendizado de Barbacena que servia como uma espécie de “campo de experimentação” dos egressos da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária. Já os Patronatos ao longo dos dezesseis anos<sup>3</sup> de funcionamento da rede, a discussão entre a regeneração e a formação profissional foi o foco dos embates e, ao que parece, a função regenerativa foi a que se sobressaiu, inclusive, sendo uma das causas da falência do modelo.

### Notas

- <sup>1</sup> Patronato é uma palavra que tem origem no latim, *patronatu*. Possui quatro diferentes significados na língua portuguesa; dois deles aplicam-se aos estabelecimentos aqui citados, são eles: instituição de assistência, na qual se abrigam e educam menores, pensionato e estabelecimento público ou particular, que se destina a proporcionar aos liberados condicionais os meios necessários à sua readaptação à vida social (Ferreira, 2002).
- <sup>2</sup> Trabalho com a escala temporal de dezesseis anos, pois a criação do primeiro Patronato Agrícola deu-se no ano de 1918, e no ano de 1934 essas instituições passaram por profundas transformações, criando-se em lugar delas os Aprendizados Agrícolas.
- <sup>3</sup> Trabalho com a escala temporal de dezesseis anos, pois a criação do primeiro Patronato Agrícola deu-se no ano de 1918, e no ano de 1934 essas instituições passaram por profundas transformações, criando-se em lugar delas os Aprendizados Agrícolas.

### Referências

ARAÚJO, Nilton de Almeida. **A Escola Agrícola de São Bento das Lages e a Institucionalização da Agronomia no Brasil (1877-1930)**. Salvador: 2006 (Dissertação de Mestrado).

BRASIL. *Decreto n° 8319 de 20 de outubro de 1910*.

BRASIL. *Relatório do Ministro da Agricultura Indústria e Comércio enviado ao Presidente da República*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1910-1911.

BRASIL. *Relatório do Ministro da Agricultura Indústria e Comércio enviado ao Presidente da República*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1911-1912.

BRASIL. *Relatório do Ministro da Agricultura Indústria e Comércio enviado ao Presidente da República*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1913.

BRASIL. *Relatório do Ministro da Agricultura Indústria e Comércio enviado ao Presidente da República*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1914.

BRASIL. *Relatório do Ministro da Agricultura Indústria e Comércio enviado ao Presidente da República*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1916.

BRASIL. *Relatório do Ministro da Agricultura Indústria e Comércio enviado ao Presidente da República*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1917.

BRASIL. *Decreto n° 12893 de 28 de fevereiro de 1918*.

BRASIL. *Relatório do Ministro da Agricultura Indústria e Comércio enviado ao Presidente da República*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1918.

BRASIL. *Relatório do Ministro da Agricultura Indústria e Comércio enviado ao Presidente da República*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1919.

BRASIL. *Relatório do Ministro da Agricultura Indústria e Comércio enviado ao Presidente da República*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1920.

BRASIL. *Relatório do Ministro da Agricultura Indústria e Comércio enviado ao Presidente da República*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1922.

BRASIL. *Relatório do Ministro da Agricultura Indústria e Comércio enviado ao Presidente da República*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1923.

BRASIL. *Relatório do Ministro da Agricultura Indústria e Comércio enviado ao Presidente da República*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1924.

BRASIL. *Relatório do Ministro da Agricultura Indústria e Comércio enviado ao Presidente da República*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1925.

BRASIL. *Relatório do Ministro da Agricultura Indústria e Comércio enviado ao Presidente da República*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1927.

BRASIL. *Relatório do Ministro da Agricultura Indústria e Comércio enviado ao Presidente da República*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1929.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio século XXI**. Cd-room, 2002.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça**: médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **O ruralismo Brasileiro (1888 – 1931)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Agronomia e Poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Memórias do Aprendizado**: 80 anos de ensino agrícola em Sergipe. Maceió: Edições Cataventos, 2004.

OLIVEIRA, Milton Ramos Pires de. **Formar Cidadãos úteis**: os Patronatos Agrícolas e a infância pobre na Primeira República. Bragança Paulista: CDAPH, 2003.

OS PATRONATOS Agrícolas. **Diário da Manhã**, Sergipe, p. 01, 04 de abril de 1925.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 20ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SERGIPE. 1925. Diário Oficial do Estado. *Sessão Diversos de 24 de março de 1925*.

TORRES FILHO, Arthur. **O Ensino Agrícola no Brasil**: seu estado atual e a necessidade de sua reforma. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1926.

#### **Sobre o autor:**

**Marco Arlindo Amorim Melo Nery** é professor da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão e membro do Núcleo de Pesquisas Agropecuárias e Educacionais da mesma instituição. 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: marcoarlindo@hotmail.com



## **O Grupo Escolar Barão de Maroim e a política educacional na primeira metade do século XX<sup>1</sup>**

*Magno Francisco de Jesus Santos*

---

### **Resumo**

O presente artigo tem o objetivo de compreender a trajetória do Grupo Escolar Barão de Maroim inserida na política educacional de Sergipe no decorrer da primeira metade do século XX (1917-1950). Este período foi marcado pela implantação de inúmeros grupos escolares no estado de Sergipe, pois os mesmos eram vistos como o modelo ideal de ensino primário.

**Palavras-chave:** História da Educação, Grupos Escolares, Política Educacional.

### **The Grupo Escolar Barão de Maroim and the Educational Political in the first half the XX Century**

### **Abstract**

The present article has the goal of comprehending the trajectory of the Grupo Escolar Barão de Maroim inserted in Sergipe's educational politics during the first half the XX century (1917-1950). This period was marked by the implantation of countless school groups in Sergipe's State, because the same were visas as the ideal model of primary teaching.

**Keywords:** History of the Education, School Groups, Educational Politics.

---

Nos últimos anos a historiografia educacional brasileira vem passando por inúmeras transformações. Estas ocorreram em parte devido às inovações oriundas do movimento dos *Annales* com a ampliação de fontes, de abordagens e problemáticas. Outro fator que contribuiu para o desenvolvimento desse campo de estudo foi a criação de novos cursos de pós-graduação no Brasil. A proliferação de trabalhos sobre história da educação levou a uma maior abrangência do campo de estudo, com a incorporação de novas categorias e abordagens, com a valorização dos esquecidos como o negro, a mulher, o índio e a criança (LOPES, 2001). Um problema comum dessa produção recente é a excessiva fragmentação temática, voltada para o regionalismo. Além disso, os pesquisadores fazem uma análise histórica como tentativa de buscar as origens dos problemas.

Um caso exemplar é o da produção acadêmica da pós-graduação em História da Educação da PUC de São Paulo, na segunda metade do século XX. Uma tendência dessa produção é de se estudar os períodos mais recentes, principalmente o período republicano. Quanto aos objetos, verifica-se que há um elevado número de trabalhos referentes a sujeitos isolados, em detrimento de correntes de pensamento. Isso dificultou ainda mais a compreensão teórica ou a possibilidade de formação de escolas nessa área. Já o recorte cronológico é feito de acordo com os parâmetros políticos, pois nem sempre a diversidade de publicações e fontes leva a uma ampliação dos paradigmas. Além disso, Bontempi Jr. (1995) também observa que até certo ponto há ausência de rigor quanto aos critérios científicos.

Em Sergipe, existem duas obras que refletem sobre a historiografia educacional sergipana. Ambas foram publicadas a partir do ano de 2002, demonstrando que a preocupação por tal temática em Sergipe é recente. A primeira é a de Nascimento (2003) e avalia a produção historiográfica educacional produzida em Sergipe entre os anos de 1916 e 2002. Uma característica da historiografia educacional sergipana na primeira metade do século XX foi a dispersão e escassez de obras do gênero (NASCIMENTO, 2003). Esta produção só cresceu significativamente a partir da década de 1980, com as obras de Maria Thetis Nunes

e a regulamentação das monografias de final de curso de História (1993) e Educação Física (1995), além da criação do mestrado em Educação. Foi essa expansão que possibilitou a ampliação das temáticas abordadas, com investigações sobre políticas educacionais, cotidiano escolar, bibliotecas e movimentos estudantis.

A segunda, análise desenvolvida por Fábio Alves dos Santos, tem como foco de análise a produção de monografias de final de curso do Departamento de História que versam sobre educação, produzidas entre 1996 e 2002. Entre as temáticas mais estudadas estão livros didáticos, bibliotecas, disciplinas escolares, políticas públicas, movimentos sociais e estudantis. Quanto à periodização, há uma concentração dos trabalhos que tratam sobre a educação na segunda metade do século XX, especialmente o período da ditadura militar. Entretanto, as monografias estudadas apresentam algumas deficiências apontadas por Santos (2002), como a exagerada ênfase no contexto em detrimento do objetivo, a ausência da crítica documental e o privilégio às fontes jornalísticas, tidas como a própria e verdadeira opinião da sociedade.

Esses trabalhos sobre a produção historiográfica educacional têm uma relevância primordial por evidenciar as transformações ocorridas no estilo, no objeto, na abordagem e na própria historiografia educacional. Todas essas transformações demonstram que a produção da história está em constante revisão, preenchendo as lacunas históricas e revendo as versões consagradas. Com isso, à luz da historiografia educacional, agora serão expostos alguns aspectos da educação brasileira durante a primeira metade do século XX, ou seja, nas primeiras décadas republicanas.

Durante o período imperial, a educação primária era realizada majoritariamente nas chamadas escolas isoladas. Estas predominavam desde a segunda metade do século XVIII, e foram implantadas visando substituir o ensino realizado pelos jesuítas. A educação do período monárquico era marcada pela dualidade, entre o ensino público de primeiras letras e as aulas particulares para a formação dos filhos da elite.

Um estudo primordial sobre a formação da elite política do Brasil Imperial é o de José Murilo de Carvalho (1996). É nesse trabalho que o autor aborda

sobre a relação entre elite e poder político, como também as formas de distribuição de forças no Brasil imperial e a centralização do poder. Além disso, o autor também expõe a trajetória e o processo de formação da elite intelectual. Essa elite brasileira pode ser vista, segundo o autor, como “uma ilha de letrados em meio a um oceano de analfabetos” (CARVALHO, 1996, p. 55). Inicialmente, ela era formada na Universidade de Coimbra, em Portugal. Enquanto os Habsburgo da Espanha tinham uma posição federalista (com 25 universidades nas colônias americanas), os Bourbon de Portugal tinham um caráter centralizador com apenas uma universidade para todo o Império colonial.

Somente com o processo de independência é que foram criadas as primeiras faculdades no Brasil, seguindo os padrões da Universidade de Coimbra. Essa centralização proporcionou uma maior homogeneização da elite imperial brasileira em relação à elite dos demais países americanos.

Nas últimas décadas do século XIX, o Brasil passou por diversas transformações sócio-culturais e políticas, como a abolição da escravidão, a implantação do republicanismo e a Guerra de Canudos. Após a Proclamação da República, o Estado brasileiro buscou um meio de se fortalecer e consolidar o regime recém-implantado. Daí emergiu a necessidade de fazer do Brasil uma nação, formada por cidadãos patriotas, civilizados e, principalmente, adeptos à ordem. Ocorreram inúmeros embates entre as principais correntes republicanas da época sobre a forma de governo e a adoção dos símbolos nacionais. Entre as correntes políticas, destacaram-se a dos florianistas, dos jacobinos, americanistas (liberais) e positivistas. As propostas dos positivistas só obtiveram maior êxito na esfera simbólica. Os republicanos buscavam um meio de garantir a estabilidade política e de legitimar o novo regime na sociedade. Entre os principais instrumentos utilizados, estavam a força policial e o imaginário.

Um dos principais estudiosos desse imaginário é José Murilo de Carvalho (1990), que analisa os diversos símbolos criados pelos republicanos com a finalidade de fortalecer o regime e de criar uma identidade nacional. Esta busca pela legitimação fez com que se

enfatassem ícones como a bandeira e o hino nacional e o herói Tiradentes.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Corrêa reflete a respeito da construção da identidade, nos períodos republicano, a partir da mitificação de Tiradentes e Carlos Gomes. A autora traça um panorama da configuração da nova ordem social e busca as influências do positivismo e do romantismo na construção do sentido “nacional”. Criam-se, então, os mitos do herói martirizado e da morte do mestre da música nacional admirado por uma legião de estrangeiros. É dessa forma que, para a autora, o mito criado se configura como legitimador das hierarquias sociais, a partir do momento em que “figuras reais tinham suas trajetórias manipuladas pela ideologia dominante” (CORRÊA, 2000, p. 120).

Além da legitimação do regime, os republicanos também almejavam banir as grandes tensões sociais e “abrasileirar” os estrangeiros (vistos como difusores dos ideais anarquistas). Buscava-se então, a homogeneização cultural do povo brasileiro. O meio encontrado para solucionar tal situação foi a educação popular. Esta passou a ser vista como a solução dos principais problemas que afetavam o Brasil, uma vez que era vista como o veículo que iria conduzir o país para a civilização.

Um trabalho fundamental na compreensão da educação nos primeiros anos republicanos é o de Jorge Nagle (2001). Neste estudo, o autor analisa os diversos setores da sociedade brasileira e as principais correntes ideológicas da primeira metade do século XX. No entanto, o aspecto mais importante de sua obra é a construção de duas categorias de análise: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. Para Nagle, os educadores da década de 1920 viam a educação como um meio de acelerar o processo civilizatório. Assim, a educação popular passaria a ser um dever primordial dos republicanos, na difusão do princípio democrático. Através de regulamentos de diversos Estados, Nagle analisa as principais reformas educacionais dos anos 20, como a de São Paulo, do Ceará e da Bahia.

Nas primeiras décadas republicanas, a educação tornou-se definitivamente um eficiente veículo de propaganda estatal. No imaginário republicano, a esco-

la representava o signo da instauração da nova ordem, tendo em vista que ela era a principal arma na luta pela superação dos entraves da marcha civilizatória. Foi a partir da instauração da ordem republicana que ocorreu a redefinição do estatuto da escola, ou seja, a escola se configura com feição de instituição, tornando-se um lugar identificável.

Este processo de redefinição da escola é o objeto de estudo de Carvalho (1989) que, seguindo a linha de pensamento de Nagle, vê a educação da década de 1920 como um instrumento de “regeneração” da população brasileira, visando torná-la saudável, produtiva e disciplinada. A educação, dentro do imaginário da época, passa a ser a causa cívica de redenção nacional, haja vista que seria um meio de fixar o homem do campo, conter o fluxo migratório e utilizar a produção rural. Além disso, era preciso também homogeneizar a população por meio da miscigenação e da educação, tendo em vista que o elemento estrangeiro consistia em uma ameaça ao caráter nacional. Era preciso disciplinar e hierarquizar os papéis sociais. Nesta acepção, as medidas tomadas visavam atenuar os conflitos de classe e aumentar a produtividade, a partir de intervenções nos campos da saúde e da moral.

Nesse panorama, as escolas normais assumem um papel de relevância primordial, pois eram nessas instituições que se difundiam os novos preceitos pedagógicos, com a formação das professoras que atuavam nos modernos grupos escolares. Um dos principais trabalhos acerca dessa temática é o de Camargo (2000), que busca compreender o cotidiano do Instituto Joaquim Ribeiro, da cidade de São Carlos, em São Paulo. Para isso, a autora utiliza fontes de diversas naturezas como diários, cadernos, desenhos e fotografias de ex-alunos. Ela elabora um histórico da instituição, contemplando as principais modificações ocorridas desde a sua fundação. Ela também enfatiza as principais diferenças entre os alunos dos cursos normal e ginásial. O primeiro, voltado para a formação de professoras, era fortemente influenciado pelas novas metodologias, além das disciplinas voltadas para o lar, enquanto o curso ginásial era adepto da pedagogia tradicional. Nessa análise, a autora busca também compreender o cotidiano escolar, através dos relatos dos diários de ex-alunos. Além disso, são

ênfaticamente as práticas escolares, os métodos de ensino, as festas cívicas e de formatura, as competições esportivas os jornais, o civismo e a moral pregada pelos professores.

Em Sergipe, essa temática foi abordada por Valença (2002), que analisa o processo de educação da mulher e o papel da Escola Normal no período compreendido entre 1887 e 1930. A autora mostra que, ainda no século XIX, foi organizado um plano educacional voltado para a criação de uma escola direcionada para a diplomação de professores do ensino primário. A primeira Escola Normal feminina de Sergipe foi criada justamente no período em que estava ocorrendo o processo de feminização do magistério. O magistério, durante as primeiras décadas do século XX, representou para a mulher aracajuana, “uma oportunidade de ascensão do ambiente doméstico para a independência econômica e social” (VALENÇA, 2002, p. 26).

É nesse período que se propaga a homogeneização dos programas curriculares e que se difundem, com maior intensidade, os livros didáticos. Alguns autores tornaram-se obrigatórios nas instituições de ensino, construindo a imagem do “herói-escritor”. A construção de mitos heroizantes era comum nas primeiras décadas republicanas e ocorria em diversos patamares da sociedade e da cultura, inclusive com os autores. Entre aos autores mais prestigiados nessa época, Barbosa destaca Rui Barbosa e Olavo Bilac, que abordavam em suas obras temas sobre os valores cívicos, educação, saúde e força. No entanto, é necessário ressaltar que, muitas vezes, esses autores eram famosos, mas não tinham suas obras lidas.

No bojo das inovações republicanas estão os grupos escolares. Esse tipo de instituição foi implantado de forma pioneira no estado de São Paulo, ainda na década de 1890. O modelo educacional dotado já vinha sendo desenvolvido em países como Inglaterra, Espanha, Bélgica e Estados Unidos desde meados do século XIX. Em São Paulo, os grupos foram criados nos centros mais populosos, visando atender às vagas. Um trabalho primordial sobre a implantação dos primeiros grupos escolares paulistas é o de Souza (1998). Nesta obra, a autora vê a instalação dos grupos como um meio de construir uma identidade naci-

onal, pois ao passo que difundissem o ensino primário, ampliariam a democracia. Esses grupos serviam como modelo para a proliferação dessas instituições pelos demais estados. A implantação de grupos escolares visava romper com a idéia de descentralização do ensino, que permeava a educação do período imperial. Os grupos adquiriram o status de ter a “missão civilizadora”, para regenerar a massa concentrada nas cidades, além de homogeneizar a população. Já a identidade escolar foi formada com a construção de prédios específicos e imponentes.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Azevedo (2003) analisa o processo de criação dos grupos escolares na cidade de Aracaju durante a primeira república. A ênfase da análise recai sobre as práticas pedagógicas, os rituais escolares, as festas e as caixas escolares. Além do mais, é observada a política de criação dos grupos em Sergipe e a influência exercida por políticos e higienistas. Também é ressaltada a imponência arquitetônica dos grupos, interpretado pela autora como sendo um meio de consolidar o regime republicano e de propagar o processo civilizatório da nação.

Nas cidades republicanas, foram edificados templos e monumentos com o objetivo de perpetuarem idéias e valores. Cria-se, então, um misto de fascínio e medo. É a emergência da educação estética voltada para as camadas populares. Essa temática vem sendo consideravelmente estudada pela historiografia educacional brasileira. Entre os trabalhos de destaque, está o de Veiga (2003) que avalia a divulgação da emoção estética, das festas cívicas e escolares, além da visibilidade da modernidade republicana. Para a autora, as constantes reformas urbanas e escolares na República Velha objetivavam intervir na sociedade, combatendo os maus costumes e grosserias, ao mesmo tempo, provocando o fascínio pelo belo, pelos bons costumes e pelo patriotismo. A cidade, aos poucos, tornava-se local de trabalho e culto à pátria, comunhão cívica e estima ao belo, à harmonia e à ordem. O progresso seria implementado através de ações sanitárias e higienistas. Na visão positivista, a cidade é exposta não só como um meio físico, mas também moral e possível de transformações através de um processo civilizatório, “reformando o povo”. As-

sim, torna-se necessário “criar um novo espaço e um novo povo” (VEIGA, 2003, p. 403).

A autora também apresenta outro viés sobre o papel da educação. Para Veiga, educar “é vigiar, apagar velhos hábitos e a república brasileira buscou criar e fortalecer uma unidade, nacional, compartilhando uma história e uma cultura” (VEIGA, 2003, p. 404). A vigilância é um aspecto de relevância primordial nos primeiros grupos escolares brasileiros. Estas primeiras instituições de ensino primário podem ser vistas de dois ângulos distintos: no primeiro, a vigilância sob o ângulo interno, buscando manter a rigidez e a ordem entre os alunos e que se projetaria por toda a sociedade. No âmbito externo, os grupos escolares eram caracterizados pela exibição, denotando o seu sentido de veículo de propaganda. Erguer monumentos, palácios escolares fazia parte do cotidiano das cidades nas primeiras décadas do século XX, mesmo tendo boa parte da população fora deles. A educação tornou-se então, “símbolo da república com sua capacidade de regenerar, moralizar, disciplinar e unificar as diferenças” (VEIGA, 2003, p. 405). No pensamento da época, era preciso fazer contemplar a beleza urbana, os edifícios, os jardins, as salas de aula, as festas cívicas e escolares, pois a civilidade não chegaria sem a educação estética. A educação seria propiciada tanto por meio dos cantos, danças, festas cívicas e trabalhos manuais, como também pelo estilo neoclássico das grandes edificações escolares. É assim que a arquitetura vai consolidando-se como possibilidade de emoção estética, ao unir o belo ao útil.

Além disso, a escola passa por um processo de legitimação, com a criação de festas, avaliações públicas e formaturas, visando consolidar um novo modelo a partir da maior visibilidade social. Um trabalho importante sobre essas práticas simbólicas de cunho cívico é o de Souza (2000). Nesta obra, a autora explicita o modo pelo qual a escola se exhibe para a sociedade, tornando público o sucesso escolar. Até meados da década de 1910, as avaliações de final de ano e as formaturas eram eventos públicos, mobilizando autoridades de diversos níveis e exibindo a capacidade do aluno e da escola. Esse foi um dos meios encontrados de reafirmar a identidade escolar. Outro elemento que ganha projeção nessa época é o diplo-

ma, tendo em vista que, ao mesmo tempo, legitimava e diferenciava. A articulação do universo simbólico propiciaria a legitimação do sistema público. Através da exibição, buscava-se assegurar coesão social, era preciso comemorar para não esquecer, construindo a memória nacional.

Foi na década de 1920, que um grupo de intelectuais começou a questionar o modelo educacional vigente no Brasil. Tais estudiosos, chamados de “Pioneiros da Educação”, realizaram inúmeras pesquisas a respeito da educação brasileira, além de terem tentado realizar reformas nessa área nos estados onde atuavam. Entre as pesquisas empreendidas pelos pioneiros, destaca-se a de Azevedo (1976). É nesta obra que o autor aborda o sentido da educação nacional, estudando sobre os padres jesuítas no ensino do Brasil Colonial. Neste período, os colégios e seminários jesuíticos foram os grandes focos de irradiação cultural. Isso foi sentido, segundo o autor, com a expulsão dos inacianos, o que provocou a desestruturação e a decadência da educação. Azevedo também destaca o papel do Colégio Pedro II.

Como se pôde observar, os pioneiros da educação ou escolanovistas, não só tentaram reformar o sistema educacional brasileiro, como também foram responsáveis por valiosas reflexões a respeito da instrução nacional. É importante frisar que esses intelectuais não constituíam um grupo homogêneo, tendo em vista que eles seguiam tendências distintas e até mesmo antagônicas. Este campo é um dos mais privilegiados pela historiografia educacional brasileira, destacando-se inúmeros trabalhos. Entre os autores mais estudados estão Anísio Teixeira, Almeida Júnior, Lourenço Filho, Paschoal Lemme e Fernando de Azevedo.

Este foi estudado por Toledo (1995), que tem como objeto a obra “A Cultura Brasileira”. A autora analisa a obra contextualizando as transformações ocorridas na educação do país entre os anos de 1930 e 1950. Ela ainda traça uma biografia da vida política de Azevedo, ressaltando a convivência com os demais pioneiros. Azevedo via a educação como um meio de imprimir uma direção na vida nacional, ou seja, a educação era vista como um instrumento civilizatório. Além disso, ele buscava no passado as causas dos problemas do presente.

Já Nunes (2000) estuda as mudanças na educação promovidas por Anísio Teixeira. As escolas deveriam ser limpas, agradáveis, seguras, confortáveis, bem cuidadas e com bom salário para os professores. Teixeira lutou pela criação de cursos de pós-graduação em educação e pela obrigatoriedade e democratização do ensino e da frequência escolar. Ele lutou também pela criação de escolas rurais.

Nestas obras, percebe-se que, na primeira metade do século XX, aumentou visivelmente a preocupação pela difusão do ensino popular. Esta difusão podia ser representada por dois tipos de instituições de ensino primário: o grupo escolar e a escola rural. A primeira era destinada ao aluno urbano, visando homogeneizar a população através de uma cultura patriótica, cívica. A segunda era destinada ao alunado rural, em uma tentativa de barrar o crescente êxodo rural. A escola rural constituía um meio de fixar o homem no campo e foi defendida por uma parcela relevante dos escolanovistas.

Um dos principais opositores do ensino rural foi Paschoal Lemme que, da mesma forma que Fernando de Azevedo, via a educação como um instrumento de transformação social e não de segregação. Lemme foi um pioneiro que se aproximou da literatura marxista, chegando a ser preso e acusado de propagar idéias comunistas. Ele pensava a educação referente às classes sociais, enquanto os seus companheiros referiam-se a indivíduos e a nação (BRANDÃO, 1999).

Outro estudo relevante sobre os pioneiros da educação é o de Gandini (1995). A autora tem como objeto de estudo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos entre os anos de 1944 e 1952. Ela busca entender a perspectiva de alguns intelectuais escolanovistas como Lourenço Filho e Almeida Júnior em relação ao Estado. A revista foi criada com o intuito de situar a educação no âmbito da reconstrução do país, divulgando doutrinas antimarxistas. Nesse período houve um choque de idéias entre os escolanovistas liberais e os conservadores do Estado apoiados pela Igreja Católica. Deve-se ressaltar o caráter normativo e de formação de opinião da revista, pois eram publicados artigos, editoriais, legislação e documentação educacional. A maioria dos artigos e editoriais foi escrita por funcionários do Estado e por professores uni-

versitários, destacando-se Lourenço Filho com 26 trabalhos e Almeida Júnior com 11. Apesar do choque de idéias, prevaleceu o pensamento do ministro Capanema, que era tecnicista e centralizador.

Nos anos de 1920, ocorre a disseminação dos valores e normas sociais para atender crianças. A criança passa a ter o papel central na educação e aumentam as discussões entre educadores sobre as normas higiênicas, a disciplinarização dos corpos e gestos dos alunos, a cientificidade à escolarização e a exaltação do método intuitivo. É enfatizada a escrita vertical e por tração, visando a velocidade, legibilidade e adequação aos trabalhos escolares. Já a leitura deveria ser silenciosa, para possibilitar o maior acúmulo de informações.

Partindo dessas reflexões sobre a educação brasileira na primeira metade do século XX, fica evidente a proposta escolanovista com caráter renovador e reformista, visando nacionalizar (através do ensino de moral e cívica) e integrar (principalmente os estrangeiros). A repercussão desse movimento pode ser sentida pelas reformas educacionais aplicadas nos estados de São Paulo, Ceará e Bahia. A educação adquire contornos de instrumento homogeneizador, na formação de homens de bom caráter. O grupo torna-se o modelo ideal de organização da restauração da instrução pública, além de demonstrar a modernização e o progresso da educação e da localidade onde era instalado.

Sendo um dos mais importantes dentre os símbolos educacionais dos primeiros anos republicanos, os primeiros grupos eram distinguidos por sua monumentalidade. Os grupos escolares eram instituições que deveriam não ser somente vistas, mas também admiradas. Neste cerne, insere-se o Grupo Escolar Barão de Maroim, construído em Aracaju na década de 1910.

### **1-A trajetória educacional do Grupo Escolar Barão de Maroim**

O Grupo Escolar Barão de Maroim foi criado no segundo governo do general Manuel Prisciliano de Oliveira Valladão, durante a segunda metade da década de 1910. Esta instituição de ensino primário foi

edificada sobre as ruínas do antigo *Asylo Nossa Senhora da Pureza*, que funcionou em Aracaju na segunda metade do século XIX. Embora haja uma certa distância temporal entre ambas as instituições, as atividades nos primeiros anos do Grupo Barão de Maroim podem ser explicadas através da finalidade pela qual foi criado o asilo. Com isso, torna-se necessário esboçar alguns aspectos da trajetória do *Asylo Nossa Senhora da Pureza*.

No início da década de 1870, um grupo de homens liderados por João Gomes de Mello, o Barão de Maroim, teve a idéia de fundar um orfanato destinado a meninas órfãs desvalidas. O Barão de Maroim doou ao patrimônio do asilo o terreno da Marinha do qual era foreiro. Este terreno estava ocupado não só pelo edifício da Marinha, mas também pela Estação da Estrada de Ferro. O terreno localizava-se na avenida Barão do Rio Branco, no bairro Presidente Barbosa (atual bairro São José).

A idéia das personalidades sergipanas ganhou espaço e foi discutida durante algum tempo. Somente em 1874 foi aprovada a fundação do asilo, com a resolução nº 979, de dois de maio. Assim, o então presidente da província, Antônio dos Passos Miranda criou o *Asylo Nossa Senhora da Pureza* e aprovou o regulamento, no dia 08 de julho de 1874.

A criação do *Asylo Nossa Senhora da Pureza* não deve ser vista como um episódio isolado, uma vez que, no decorrer do século XIX, foram criadas em Aracaju diversas instituições escolares visando capacitar a população carente para que gerasse o seu próprio sustento. Assim, os homens livres pobres deveriam ser preparados para trabalhar como agricultores, mecânicos, pedreiros, carpinteiros ou barbeiros. Enquanto isso, as mulheres do mesmo segmento social deveriam aprender a coser, lavar, engomar, fazer flores, cuidar de animais domésticos e hortas. Dessa forma, as mulheres se preparavam para tornarem-se boas empregadas e, se tivessem sorte, “boas esposas”. Entre as primeiras escolas criadas para atender aos pobres, destacaram-se o Colégio de Artes Mecânicas (1838), a Companhia de Aprendizes Marinheiros de Sergipe (1868) e o *Asylo Nossa Senhora da Pureza* (1874), único destinado ao sexo feminino.

O asilo deveria atender a meninas órfãs desvalidas, menores de treze anos, como determinava o regulamento da instituição. Segundo o mesmo regulamento, o asilo deveria ser mantido com verbas do governo provincial. No entanto, apesar do empenho dos fundadores, o asilo não obteve muito sucesso, devido aos recursos escassos destinados ao mesmo. Com isso, a sua extinção foi decretada pela resolução 1341, de 31 de agosto de 1888. Através dessa resolução, ficou determinado que o estabelecimento não poderia receber novas internas e que o mesmo seria extinto quando as órfãs internas completassem 13 anos, idade estabelecida pelo regulamento de 1874 para a saída das asiladas.

Três anos depois, com o decreto nº 02, de 13 de julho de 1891, o asilo foi definitivamente extinto. Naquela ocasião, nele só existiam três asiladas e todas com mais de treze anos. Com a extinção, a construção ficou abandonada durante três décadas, até a edificação do Grupo Escolar Barão de Maroim.

## 2 – A Construção e a inauguração do grupo

Os primeiros grupos escolares de Sergipe foram criados no governo de Siqueira de Menezes. O primeiro foi o Modelo, inaugurado em 1911, anexo à Escola Normal. O segundo, denominado Grupo Central, foi criado em 1914, durante o último ano do governo Menezes. Este grupo, depois, recebeu o nome do General Siqueira, em homenagem ao fundador.

O terceiro grupo construído foi o Barão de Maroim, no governo do general Oliveira Valladão. Este governo foi marcado por ter dado um maior impulso à construção de grupos escolares, como o Barão de Maroim (1917), o General Valadão (1918) e o Coelho e Campos, este na cidade de Capela (1918). O último se destacou por ter sido o primeiro grupo escolar fundado no interior do Estado e foi instalado no sobrado doado pelo senador Coelho e Campos, patrono do mesmo. No início do século XX, era prática corrente homenagear na nomenclatura dos grupos os doadores dos terrenos, como ocorreu com o Grupo Coelho e Campos e com o Barão de Maroim. Essa prática visava incentivar o aumento das contribuições particulares à expansão do ensino primário, como também construir

uma memória das lideranças políticas locais. Os grupos escolares não serviam de propaganda somente do Estado Republicano, mas também de lideranças particulares ligadas ao mesmo.

Em 1916, foram iniciadas as obras do novo grupo sobre as ruínas do Asylo Nossa Senhora da Pureza. O responsável pela obra foi o engenheiro Firmo Freire, que aproveitou os antigos alicerces para definir um novo traçado, como ficou explicitado em seu pronunciamento durante a inauguração do grupo, ao dizer que “aproveitando os antigos alicerces, procurei dar a visão que me pareceu mais consentânea com a organização dos grupos escolares” (FREIRE, 1917).

O novo prédio foi planejado respeitando os padrões pedagógicos da época. Por isso, a estrutura do asilo foi adaptada. A adaptação foi necessária para atender às exigências pedagógicas, como também para promover o embelezamento, com base nas novas tendências arquitetônicas. A adaptação da antiga estrutura do asilo foi também enfatizada no pronunciamento do general Valladão:

*Como attestados dos ingentes esforços d'aquelle punhado de homens irmanados para levarem a efeito tão humanitaria instituição, ficaram os sólidos alicerces de edificio projectado para Asylo com esse arcoaboiço de parede que a população de Aracaju por longos annos contemplou erecto, inabalável, resistindo valentemente a acção destruidora das intemperies. É sobre esses alicerces que assenta o Grupo Escolar Barão de Maroim, em que ora nos achamos e é também esse arcoaboiço de parede a quem me referi que, convenientemente modificado, constitui a sua graciosa fachada (VALLADÃO, 1917).*

Durante a construção do grupo, eram publicadas, mensalmente, na imprensa local, notas prestando conta dos gastos resultantes da construção. Inicialmente, a inauguração estava marcada para o dia 18 de março de 1917, dentro das comemorações da mudança da capital. Naquele ano, as festividades foram organizadas pelo Instituto Histórico e Geográfico de

Sergipe e incluíram em sua programação a inauguração do monumento Ignácio Barbosa e a transladação dos restos mortais do fundador de Aracaju para o monumento. O evento contou ainda com a participação de convidados especiais, como o Barão Homem de Mello, além de diversas competições esportivas.

No entanto, as obras do grupo não foram concluídas dentro do prazo esperado e a inauguração teve que ser adiada, sendo desvinculada das festas do Monumento a Ignácio Barbosa. Com isso, a nova data de inauguração foi marcada para o dia 08 de julho, dia da emancipação política de Sergipe. Isso reforça a tese de que havia a tentativa de vincular as inaugurações dos grupos escolares com as datas cívicas. Esse era mais um meio de aproximar esse tipo de evento de uma solenidade oficial e patriótica. Por isso, os primeiros grupos escolares sergipanos foram inaugurados em datas cívicas.

Em junho do mesmo, foram realizados os últimos ajustes na obra e instalado o mobiliário, importado dos Estados Unidos. Através da imprensa foi divulgado um boletim com os gastos da construção. A obra custou 99:104\$347 réis aos cofres do governo, assim discriminados:

#### QUADRO I:

##### Gastos Realizados com a Construção do Grupo Escolar Barão de Maroim

DISCRIMINAÇÃO	VALOR
- Indenização aos herdeiros de Gomersindo Bessa	1:100\$000
- Construções de muros	1:100\$966
- Construção do edifício	93:843\$096
- Instalação da água	902\$710
- Instalação de esgotos	1:840\$450
- Almojarifado	317\$125
Total	99:104\$347

Fonte: Mensagem dirigida à Assembléia Legislativa pelo presidente de Sergipe, no dia 07/07/1917. Estado de Sergipe. 15/09/1917, nº 5283.

Durante a semana da inauguração do Grupo Barão de Maroim, os jornais aracajuanos anunciavam o evento, criando a expectativa de que fosse uma solenidade grandiosa. A grandiosidade do evento se devia

ao seu caráter oficial, pois além de ser realizado na data de uma comemoração cívica, participariam da festa as principais autoridades de Sergipe. Os jornais eram enfáticos quanto à pomposidade da inauguração: “As doze horas de hoje será inaugurado conforme já anunciamos, o bello edificio onde vai funcionar o Grupo Escolar Barão de Maroim. Pelo Programa confeccionado, as festas a se realizarem promettem ser magníficas” (ESTADO DE SERGIPE, 1917).

Foram convidadas para inauguração as principais lideranças políticas e religiosas de Aracaju, além da imprensa. Isso demonstra a relevância de solenidades desse tipo na sociedade daquele período. Todos ressaltavam a imponência do prédio, que obedecia aos novos preceitos pedagógicos. O evento começou ao meio dia, contando com a participação de alunos da Escola Normal e do bispo diocesano D. José Thomaz, que abençoou o prédio. Tais presenças têm um grande peso simbólico, uma vez que as alunas da Escola Normal representavam o modelo ideal de professoras que deveriam atuar nos grupos. Já a presença do bispo, além de demonstrar a relação Estado/Igreja, dava também ao evento um caráter religioso sacro. Este aspecto seria muito utilizado na construção de uma nova imagem para os grupos, ou seja, na definição de sua identidade.

Discursaram durante a solenidade de inauguração, o engenheiro Firmo Freire e o presidente Oliveira Valladão. Nestes discursos, a educação foi mostrada como um meio de construir a nacionalidade e de formar o sentimento patriótico dos alunos. Outro aspecto observado foi o culto aos grandes homens da nação. Para Firmo Freire, o sentimento patriótico deveria ser construído com a valorização dos heróis e da bandeira nacional. Essa preocupação com o culto aos heróis e símbolos nacionais pode ser vista como mais um artifício para consolidar o regime republicano. Isso porque os heróis cultuados eram quase todos ligados ao ideal republicano. A memória do país estava em reconstrução, era preciso lembrar, cultivar os heróis em todos os cômodos e repartições dos prédios públicos. Todas as salas deveriam ser aproveitadas para homenagear as personalidades sergipanas, ou seja, todos os cômodos de um grupo escolar eram lugares de memória, partes de um monumento.

No Grupo Escolar Barão de Maroim, a memória de personalidades locais foi preservada na nomenclatura de suas salas de aula. Essa prática foi recorrente na Aracaju das primeiras décadas republicanas, uma vez que a maioria dos grupos homenageava as lideranças de Sergipe. Os homenageados pelo Grupo Barão de Maroim foram Felisbello Freire, Geminiano Paes, Oliveira Ribeiro, Monteiro de Almeida, Possidônia Bragança e Gumersindo Bessa.

É necessário expôr alguns dados biográficos dos homenageados. Felisbello Freire foi o primeiro presidente do Estado de Sergipe, entre 1889 e 1890, além de ter exercido o cargo de deputado por diversos mandatos. Morreu no ano anterior ao da inauguração do grupo, no dia 07 de maio de 1916 (GUARANÁ, 1925, p. 104). Ele era considerado um dos maiores intelectuais do início do século XX, publicando importantes obras como *História de Sergipe*, em 1891. Além disso, foi um importante líder do movimento republicano.

Geminiano Paes (1837-1915) foi professor de Francês do Colégio Atheneu Sergipense, entre 1871 e 1909, onde também foi diretor entre 1898 e 1901 (GUARANÁ, 1925, p. 23-26). Já Francisco Monteiro de Almeida, na época da construção do grupo, era secretário geral do governo, ou seja, estava ligado diretamente ao presidente de Sergipe, o general Oliveira Valladão. Gumersindo Bessa nasceu em Estância em 1859 e faleceu em 1913, no município de Nossa Senhora do Socorro. Formou-se em Direito pela Faculdade do Recife e tornou-se um dos intelectuais sergipanos mais respeitados no início do século XX, além de ter exercido os cargos de deputado estadual e federal (GUARANÁ, 1925, p. 112-114). Possidônia Bragança, única mulher homenageada, foi fundadora e professora do Colégio Nossa Senhora Sant'Anna em Laranjeiras, a partir do ano de 1848. Também atuou como diretora da referida instituição até 1889, quando a transferiu para Quintina Diniz de Oliveira Ribeiro (FREITAS, 2002, p. 45-65). Infelizmente não foi possível distinguir qual das pessoas com o sobrenome Oliveira Ribeiro foi homenageada, tendo em vista que foram encontradas, no *Dicionário Bio-Bibliográfico Sergipano*, pelo menos sete pessoas com o mesmo sobrenome. Já a documentação referente à no-

menclatura da referida sala do grupo também não identifica claramente quem teria sido homenageado.

A partir dos dados observados, percebe-se que a maioria dos homenageados na nomenclatura das salas do Grupo Escolar Barão de Maroim estava ligada à política. Incluindo o patrono do grupo, quatro deles exerceram algum cargo político, enquanto somente dois estavam diretamente ligados ao magistério. Isso demonstra que a preocupação dos primeiros anos republicanos era construir e preservar a memória de personalidades do novo regime, mesmo que estas não estivessem vinculadas à instrução pública.

### **3- A política educacional de Sergipe na primeira metade do século XX**

Até 1911, o ensino público de primeiras letras em Sergipe era realizado exclusivamente nas escolas isoladas. As aulas ministradas nessas escolas eram multiseriadas, com uma professora para lecionar alunos de séries variadas. Além disso, a improvisação era uma característica marcante desse tipo de ensino, devido à falta de materiais didáticos, instalações apropriadas e horários definidos.

Com a implantação do regime republicano e com a chegada de novas práticas pedagógicas da Europa e dos Estados Unidos, os líderes políticos passaram a demonstrar uma maior preocupação em reestruturar o ensino primário brasileiro. Uma das principais inovações foi o surgimento dos grupos escolares.

Ao contrário das escolas isoladas, nos grupos escolares, o ensino era seriado, com uma professora para cada turma, horários das aulas pré-definidos, além de possuir um corpo administrativo. Os grupos também ocuparam os primeiros prédios construídos especificamente para o ensino primário. Com isso, os engenheiros, ao construir um prédio, passaram a preocupar-se em atender as premissas pedagógicas e higienistas.

É importante lembrar que uma das grandes preocupações desse período foi regenerar e civilizar a população. Era preciso substituir os “maus costumes e superstições” do povo brasileiro pelo civismo e pelas práticas que seriam inseridas no cotidiano da popu-

lação através da educação. Tais fatores, associados à busca pelo fortalecimento da identidade e diminuição do analfabetismo, justificam a relevância que o ensino primário teve nas primeiras décadas republicanas.

Quando os primeiros grupos escolares de Aracaju foram criados, na década de 1910, os intelectuais sergipanos do campo educacional estavam participando de conclave pedagógicos como o Terceiro Congresso de Instrução Pública Primária, através da representação de Helvécio de Andrade. Intercâmbios como esse eram muito importantes, por constituírem uma das principais formas de difusão de novas práticas pedagógicas.

O presidente de Sergipe, Siqueira de Menezes, contribuiu muito para o processo de modernização da capital sergipana, com obras de saneamento e iluminação elétrica. Ele construiu também novas escolas isoladas e o segundo grupo escolar, denominado Grupo Central, em 1914.

Economicamente, a década de 1910 foi marcada pela prosperidade sergipana, devido a altas cifras de exportação de cana-de-açúcar e algodão, em face da eclosão da Primeira Guerra Mundial. Nesse contexto favorável, assumiu o governo estadual, pela segunda vez, o general Oliveira Valladão, do partido Republicano Conservador. Se o seu primeiro mandato foi marcado pela violência, o segundo caracterizou-se pelas obras e pela preocupação com o ensino público (WYNNE, 1971, p. 421). Entre as suas principais obras estão a conclusão da Ferrovia Timbó-Propriá e a criação de grupos e caixas escolares. A política educacional de Oliveira Valladão foi assim descrita por Araújo:

*A instrução Pública foi sempre objeto de especial atenção e cuidados do presidente Oliveira Valladão. Para o seu desenvolvimento, não poupou esforços, patentes na remodelação de escolas, na construção de grupos escolares, na disseminação de escolas isoladas e no incremento à frequência escolar (ARAÚJO, 1967, p. 229).*

Apesar da ênfase dada pelo historiador Acrísio Torres de Araújo ao desenvolvimento educacional sergipano no governo Valladão, é necessário fazer algu-

mas ressalvas. Como já foi exposto anteriormente, Sergipe estava passando por um período próspero no campo econômico e, mesmo assim, o governo só construiu três grupos em quatro anos de mandato.

No entanto, nesta assertiva, há um outro aspecto mais revelador, que é o fato de o autor ter empregado termos diferenciados ao se referir aos grupos e às escolas isoladas. Ele diz que o governo Valladão construiu grupos escolares e disseminou escolas isoladas. Tais afirmativas demonstram as finalidades dessas instituições, pois, enquanto os grupos escolares serviam de modelo para a forma ideal de ensino, eram nas escolas isoladas que se expandia o ensino, aumentando as cifras de matrícula e diminuindo a taxa de analfabetismo. Dessa forma, mesmo sendo criticadas e associadas ao Império, as escolas isoladas não só persistem no período republicano como também se expandem visando aumentar o número de alunos matriculados.

Sobre essa dualidade de sistema no ensino primário público, ainda é preciso frisar que, nos relatórios dos Presidentes do Estado, divulgam-se a pompa e a magnitude dos grupos e do seu ensino de qualidade. Ao se tratar das escolas isoladas, falava-se apenas na expansão do ensino público, com o aumento considerável do número total de alunos e não por escola. Mesmo havendo essa dualidade durante toda a primeira metade do século XX, são os grupos escolares os grandes ícones da propaganda republicana no campo educacional sergipano.

Além desse impulso à construção de novos grupos, o governo de Oliveira Valladão também se destacou devido à aprovação do novo regimento da instrução pública, que incentivava a redução do analfabetismo e a formação de grupos escolares. Para Maria Thetis Nunes, o novo regulamento foi importante, devido ao “estímulo que dava à criação de grupos escolares que, assim, iriam absorvendo as escolas isoladas” (NUNES, 1984, p. 225). O regulamento da instrução pública aprovado por Valladão oficializou uma medida que vinha sendo muito discutida pelas autoridades locais. Como os grupos escolares eram o modelo ideal de ensino público, existiam propostas de que houvesse a gradativa substituição das escolas isoladas pelos mesmos. No entanto, essa me-

dida não foi acatada, tendo em vista, que os grupos foram criados na região central da cidade, enquanto as escolas isoladas continuaram se proliferando nas regiões periféricas. Assim, os grupos escolares passaram a concentrar-se no centro de Aracaju, causando problemas como a redução da matrícula e impossibilitando o acesso de alunos da periferia.

A ampliação do número de instituições escolares pelo Estado era um fato encarado como sinal de elevação moral e intelectual da população. O que melhor representava o desenvolvimento educacional era o grupo escolar. Na busca pela consolidação do regime e da construção de uma memória nacional, ele passou a ser um dos símbolos da república. A partir dessa perspectiva, é possível compreender o destaque que os grupos tiveram nos discursos das autoridades sergipanas nas décadas de 1910 e 1920.

Foi nesse período que houve inúmeros embates entre as autoridades sergipanas em relação a melhor forma de expandir a construção dos grupos. Estes, no imaginário da época, eram vistos como a representação fiel de República. Isso era devido a algumas características implantadas nos grupos como a vigilância, a ordem, a solidez estrutural e, principalmente, a arquitetura imponente.

Os primeiros grupos escolares de Aracaju foram construídos com características monumentais, contrastando com a humildade das casas da maioria dos alunos. Isso causou muitas polêmicas entre educadores e políticos sergipanos, que perduraram até a década de 1930. Um dos principais motivos dessas discussões era o fato de que a construção de edifícios imponentes exigia uma verba considerável, impedindo a edificação de outras escolas. Isso dificultava a abertura de novas vagas para o ensino primário, prejudicando a luta contra o analfabetismo.

A construção de prédios mais modestos era defendida por muitos, pois seria o melhor meio para substituir as escolas isoladas por modernos grupos. Essa defesa também foi motivada pela difícil situação financeira do Estado no governo de Pereira Lobo, o que impedia construção de novas escolas. Um sinal dessa crise é que alguns grupos escolares que tiveram suas obras iniciadas entre os anos de 1917 e 1918 só foram inaugurados em 1923, durante o governo de Graccho

Cardoso, como é o caso dos grupos “Gumersindo Bessa”, em Estância, e o “Olympio Campos” em Vila Nova (atual Neópolis).

Apesar das dificuldades econômicas e das críticas, os grupos continuaram a ser construídos com aspectos grandiosos até a década de 1930. A imponência arquitetônica, além de demonstrar que o prédio era público, representava a higiene, a civilização e o rigor do ensino, baseando-se nos mais modernos métodos pedagógicos.

A relevância dada aos grupos escolares começou a declinar já na década de 30 do século XX. Naquele período, foram construídas algumas dessas instituições nas principais cidades do interior do Estado, mas a ênfase começou a apontar na direção da necessidade de ampliar o ensino rural. Essa era uma estratégia para evitar o crescente êxodo rural, mantendo a população no campo. A expansão das escolas rurais se consolidou no final da década de 40, com o apoio do Governo Federal.

Na oportunidade, o ensino nos grupos escolares enfrentava inúmeras dificuldades. Os principais empecilhos eram devido à escassez de recursos didáticos, o que impedia a aplicação dos novos procedimentos pedagógicos. Além disso, o excessivo número de pedidos de licenças, por parte das professoras, acabava deixando uma elevada parte dos alunos sem aulas. Para se ter uma idéia da dimensão do problema, nos dez primeiros meses de 1931, foram solicitadas 78 licenças, o que era correspondente a quase um terço do professorado sergipano, de 255 professores.

O mais grave é que essa situação se registrava desde a década de 10 e não parecia haver uma solução plausível. A situação de calamidade da educação sergipana na década de 20 foi registrada pela historiografia. No entanto, essa historiografia aponta como principal causa de tal crise a ineficiência do corpo docente: “É lamentável dizer que as maiores dificuldades ao progresso da instrução pública eram criadas pela má vontade da parte das professoras do ensino primário” (ARAÚJO, 1967, p. 231).

Afirmativas como estas mostram claramente a visão do Estado a respeito do problema educacional sergipano. Para se compreender a verdadeira situação do ensino público, é preciso buscar as possíveis

causas na documentação oficial. As fontes mostram outros agentes causadores da deficiência na instrução. Isso porque, os mesmos republicanos que se vangloriavam em importar materiais didáticos dos Estados Unidos, para os grupos escolares, abandonavam os alunos das escolas isoladas e rurais, que ficavam expostos a péssimas condições de ensino. Esta situação perdurou por toda a primeira metade do século XX, como fica evidente na mensagem do governador José Rollemberg Leite, em 1951, quando este diz que “o problema de equipamento escolar era desolador em Sergipe. No começo do meu Governo havia 166 escolas primárias sem mobiliário e as crianças escreveriam de joelhos” (LEITE, 1951, p. 72).

Esta situação descrita pelo governador José Rollemberg Leite mostra que o quadro educacional sergipano era realmente desolador. Tal calamidade foi denunciada em diversos momentos, demonstrando que o problema perdura desde o início do período republicano. Apesar dos esforços e, principalmente, da propaganda, os republicanos de Sergipe continuaram em dívida com a população na luta pelo fim do analfabetismo, ou seja, na luta pela democracia plena. No entanto, ainda havia outros elementos que dificultavam o exercício do magistério primário neste período. Um deles era a disparidade salarial entre os professores da capital e do interior, o que fez aumentar consideravelmente o número de pedidos de transferência dos professores da zona rural para Aracaju. Além disso, ainda havia as inconveniências do desconforto como também “os pavores e perigos do banditismo” (CARVALHO, 1936, p. 40). Com isso, fica evidente que as causas dos empecilhos à educação sergipana não podem ser vistas de forma unilateral. Antes do mais, é preciso averiguar outras possibilidades, que muitas vezes encontram-se camufladas no interior dos discursos oficiais. Cabe ao historiador a missão de certificar-se dos discursos silenciados, ou simplesmente secundarizados para que assim se torne possível reconstruir um panorama mais próximo possível do passado vivido.

## Notas

Pronunciamento de Oliveira Valladão na inauguração do Grupo Barão de Maroim no dia 08/07/1917. Correio de Aracaju, 10/07/1917, nº 2083.

Pronunciamento do engenheiro Firmo Freire na inauguração do Grupo Escolar Barão de Maroim no dia 08 de julho de 1917. Correio de Aracaju, 10/07/1917, nº 2083.

Pronunciamento do general Oliveira Valladão na inauguração do Grupo Escolar Barão de Maroim no dia 08 de julho de 1917. Estado de Sergipe, 10/07/1917, nº 5229.

Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública e Normal pelo Dr. Helvécio de Andrade.

## Referências

ARAÚJO, Acrísio Torres. **História de Sergipe**. 2a ed. Aracaju, 1967.

AZEVEDO Fernando de. **A transmissão da Cultura**: 3ª parte de A Cultura Brasileira. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Nos Majestosos Templos da Sabedoria**: a implantação dos grupos escolares em Aracaju. São Cristóvão. 2003. 146 f. Monografia (Graduação em História) DHI/CECH/UFS.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **A construção do herói**: leitura na Escola de Assis. 1920-1950. São Paulo: UNESP, 2001.

BONTEMPI JR, Bruno. **História da educação brasileira**: o terreno do consenso. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em História) PUC-SP.

- BRANDÃO, Zaia. **A Intelligentsia educacional** - um percurso com Paschoal Lemme, por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: IFAN-CDAPHJ/EDUSF, 1999.
- CAMARGO, Marilena Jorge Guedes de. **“Coisas Velhas”**: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958). São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Rio de Janeiro: UFRJ /Relume-Dumá, 1996.
- CARVALHO, José Murilo de. **Formação das almas**: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CORRÊA, Roselaine Casa nova. “Sinais, imagens e símbolos: a construção do mito na república brasileira”. In: **Revista Sociais e humanas**. Vol. 13, nº 01. Santa Maria-RS: UFSM, 2000. p. 117-121.
- CRUZ, Maria Madalena da Silva. **A trajetória do Grupo Escolar Coelho e Campos (1918 -1945)**. Propriá. 2002. 47 f Monografia (Graduação em História) PQD II/DHI/CECH/UFS.
- CUNHA, Célio da. **Educação e Autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Corte/Autores Associados. 1981.
- 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**. Vol. 4. São Cristóvão, NPGED/UFS, 2002. p. 45-65.
- GANDINI, Raquel. **Intelectuais, Estado e Educação**: revista brasileira de estudos pedagógicos. 1944-1952. Campinas.
- GUARANÁ, Armindo. **Dicionário Rio-Bibliográfico Sergipano**. Rio de Janeiro, Empresa Gráfica, 1925.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.
- MIMESSE, Eliane. **A Educação e os Imigrantes Italianos**: da escola de primeiras letras ao grupo escolar. São Caetano do Sul: Fundação Pró-Memória, 2001.
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Historiografia Educacional Sergipana**: uma crítica aos estudos de História da Educação. Aracaju: FAP-SE, 2003.
- NUNES, Clarisse. “Anísio Teixeira: a luta pela escola primária pública no país”. In: MENEZES, Maria Cristina (org). Anísio Teixeira. 1900-2000. **Provocações em Educação**. Campinas; Autores Associados; Bragança Paulista-SP: Universidade São Francisco, 2000. p. 107-127.
- NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1984.
- SANTOS, Fábio Alves dos. **Olhares de Clio sobre o universo educacional**: um estudo das monografias sobre educação do Departamento de História da UFS -1996-2002. São Cristóvão: GEPHE/NPGED, 2003.
- SOUZA, Rosa Fátima de. “Rituais escolares: liturgia cívica e glorificação da memória (aproximações históricas)”. In: **Tessituras do Imaginário**: cultura e educação. Cuiabá: Edunic/CICEIFEUSP, 2000, p. 173-183.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.
- TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Fernando de Azevedo e a Cultura Brasileira ou as aventu-**

**ras e desventuras do Criador e da Criatura.** São Paulo, 1995, 173 f. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação).

VALENÇA, Cristina de Almeida. **Perfil Histórico e Antropológico do Desenvolvimento Urbano de Aracaju. 1855-2000:** a educação da mulher e a Escola Normal em Aracaju. 1887-1930. São Cristóvão, 2002. 30 f. Relatório de Pesquisa (Iniciação científica). PIBIC/CNPq-UFS.

VEIGA, Cynthia Greive. “Educação Estética para o povo”. In: LOPES, Eliane Teixeira; TEIXEIRA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. “Escola Nova e o Processo Educativo”. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano & VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-517.

WYNNE, José Pires. **História de Sergipe.** 1575-1930. Rio de Janeiro: Pongetti, 1971, p. 421.

#### Fontes

Correio de Aracaju, 10/07/1917, nº 2083.

Estado de Sergipe, 08/07/1917, nº 5227.

Mensagem apresentada pelo Governador de Sergipe José Rollemberg Leite (1947-1951) na Assembléia Legislativa em 1951. APES. Diversos Sergipe, Mensagens, Cx. 08, doc.04, nº 3264, p.72.

Mensagem do Interventor de Sergipe Eronides Ferreira de Carvalho a Assembléia Legislativa no dia 07 de setembro e 1936. APES Diversos Sergipe, Mensagens, cx. 07, doc. 01, nº 3259, p. 40.

Pronunciamento de Firmo Freire na inauguração do Grupo Barão de Maroim no dia 08/07/1917. Correio de Aracaju, 10/07/1917, nº 2083.

Pronunciamento de Oliveira Valladão na inauguração do Grupo Barão de Maroim no dia 08/07/1917. Correio de Aracaju, 10/07/1917, nº 2083.

Pronunciamento do engenheiro Firmo Freire na inauguração do Grupo Escolar Barão de Maroim no dia 08 de julho de 1917. Correio de Aracaju, 10/07/1917, nº 2083.

Pronunciamento do general Oliveira Valladão na inauguração do Grupo Escolar Barão de Maroim no dia 08 de julho de 1917. Estado de Sergipe, 10/07/1917, nº 5229.

Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública e Normal pelo Dr. Helvécio de Andrade.

#### Sobre o Autor:

**Magno Francisco de Jesus Santos** é licenciado e Bacharel em História pela Universidade Federal de Sergipe. Aluno do Mestrado em Educação NPGED/UFS, orientado pelo prof.º Dr. Miguel André Berger. [cajaibasergipe@yahoo.com.br](mailto:cajaibasergipe@yahoo.com.br).



## O Mito do Gaúcho e suas repercussões na História da Educação do Rio Grande do Sul

Berenice Lagos Guedes

---

### Resumo

Este texto foi escrito com dados extraídos da Dissertação de Mestrado da autora: *“O Gaúcho, a Dominação Masculina e a Educação: o passado no presente”* defendida em março de 2004, na Universidade Federal de Pelotas, sob a orientação do Prof. Dr. Elomar Tambara. Trata da construção do “Mito” do Gaúcho e da consequente “naturalização” da dominação masculina na região e suas repercussões na História da Educação Regional. Tem por objetivo desmistificar a figura lendária do “Gaúcho” - com base no depoimento de professoras-alunas do Curso de Formação de Professores em Serviço/Pedagogia/URCAMP/Bagé/RS. A pesquisa foi realizada numa abordagem quanti-qualitativa e a análise e discussão dos dados deu-se pela análise do discurso. Concluiu-se que se faz necessário um esclarecimento às mulheres de seus direitos, para que se busque a equidade e a justiça, numa escola e numa sociedade inclusiva.

**Palavras-chave:** “Mito” do Gaúcho; Dominação Masculina; Professoras-Alunas

### The Myth of the Gaucho and its repercussions in the history of education of the Rio Grande do Sul

### Abstract

This text was built out of some data excerpted from the author’s Master’s conclusion thesis, titled *“O Gaúcho, a dominação masculina e a educação: O passado no presente”* [The Gaucho Icon, Male Domination and Education: The Past Brought Down Into the Present], read on March 2004 before a Pelotas Federal University board, under the orientation of Prof. Dr. Elomar Tambara. It deals with the construction of the “Gaucho Myth” and its consequent “naturalization” of male dominance in this area and its resonances upon our regional History of Education. Its goal is that of demythifying the legendary Gaucho icon — over the embasement of statements provided by “student-teachers” from the “On the Job” Teaching Formative Course offered by the Pedagogy College from URCAMP/Bagé/RS. This research was performed by means of a quanti-qualitative approach and data discussion analysis was achieved through the discourse analysis method. As for a conclusion, we understand the necessity for women to be enlightened about their rights, so that equality and justice be sought for both in the school environment and in a modern society.

**Keywords:** Gaucho Myth; Male Dominance; Student-teachers.

---

## Introdução

No Rio Grande do Sul, forjou-se o “Mito do Gaúcho”, significando o termo “gaúcho”, com o tempo, o gentílico dos nascidos neste estado. Este mito faz parte das manifestações do Imaginário sul-rio-grandense, alimentado pelo culto exacerbado às Tradições heróicas de uma História que continuamente “canta seus heróis em prosa e verso”, como uma necessidade atávica de afirmação e inculcação de um passado de glórias, criando-se o “orgulho de ser gaúcho”, mantendo assim uma identidade regional, resultante de uma construção social apaziguadora das grandes diferenças sociais existentes nos campos e nas cidades.

Usa-se aqui inculcação, segundo o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (1999, p 50) e o de Imaginário, conforme Gaston Bachelard (1986 p 17) e Gilbert Durand (1997 p 30).

Este artigo procura desmistificar o “mito” do gaúcho e, ao mesmo tempo, apresentar algumas de suas repercussões na História da Educação do Rio Grande do Sul que, por suas construções sociais, “naturalizou” a dominação masculina, a “dominação simbólica” (nas palavras de Bourdieu) e reforçou uma sociedade androcêntrica, a qual, desde sua formação social (século XIX), a mulher não tinha “vez nem voz”. Isto vem se prolongando ao longo do tempo até a primeira década do século XXI, embora de uma forma mais branda e por influência dos movimentos sociais mundiais em prol da libertação da mulher e sua inclusão em uma sociedade que, mundialmente, instituiu-se falocêntrica.

Para exemplificar o “mito do gaúcho” serão utilizados ditados populares, trechos da literatura sul-rio-grandense do passado e do presente que fazem parte do cotidiano escolar, principalmente, nas cidades da região da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, onde o gauchismo toma uma feição mais exacerbada, em função da própria localização geográfica, como uma forma de manter sua coesão e identidade, uma vez que foi palco de muitas lutas pelas demarcações atuais da fronteira.

Para desmistificá-lo, serão usados depoimentos de alunas do Curso de Pedagogia, Programa de Formação de Professores em Serviço, da Universidade da

Região da Campanha, realizados em julho de 2003 e que fizeram parte de minha Dissertação de Mestrado, defendida em março de 2004, na Universidade Federal de Pelotas, sob a orientação do Prof. Dr. Elomar Tambara e cuja metodologia se baseou em entrevistas escolhidas de forma aleatória a 18 alunas e questionários aplicados a 54 alunas do Curso, com a aquisição destas. A pesquisa deu-se de modo quantitativo e a discussão dos dados obtidos foram realizadas tendo-se por base a análise do discurso. As repercussões na História da Educação Regional são a perpetuação do “mito”, servindo para justificar e manter a Dominação Masculina como “naturalizada” pela diferença das características biológicas homem/mulher e a escola servindo ainda hoje de “locus” de inculcação e dominação, e a “professora” sendo reprodutora inconsciente destas manifestações de exclusão social, sendo que a História que fica registrada nos documentos oficiais (Escola inclusiva) oculta esta parte perversa de uma realidade que teima em se manter ao longo do tempo.

## O mito do gaúcho

Quando Bourdieu (1995, p. 143) afirma que “[...] não é possível dar conta da violência simbólica, que é uma dimensão de toda dominação e que constitui o essencial da dominação masculina, sem fazer intervir o *habitus* e sem colocar, ao mesmo tempo, a questão das condições sociais das quais ele é o produto e que são, em última análise, a condição oculta da eficácia real dessa ação aparentemente mágica [...]”, percebe-se o quanto o “*habitus*” tem uma importância fundamental na construção e manutenção da dominação simbólica que envolve toda a dominação masculina.

O “*habitus*”, segundo Bourdieu (1999, p. 64), é a “lei social incorporada”, por meio de inculcações sucessivas, “funcionando como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade [...]” (BOURDIEU, 1999, p. 45).

Sabe-se que este trabalho de inculcação se dá de várias maneiras, entre as quais a repetição constante e indefinida de algo que se teve ou quer ter como verdade, para que passe a incorporar o Imaginário

social. É esta inculcação que permite “que o passado se perpetue na longa duração da mitologia coletiva” (BOURDIEU, 1999 p. 135), permitindo que a dominação masculina, pregada pela herança judaico-cristã da família patriarcal rio-grandense – e acatada como “natural” – se instaurasse e se perpetuasse, embora um pouco mais abrandada, nos dias atuais.

A idéia dominante da divisão social pelo critério sexista androcêntrico “exprime-se nos discursos tais como ditados, provérbios, cantos, poemas ou nas representações gráficas [...]” (BOURDIEU, 1999, p. 137), e é muito freqüente na cultura e no folclore rio-grandense que são perpassados pelas manifestações do Imaginário, de forma implícita (simbólica) ou explícita.

A cultura gaúcha e fronteiriça tem características peculiares, sendo muito rica em símbolos e imagens, que se vislumbram influências da sua formação luso-espanhola junto à miscigenação com o índio e o negro. As manifestações da linguagem oral e escrita misturam heranças populares e eruditas, sendo mais significativos os adágios, os ditados populares, as frases comparativas, os “causos”, as lendas, as quadrinhas e a trova – representações de um conjunto de valores sociais, ideológicos, políticos, morais, que constituem a memória gaúcha, fruto do Imaginário, e, ao mesmo tempo, produzem e reproduzem atitudes que mantêm vivo este mesmo Imaginário, persuadindo as gerações mais novas, pela repetição continuada, a inculcarem esses valores, mantendo-se, de uma forma mais ou menos homogênea, a “identidade” cultural do gaúcho, baseada no mito dominante do “homem-herói”, no qual se assenta (além de, na idéia corrente, da ‘naturalização’ da sociedade androcêntrica) a dominação masculina, reforçando-a nas formações discursivas e nas representações naturais.

Os ditados populares, explícita ou implicitamente, são manifestações simbólicas do Imaginário<sup>1</sup>.

Nelas, percebe-se a idéia vigente da dominação masculina, que procura enfrentar e reagir à chegada de “novos tempos”, pela repetição freqüente, em tom irônico, sério ou de brincadeira, de frases com uma pesada carga emocional e que vão sendo gravadas, inculcadas e assimiladas no cotidiano, possuindo enor-

me força no inconsciente de homens e mulheres, e alimentando assim o Imaginário local.

Para o gaúcho, a montaria é como uma segunda natureza: “o gaúcho a pé não é gaúcho” – o cavalo tem, no Imaginário gaúcho, uma importância primordial, pois, na liberdade do pampa, sente-se “um” com o cavalo (vindo daí a metáfora de que o gaúcho é o ‘centauro do pampa’). Tendo um vínculo muito forte com sua montaria, não raro compara a mulher com a égua que, conforme a tradição oral, lhe “serve como montaria e como mulher”, e sobre a qual possui todo o domínio, servindo esta apenas para lhe obedecer.

Alguns dos ditados populares mais usuais na Região da Fronteira com o Uruguai não se encontram escritos: passam de geração em geração pela tradição oral; outros se encontram em obras regionalistas. Estes ditados estão plenos de símbolos e imagens que se expressa a dominação masculina e se reforça a idéia da superioridade do homem numa sociedade construída de forma androcêntrica, por excelência.

Alguns ditados populares da Região da Fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai que são comuns:

- “Cachaça, mulher e bolacha em qualquer bolicho<sup>2</sup> se acha.”
- “Mulher, cavalo e revólver não se empresta.”
- “Bagual<sup>3</sup> e mulher fogosa, tem que quebrar o queixo.”
- “Salvo minha mãe e minha irmã, toda mulher é égua e toda égua é mulher.”
- “Peleia<sup>4</sup> como quem dança num surungo<sup>5</sup> de china.”
- “Charla<sup>6</sup> que nem china<sup>7</sup> da fronteira.”
- “Mulher sardenta e cavalo passarinho, alerta, companheiro.”
- “Cobiçada como anca<sup>8</sup> de viúva.”
- “Se tiver que cuidar da égua ou da mulher, cuidado da égua, porque tem mais serventia.”
- “Gaúcho não se achica.<sup>9</sup>”
- “Homem que é homem não chora, chia que nem coruja.”
- “Moça e costela, unha com ela.”
- “Na minha casa, quem canta é o galo.”

Como se percebe, as evidências dispensam explicações.

O Imaginário rio-grandense que forjou o atual mito do gaúcho e o apresenta (de forma distorcida e intencional) como o protótipo do homem livre, e que, por isso, não aspira a um trabalho fixo nem se adapta a este, que não deseja e não constitui família (sendo o ‘don juan’ do pampa), que é folgazão, jogador, tocador de “cordeona<sup>10</sup>”, corajoso, franco, poderoso – sendo esse perfil motivo de orgulho e servindo para inculcação nas gerações futuras – é o que está presente na História rio-grandense, prenhe desta concepção, enaltecendo-a sob as formas mais diversas. A poesia, por seu simbolismo e magia, se presta bem para retratar esta imagem (distorcida) do gaúcho que é a que, por interesses específicos, permeia o Imaginário, e é a que se procura inculcar através da repetição e da persuasão.

#### ANDARENGO

*Nasceu lá no rincão<sup>11</sup> de “não-sei-onde”,  
E vai passando ao tranco pela vida...  
Si ele tem rancho um boqueirão o esconde,  
E essa “bibóca<sup>12</sup>” nunca foi sabida...*

*Em pleno campo nu, não há quem sonde  
Como ele sonda uma noite encardida<sup>13</sup>;  
Farejando junção onde uma china ronde,  
E onde haja gaita e onde corra bebida...*

*Não há lugar onde ele “agüente o banco<sup>14</sup>”...  
É o horror do trabalho que o domina,  
E o comissário<sup>15</sup> lhe bombeia o tranco...*

*Nem mesmo china seu viajar lhe trunca...  
Não tem querência e vai seguindo a sina  
De pago em pago e não se aproma<sup>16</sup> nunca.  
(VARGAS NETO, 1959, p. 19)*

Também de Vargas Neto outro poema que retrata o gaúcho como o homem livre, que “não tem rancho, nem china, nem pago”, que não se intimida com a presença da polícia e que vive de momentos de amor rápidos e passageiros:

#### ÍNDIO VAGO

*...Quando a polícia um pouco o abandona,  
Vai ao bolicho se aliviar num trago  
E afogar as desditas na cordeona.  
Vê, à noite, a china, por um momento apenas,  
Nem desencilha<sup>17</sup> o pingo fiel, que o salva,  
Acolherados<sup>18</sup> pelas mesmas penas.  
E à madrugada, segue seu fadário<sup>19</sup>  
De olhos erguidos para a estrela d’alva  
E ouvidos baixos para o comissário.  
(VARGAS NETO, 1959, p.17)*

Percebe-se que o mito de liberdade e da coragem é uma constante no Imaginário fronteiriço. Hipólito Lucena (1961), poeta bajeense, assim o expressa:

#### GUASCA PELEADOR

*Bombeio a vida indiferentemente,  
Bem igualito como encaro a morte!  
Não tenho pai, nem mãe e nem parente,  
Que vivam matutando em minha sorte!...*

*E quando empandilhado<sup>20</sup>, um insolente  
Me prega<sup>21</sup> o grito, eu mando que se corte!  
Topo a parada com qualquer valente...  
Quanto mais guapo<sup>22</sup>, mais me torna forte!...*

*Nas carreiras, nas carpas, no bailado,  
O povaréu não fica sossegado!  
Igual matungo<sup>23</sup> em campo com mutuca<sup>24</sup>...*

*Cochicham, os milicos, em segredo...  
E se vai afastando o chinaredo:  
- Quando apareço de chapéu na nuca!...*

No que se refere à constituição da família e a entregar-se a um amor duradouro, isto é, visto como “fraqueza”, como atitudes “indignas da virilidade”. Hipólito Lucena (1961) retrata bem o desdém do gaúcho às relações amorosas que envolvam vínculos:

## AMOR DESFEITO

*Com teus carinhos fabricaste um laço,  
Com mil rodilhas, forte, resistente;  
E me prendeste a vida num abraço  
E num beijo de amor, sublime, ardente!...*

*Querias que eu baixasse o meu cachaço<sup>25</sup>,  
Depois que me prendeste fortemente!  
Mas, cabrestear<sup>26</sup> é cousa que não faço;  
É cousa que não faz a minha gente!...*

*Gaúcho velho, livre, traquejado,  
Não é matungo magro e desprezado,  
Que qualquer maturranga lhe domina!*

*Comprenderás, agora, o meu valor:  
- Separei meu amor do teu amor  
Como divisa de tuna<sup>27</sup> e cina-cina<sup>28</sup>!...  
(Op. Cit.)*

E, se por acaso, chega a “dobrar-se” a um sentimento mais profundo, considera-se “sem valor”:

## GAÚCHO DOMADO

[...]  
*Mas... cuê-pucha! Esta china, o meu amor,  
Me fez ficar matungo sem valor...(grifo meu)  
E mansito, de rédea solta ao chão!...  
(HIPÓLITO LUCENA, 1961)*

Segundo Bourdieu (1999, p. 67), os homens procuram negar seus sentimentos ou menosprezá-los para preservar a imagem dominante da virilidade, que “como se vê, é uma noção eminentemente relacional, construída diante dos outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de medo do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo.”

Ora, sentimentos como a entrega e o reconhecimento do amor são características, construídas dentro do Imaginário androcêntrico, como tipicamente femininas.

Na historiografia rio-grandense (como na História em geral), pouco tem sido relatado sobre a mulher

gaúcha. A mulher é silenciada na imprensa escrita, excetuando-se as revistas femininas e os encartes específicos dos jornais dedicados à sua condição feminina. O sentido desse silêncio remete às características de passividade e submissão, atribuídas às mulheres em nossa cultura. Segundo Pires (1999), tanto o silêncio físico, como a ausência de textos sobre as mulheres, quanto o que chamamos de discurso de gênero,

*que também é uma forma de silenciamento, pois ao dizer determinadas coisas, emudecem outras, são registros da contradição entre certas práticas discursivas e a posição participativa da mulher na sociedade atual (PIRES, 1999, p. 245).*

Este silêncio é significativo. Muito pouco se sabe sobre as mulheres rio-grandenses, principalmente as da Região da Fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai. No livro “História das Mulheres no Brasil”, Joana Maria Pedro, que escreve “Mulheres do Sul”, muito pouco fala sobre elas (PEDRO, 2001). A autora faz, no texto, alguns relatos sobre a mulher urbana de Porto Alegre, mas sobre a mulher do campo, principalmente a da fronteira, nada é falado. O pouco que se sabe sobre as mulheres do Sul dá-se pelo relato de viajantes, principalmente, Saint-Hilaire e Brackenrigge (VARGAS NETO, 1959, p.19).

Este, em seus relatos sobre sua viagem à América do Sul, em 1820, referindo-se ao sul do Brasil, afirma que

*[...] o número de indivíduos masculinos em proporção ao de femininos, não menos que dez para um [...] Azara relata anedotas curiosas de suas mulheres roubadas, e Mawe conta-nos ‘que uma pessoa pode viajar nestas partes por dias seguidos, sem ver ou ouvir falar de uma mulher solteira durante o curso de sua jornada’” (BRACKENRIDGE, apud TAMBARA, 2000, p. 229).*

Entre os autores atuais, Golin (1987) apresenta a mulher gaúcha como “mulher adorno”, baseando-se

na etimologia da expressão “prenda”, dada à mulher. Para ele, a participação da mulher é muito reduzida na estância, sendo esta submissa ao marido e a estância fazendo parte do “mundo dos homens”. Já Fonseca (1982), apresenta a mulher gaúcha como “dona absoluta de sua casa”. O fato é que há um silenciamento na historiografia da época sobre as mulheres. Que elas eram em número menor que os homens, que havia mais homens do que mulheres no campo, isso se sabe. Mas quem eram essas mulheres anônimas? A História rio-grandense fala em Anita Garibaldi, catarinense que teve destaque nas lutas do Rio Grande do Sul; Jacobina, em São Leopoldo, líder que se debatia contra a exploração dos pequenos colonos, e Cabo Toco. Mas, e as mulheres da Fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai? De quem se ouviu falar? Eram heroínas anônimas, que pariam seus filhos muitas vezes sozinhas, que guardavam as estâncias nas longas ausências dos maridos nas guerras e revoluções; eram as mulheres que trabalhavam nas estâncias sem receber salário, em troca da comida e da moradia, sendo abusadas sexualmente por patrões e peões. Quem fala nelas? Foram tão pouco expressivas ou tiveram pouco espaço para se manifestar? Ou suas vidas foram consideradas tão sem importância, pela sociedade androcêntrica que se constituiu, que não são dignas nem ao menos de que se fale nelas?

Na literatura do Rio Grande do Sul, destaca-se a obra de Érico Veríssimo, “O Tempo e o Vento”, trilogia que escreveu em 1949 (1ª edição), retomando a figura feminina rio-grandense, como a mulher que “amava, sofria e esperava”, como Ana Terra ou Bibiana; entretanto, eram mulheres fortes na sua fragilidade, pois zelavam pelo patrimônio da família, defendiam sua prole e, com heroísmo, defendiam-se sozinhas, quando necessário (VERÍSSIMO, 1962); valores tipicamente “femininos”.

Considerando-se que a obra de Érico Veríssimo retrata os padrões sócio-culturais da época, do século XVIII ao início do século XX, e que a literatura exprime “a visão dominante da divisão sexual” (BOURDIEU, 1995, p. 137), é possível, utilizando-se a obra de Veríssimo, inferir-se as manifestações do Imaginário vigente no Rio Grande do Sul, podendo-

se, por analogia, vislumbrar o Imaginário fronteiriço que, segundo a tradição oral, é o mais machista do Rio Grande do Sul.

*D. Bibiana! Ali estava uma criatura de valor. Com umas duzentas matronas como aquela estaria garantido o futuro da Província.” [...] O destino das mulheres naquele fim de mundo era bem melancólico. Não tinham muitos direitos e arcavam com quase todas as responsabilidades. Sua missão era ter filhos, criá-los, tomar conta da casa, cozinhar, lavar, coser e esperar. Dificilmente ou nunca falavam com estranhos e Winter sabia que um forasteiro que dirigisse a palavra a uma senhora corria o risco de incorrer na ira do marido, do pai ou do irmão. [...] Os homens, esses podiam sair em aventuras amorosas, a fazer filhos nas chinocas, nas escravas ou nas concubinas; mas ai de quem ousasse olhar para suas esposas legítimas. Eram estas em sua maioria analfabetas ou de pouquíssimas letras e tinham uma assustadora tendência para a obesidade. Eram tristes e bisonhas, e as contínuas guerras quase não lhes permitiam tirar o luto do corpo; por isso traziam nos olhos o permanente espanto de quem está sempre a esperar uma notícia trágica”. Esta seria a visão do Dr. Winter, médico alemão, sobre o interior do Continente de São Pedro. (VERÍSSIMO, 1962, p. 363)*

Percebe-se a divisão social do trabalho pelo caráter sexista, bem como se percebe a nítida visão androcêntrica da sociedade, com espaços bem definidos para o homem e para a mulher e posições claras de “quem manda” e “quem obedece”, quem tem direitos e quem não os tem. O relato citado acontece por volta de 1850, revelando a face cruel da sociedade patriarcal para com as mulheres, bem como a situação de guerras e revoluções pelas quais passava o Rio Grande do Sul – o que contribuiu para a formação deste homem inquieto, violento, desconfiado, “sempre aler-

ta”, não permitindo invasões em seu espaço geográfico (o Rio Grande do Sul, “brasileiro por opção”) e em sua propriedade (como também sua propriedade era a mulher).

Érico Veríssimo, em “O Tempo e o Vento”, “O Continente”, relata:

*[...] O código de honra daqueles homens possuía um nítido sabor espanhol. Falavam muito da honra. No fim das contas o que realmente importava para eles era ‘ser macho’. Outra preocupação dominante era ‘não ser corno’. Não levar desaforo para casa, saber montar bem e ter tomado parte pelo menos numa guerra eram as glórias supremas daquela gente meio bárbara que ainda bebiam água em guampas de boi. E a importância que o cavalo tinha na vida da Província! Para os ‘Continentinos’ o cavalo era um instrumento de trabalho e ao mesmo tempo uma arma de guerra, um companheiro, um meio de transporte; para alguns gaúchos solitários as éguas serviam eventualmente de esposa. [...] Era preciso ter paciência e compreender que aquele era um país novo, ainda na sua primeira infância. Havia nas gentes da Província um certo acanhamento desconfiado que nos homens se transformava num ar agressivo. Falavam alto, com jeito dominador, de cabeça erguida. Entre fascinado Winter assistia a várias carreiras em cancha reta, e mais de uma vez o haviam chamado para atender algum homem que fora estripado num duelo por causa duma ‘diferença de pescoço’. [...] Gostava de ver certo tipo de gaúcho que se sentava no chão para jogar cartas e antes de começar o jogo cravava sua adaga na terra, entre as pernas abertas, numa advertência muda ao adversário.*

*Os lavradores daquela província só agora começavam a conhecer e usar o arado bíblico.” (VERÍSSIMO, 1962, p. 363-364)*

Esta sociedade “masculina” que se iniciou debaixo da violência certamente deixou traços marcantes no perfil do gaúcho que, para ser entendido como “macho”, utiliza-se dela (a violência) como parte dos “signos visíveis da masculinidade”. “[...] Como a honra, ou a vergonha, seu reverso que, como sabemos, é experimentado diante dos outros –, a **virilidade** tem que ser validada pelos outros homens, em sua verdade de **violência real ou potencial**, e atestada pelo reconhecimento de fazer parte de um grupo de ‘verdadeiros homens” (BOURDIEU, 1999, p. 65 – grifos meus), instaurando-se assim a cultura da violência masculina.

Sensibilidade, tanto no reconhecimento dos sentimentos como no que se refere à sensibilidade artística, são atributos historicamente tidos como femininos, o que levou Érico Veríssimo a relatar que:

*Os ‘homens machos’ da Província de São Pedro pareciam achar que toda a preocupação artística era, além de inútil, efeminada e por isso olhavam com repugnância desconfiança para os que se preocupavam com poesia, pintura ou certo tipo de música que não fossem as toadas monótonas de seus gaiteiros ou violeiros (VERÍSSIMO, 1962, p. 364).*

Bourdieu (1999, p. 26) afirma:

*[...] Certo erotismo masculino associa a busca do gozo ao exercício brutal do poder sobre os corpos reduzidos ao estado de objetos e ao sacrilégio que consiste em transgredir a lei segundo a qual o corpo (como o sangue) não pode ser senão doado, em um ato de oferta inteiramente gratuito, que supõe a suspensão da violência*

como uma das manifestações da dominação masculina. É o que se percebe na conversa de Licurgo com sua avó:

*- Pensa que sou cega, Curgo?  
- Pois é verdade. Ismália é minha amásia.  
- Vassuncê? Vai se casar, precisa deixar a china. Promete?*

- Não!

*Seria inútil explicar à avó que ele gostava da prima Alice o suficiente para fazê-la feliz, que a achava bonitinha, prendada, que ia ser boa dona de casa, boa esposa e boa mãe.*

*A chinoca não pedia nada, não esperava coisa alguma. Gostava dele quase assim como uma cadelinha gosta do dono. Sabia que o rabicho por Ismália nunca poderia influir em sua afeição pela prima nem perturbar-lhe a paz do casamento.*

*Licurgo conheceu Ismália no rancho dos Carés no fundo duma invernoada da estância do Angico. Após longo assédio conseguiu levá-la para o mato. Nos últimos momentos tivera de pegá-la à força. Os gritos da chinoca e dos bugios excitados com a cena era endoidecedor.*

*Aplacado o desejo, ficara estendido de costas ouvindo o choro manso de Ismália. Sentia vergonha de sua brutalidade.*

*Saiu do mato resolvido a não ver mais Ismália. Convencido que ela o odiaria, contaria ao pai e este à sua avó Bibiana e imaginava-se respondendo a ela. Fiz e sustento. Mulher é pra isso mesmo. Se não fosse eu havia de ser outro. (VERÍSSIMO, 1962, p. 569)*

O fato de um homem possuir relações extra-conjugais foi sempre percebido no Rio Grande do Sul como “sinal de sua masculinidade” – para o que contavam, não raras vezes, com o consentimento tácito da esposa, pois era visto como “coisa de homem”. Não só a literatura mais antiga faz estes relatos como “coisa natural”, como também algumas obras atuais. Luiz Coronel, em seu recente livro, “O Cavalo Verde” (2002), embora seja um livro de humor, relata, entre os “causos”, um que bem retrata esta situação:

*Lágrimas na Sopa*

*“Eta homem bem chegado numa carpeta e num reboliço de cobertor. Mantinha branca, chapéu de feltro, saía para*

*fuzarquear com as moças que dormem prá fora. E era aquela champanhe pipocando entre risos e guizos.*

*Chegava em casa, o jornal já estava em baixo da porta. O sininho da sala fazia blim-blim avisando: já vim! Com voz paciente e carinhosa, chamava por Dona Nininha:*

*- Minha velha, faz um caldo de galinha para nós.*

*Ela se levantava, lavava o rosto, soprava as brasas do fogão e vinha ter com ele à mesa, trazendo a sopeira fumegante.*

*Depois de três ou quatro colheradas de sopa, Tio Gumercindo começava a choramingar.*

*- Nininha, não deixa essas mulheres da vida me roubarem de ti, não deixa!*

*Como sempre e amanhã também, ela respondia:*

*- Não deixo, não deixo, meu velho.*

*E foram vivendo juntos pelo tempo que Deus lhes deu.*

*Mas que rica mulher, a tia Nininha, que categoria! (CORONEL, 2002, p. 91-92)*

Kant atribui a renúncia e a docilidade à natureza feminina, e Bourdieu (1995, p. 166) afirma que “a renúncia e a docilidade estão inscritas na mais profunda das disposições constitutivas do *habitus*”. As mulheres, até meados do século XX, eram educadas para aceitar a infidelidade masculina como “natural”. Esta aceitação era vista como uma “qualidade feminina” e como um dos pressupostos de “renúncia e docilidade” inculcadas pelo *habitus*. Bourdieu vê na dominação masculina “e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.” (BOURDIEU, 1999, p. 7-8).

A frieza e a crueldade implícitas no conto de Coronel demonstram a violência da chantagem emocional efetuada pelo marido: “ou me aceitas ou eu me

afasto de ti.” Aparece ainda o apelo ao aspecto “bondoso”, “maternal” e “protetor” da mulher. Cabia, então, a esta, apenas aceitar.

*[...] Qual mulher inteligente que deixa o marido só porque sabe de uma infidelidade? O temperamento poligâmico do homem é uma verdade; portanto, é inútil combatê-lo. Trata-se de uma fato biológico que para ele não tem importância (BASSANEZI, 2001, p. 607, citando trecho do Jornal das Moças, de 17 de abril de 1952).*

Aparece de forma clara a diferença biológica como o motivo justificador do comportamento (moral sexual) diferenciado para o homem e a mulher. Segundo Bourdieu (1999), essa “naturalização” das diferenças atribuídas ao masculino e ao feminino pelo critério biológico não passa de uma construção social vinculada no *habitus* por uma visão masculina, androcêntrica, da sociedade e que serve para justificar a dominação masculina instaurada de modo arbitrário, consagrando a ordem estabelecida e fazendo-a crer-se reconhecida e oficial, sem qualquer necessidade de justificação.

Sabendo-se que “a visão dominante da divisão sexual exprime-se nos discursos, tais como os ditados, os provérbios, os enigmas, os cantos, os poemas ou nas representações gráficas” (BOURDIEU, 1995, p. 137) e que o Imaginário é o fulcro de toda a comunicação humana, sendo, segundo Durand (1998), o “indicador antropológico”, permitindo a compreensão dos dinamismos que regulam a vida social e suas manifestações culturais, estando “subjacente aos modos de pensar, sentir e agir dos indivíduos” (PORTO, 2000, p. 21), percebe-se o Imaginário rio-grandense impregnado da dominação masculina, numa visão androcêntrica da sociedade, que justifica “naturalmente” a posição hierárquica superior do homem, procurando manter assim o *status quo*.

### Depoimentos de professoras

Sarmiento (1994) salienta a importância dos métodos autobiográficos como forma de recuperar a “voz”

dos professores, referindo-se à inadequação dos métodos tradicionais de pesquisa:

*A linguagem que temos tido para falar acerca do ensino não tem sido apenas inadequada, mas sistematicamente enviesada contra a principal forma de expressão da voz dos professores. O reconhecimento disto tem dado origem a esforços para apresentar o conhecimento dos professores nos seus próprios termos, tal como ele decorre da cultura dos professores e das escolas. Num certo sentido, a investigação do pensamento do professor constitui uma concepção em desenvolvimento sobre a voz e uma tentativa para dar voz aos professores (SARMENTO, 1994, p. 126).*

As metodologias tradicionais tornaram-se insuficientes para compreender a subjetividade do mundo das professoras. Nesse esforço por “ouvir a voz” e por tentar “dar voz” às professoras, recorreu-se à memória pessoal e ao método das narrativas.

O método das narrativas defende que a Educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais e que os professores (tal como os alunos) são contadores de histórias e personagens das suas próprias histórias e das histórias dos outros.

As histórias ou relatos de vida permitem reconstruir, numa estrutura narrativa (o modo como o sujeito sente o mundo), as experiências mais significativas que aconteceram no passado e se mantêm para serem recordadas. Estas, assim, são elementos valiosos no processo de reflexão do professor e de compreensão da vida docente.

A respeito da importância do método de narrativas, relatos de vida ou depoimentos, Garcia (1998, p. 576) indica que a recuperação da memória dos professores nos ajuda a

*1) entender a perspectiva atual em que vive o professor de nosso tempo; 2) formar a identidade dos docentes, seus comportamentos e papéis; 3) combater a entropia que tende a dominar muitos educadores,*

*sendo que a recuperação da memória pode ter uma função catártica e libertadora, enquanto busca de sentidos para as coisas que já se passaram; 4) compreender que a recuperação da memória revelará o sentido de evolução da escola, as inovações, mudanças, permitindo aclarar melhor o presente e facilitando os caminhos para o futuro.*

Segundo Stephanou (palestra realizada na UFPEL, em dezembro de 2003), sabe-se que a memória é falha, seletiva, não é História: são “pistas”, podendo-se dizer que é um dos elementos principais de que a História vai se utilizar para fazer “uma” das muitas leituras do passado, assim como do presente. Mas serve para refletir sobre os “sentidos” do vivido, analisando o cotidiano dos simples, fazendo-se também História; é uma forma de fazer emergir aquelas que permaneceram no anonimato, fazendo a Educação e a História da Educação.

Este trabalho não pretende chegar a generalizações; mesmo porque se sabe que a memória é “uma” forma de apresentar “uma verdade”, com significações e ressignificações, permitindo-se ao sujeito lembrar aquilo com que pode conviver e sabendo-se que pode omitir o que lhe parece insignificante ou insuportável, envolvendo processos conscientes e inconscientes. Entretanto, em uma abordagem qualitativa, interessa saber “como” e “por que” uma pessoa significa alguma coisa como verdade, pois não há uma fronteira nítida entre o real e o ficcional, podendo deixar muito a transparecer nas hesitações, nos silêncios (pausas), nos esquecimentos, no tom de voz, na posição corporal e gestual. Nesta redescoberta de sentimentos e identidades, emergem determinados símbolos, representações que são a expressão do sujeito que fala, o que permite inferir como se refletem no sujeito “concepções, ações e, portanto, ‘realidades’” (RANGEL, 1998, p. 116) – no momento em que “o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo” (ABRAHÃO, 2003, p. 79).

Sabe-se ainda que, utilizando-se a memória como metodologia, esta se dá dentro de um contexto, so-

cialmente construído, estando presentes a emoção e as subjetividades – o que não permite generalizar, mas sim compreender o fenômeno em estudo, o que poderá até “permitir uma generalização analítica” (ABRAHÃO, 2003, p. 79), embora e principalmente sabendo-se que tentamos “capturar o fato sabendo-o *reconstruído* [grifo meu] por uma memória seletiva, intencional ou não” (ABRAHÃO, 2003, p. 79)

Consciente do caráter parcial da verdade que tentei trazer à tona e sabendo ser impossível exprimir o real em toda a sua diversa complexidade, pela dificuldade do tema abordado e sem querer invadir a privacidade das professoras-alunas do Programa, obtive 33 professoras inscritas para as entrevistas; pela exigüidade do tempo, limitei-me a analisar as primeiras dezoito que se inscreveram. Segundo Tambara (2000, p. 83):

*Temos que reconhecer que nossos temas [...] emergem com significação e representam uma efetiva contribuição ao conhecimento histórico, particularmente da História da Educação.*

*Assim, temas como, a alegria, a dor, o sonho, a cama [...] o gênero, a morte, a sexualidade, o medo [...] a linguagem, os gestos, a fala, o silêncio, a leitura, a raiva, a ansiedade, a doença, etc., são abordados sob pontos de vista os mais díspares e sob enfoques os mais heterogêneos.*

Tambara enfatiza, entretanto, que esses novos temas não devem ser desvinculados da realidade contextual em que se dão, nem apenas se caracterizarem como “confirmações” da realidade e sem um comprometimento político. “O que é preciso saber, é o que a História da Educação tem a contribuir em relação a um mundo baseado em estruturas permeadas por injustiças e como este pode ser transformado” (TAMBARA, 2000, p. 85).

Este comprometimento político subjaz à análise e à interpretação dos “achados”, através das várias metodologias utilizadas que permitiram (re) construir as repercussões da dominação masculina no Pro-

cesso Educacional e na Trajetória Profissional das professoras-alunas do PFPS da URCAMP/Bagé, embora se saiba que nenhum resultado é definitivo, mas sim “um processo de reconstrução e valoração provisórios que decorrem de um processo de investigação sempre composto de fragmentos” (TAMBARA, 2000, p. 85), na união das peças de um grande quebra-cabeças, mas que, após montado, pode ficar sujeito a outras leituras.

Estas mulheres-professoras entrevistadas foram à Universidade em busca de uma Escolaridade Superior em uma faixa etária bem diversa da composta por alunas do curso regular de Pedagogia, em que mais de dois terços são alunas bem jovens, normalmente recém-saídas do Magistério ou de outro curso de Ensino Médio, sem experiência profissional – o que não ocorre com estas, pois todas estão na docência do Ensino Fundamental, que é uma das exigências do Programa, e a faixa etária média encontra-se entre 36 e “mais de 40 anos”.

Das professoras-alunas da zona rural, 51,61% passaram parte da adolescência na zona urbana, provavelmente, para que pudessem cursar o Ensino Médio, uma vez que este é quase inexistente no interior (zona rural) dos municípios. Das professoras-alunas da zona urbana pesquisadas, todas residiram sempre na zona urbana – o que lhes permitiu, certamente, um grau um pouco maior de autonomia, tendo em vista o maior convívio com outras pessoas e o maior acesso aos meios de comunicação – o que permite o contato com centros maiores e outras posturas de vida menos conservadoras.

Pode-se perceber que a grande maioria das professoras-alunas, tanto na zona rural como na zona urbana, iniciaram a trabalhar antes de casadas, sendo que, na zona rural, em um percentual de 83,87%, e na zona urbana, 73,91%. Pelas questões posteriores, pude verificar que muitas delas *só continuaram ou estão trabalhando porque já haviam iniciado a trabalhar antes do casamento* e, para muitas delas, *continuar lecionando foi uma dura batalha doméstica*, muitas vezes, só obtendo a continuidade do trabalho por uma necessidade de, com seu salário, complementarem o orçamento familiar deficitário.

Quero deixar claro que, tanto na zona rural como na zona urbana, o trabalhar e continuar estudando *não obteve uma aceitação pacífica por parte de maridos e companheiros das professoras-alunas* e que, mesmo sendo educadas para a obediência e a submissão, essas mulheres *conseguiram abrir brechas e apresentar resistência à dominação masculina*, e, com raras exceções, se possuem hoje uma trajetória profissional, isso se deve a um *grande espírito de luta* contra a dominação masculina existente e contra a inculcação. Mesmo no *habitus* da supremacia da sociedade androcêntrica, não se deixaram sufocar; embora sofrendo uma grande dose de violência física e/ou simbólica, tanto na zona rural como na zona urbana, o que, apesar das dessemelhanças em muitos aspectos, de uma certa forma, identifica-as.

Das professoras-alunas da zona rural, 74,19% tiveram um período só como “donas-de-casa”, e da zona urbana, 52,17% o tiveram. Quanto aos *motivos* destes períodos só como “donas-de-casa”, tanto na zona rural como na zona urbana, as respostas foram agrupadas por aproximação, *sendo semelhantes*. Tanto na zona rural como na zona urbana (apresento os percentuais das duas zonas juntas), as respostas afirmativas foram justificadas em torno de:

- “*Sim*”, *por razões relacionadas aos filhos*: 45,71%; “*Sim*”, *por desejo/imposição dos maridos*: 42,85%; “*Sim*”, *por outros motivos*: 11,42%.

As respostas negativas, isto é, que “não tiveram algum tempo só como donas-de-casa”, tanto na zona rural como urbana, nas justificativas, giraram em torno de:

- “*Não*”, *embora contrariando o marido* – 21,05%; “*Não*”, *porque quando me casei já era professora* – 42,10%; “*Não*”, *apesar das brigas* – 10,52%; “*Não*”, *porque era necessário, apesar da oposição do marido* – 26,31%.

Percebe-se que o não viver apenas dentro do espaço doméstico não foi do agrado dos maridos. Vejo nes-

tas mulheres a vontade forte de legitimação da sua autonomia, e, embora todas elas tendo filhos e filhas, ficou claro que, mesmo sem contar com o apoio dos maridos/companheiros, não deixaram de trabalhar, não ficando na dependência econômica destes e lutando pela conservação do espaço que haviam conquistado. Certamente, estas mulheres tiveram filhos para atender, trabalhos domésticos a realizar em um clima familiar de desagrado/desaprovação por parte dos maridos – o que não deve ter sido fácil, provavelmente, mas que, paulatinamente, foi-lhes abrindo espaços para outras conquistas.

Questionadas quanto a se tiveram de parar de estudar por algum tempo, das professoras-alunas da zona rural, 96,77% responderam que “sim”, e 78,26% de professoras-alunas da zona urbana também responderam afirmativamente. Questionadas quanto ao tempo que pararam de estudar, tanto nas respostas das professoras-alunas da zona rural como nas da zona urbana, os períodos se equivalem, quanto à faixa de tempo sem estudar:

*Zona rural: de 11 a 15 anos – 26,66%; -*

*de 16 a 20 anos – 30%.*

*Zona urbana: de 11 a 15 anos – 33,33%; -*

*de 16 a 20 anos – 33,33%.*

As outras faixas de tempo são variadas.

Esta questão, na identificação do universo de pesquisa, solicitava uma justificativa, englobando os três aspectos: “se pararam de estudar, por quanto tempo pararam e por quê”.

No caso afirmativo (de terem deixado de estudar por algum tempo), as justificativas das professoras-alunas, tanto da zona rural como da zona urbana, puderam ser reunidas por aproximação, uma vez que se apresentaram semelhantes:

*“Sim, porque me casei” – 8,33% do universo de pesquisa.*

*“Sim – por razões relativas aos filhos e/ou a ter de viver na zona rural e ter de cuidar dos filhos” – 16,66%;*

*“Sim – por desejo do marido” – 18,75%;*

*“Sim – por imposição do marido” – 16,66%;*

*“Sim – por medo do marido” – 16,66%;*

*“Sim – pela situação financeira” – 10,41%;*

*“Sim – por imposição do pai” – 8,33%;*

*“Sim” – alegaram outras razões – 4,16%.*

Pude perceber que as razões relativas ao casamento, ao cuidado dos filhos (atribuição “eminentemente feminina”), ao “desejo” do marido, à “imposição” do marido, ao “medo” do marido, por “imposição” do pai, correspondem a uma porcentagem expressiva de 86,27% do universo de pesquisa. As alunas que responderam que “não deixaram de estudar” (1 da zona rural e 5 da zona urbana) perfazem um total de 11,11%. Estas não justificaram a resposta.

Pude constatar que a resistência das mulheres à repressão e à dominação masculina existente ficou clara no que se refere a *continuarem no mercado de trabalho*, o que já não ocorreu na continuidade de seu processo educacional, talvez pelo aspecto econômico (o fato de trazer seu salário para casa para integrar a renda familiar) proporcionar uma melhor aceitação por parte dos maridos e/ou companheiros. Talvez eles (ou elas) não encararam a resistência à descontinuidade dos estudos como encaravam a trajetória profissional, vista como uma necessidade econômica, ou porque “resistir” em duas frentes de luta ao mesmo tempo é bastante mais complexo. Continuar estudando poderia ser visto como uma forma de “diletantismo”, ao passo que continuar trabalhando renderia “lucros” para a família... São questões que ficarão em aberto, para investigações posteriores...

Através das entrevistas constatei que as professoras reconhecem a existência do machismo e as conseqüências que ela traz para a vida, para a Educação e para a História da Educação regional. Traz ainda repercussões para a vida das mulheres em sociedade, que sempre foram discriminadas em relação aos irmãos, que desde cedo se acostumaram a ter privilégios como fato “natural” ao sexo masculino. O fato de as escolas serem longe de casa e muitas morarem na zona rural também dificultou seu processo educacional, pois muitas tiveram de andar longas distâncias e tinham medo. O medo aparece muitas vezes: medo dos perigos, medo do desconhecido, medo do pai, medo

dos maridos, um medo difuso e constante que emerge em vários momentos de suas falas. Ficou clara a idéia da preocupação com a opinião alheia (“todo mundo cuida da vida de todo mundo”), o que é muito comum na zona rural ou em localidades pequenas. E se percebe que o “medo” foi inculcado e incorporado de muitas formas. E que, elas repetem inconscientemente esta inculcação em seus alunos, uma vez que “educam de forma diferente meninos e meninas, *porque meninos e meninas são diferentes: elas são mais dóceis e delicadas e eles, agressivos e grosseiros. Também, são homens!!*”

Também foi possível visibilizar claramente a percepção que as professoras-alunas possuem da comparação que o Gaúcho campesino faz da mulher com a montaria (a égua); de que há uma repressão para que ele não externar os sentimentos; elas consideram o gaúcho “bruto”, mas também solitário. Acreditam que, para este tipo de homem, “as mulheres são todas iguais”; que este homem é destemido, valorizando a liberdade e usando mais a razão do que o coração (isto é, desprezando os sentimentos). Ao colocarem em muitas das entrevistas que o homem é “macho com as mulheres e submisso ao patrão”, isto significa que a “coragem” do gaúcho é posta em dúvida, pois, para elas, que, na zona rural convivem com o homem campesino, o “Gaúcho”, e percebem que ele se submete ao poder dominante e “manda” na mulher, que é “mais fraca”, como se fosse uma válvula de escape, onde está a dita “coragem e hombridade”? Percebem que o homem não quer se apegar à mulher, sendo machista a ponto de não querer que a mulher se intrometa em seus negócios, e desprezando a opinião feminina. Para elas, o homem é independente e livre, enquanto a mulher não tem autonomia – e isto acontece ainda hoje. A mulher não tem opinião política, “tendo que” acompanhar o homem em suas preferências políticas (ou calar-se...), é dominada pelo homem, que é ciumento, não concebendo (nem “concedendo”) que a mulher possa vir a ter amigos homens. Para elas, o homem as vê ainda como “sua propriedade”, sem vontade própria, sendo subalterna a ponto de ter que “obedecer”. Acredito ser porque as professoras-alunas da zona rural, por conviverem com este gaúcho no cotidiano, e as outras, embora convi-

vam também com eles, freqüentam os Centros de Tradição Gaúcha incorporam mais a visão mitificada do gaúcho. Entretanto, pela convivência no dia-a-dia, os atributos negativos são também predominantes. Para que se possa visualizar melhor as respostas dadas, apresento-as em forma de tabela.

Acredito, não com a intenção de quantificar, mas sim de permitir uma visualização melhor das respostas deste grupo de mulheres com as quais investi-guei este assunto, pelos resultados apresentados na Tabela acima, ter desmistificado o “Mito do Gaúcho”, com base nas entrevistas realizadas. Esta é a opinião de mulheres que convivem diuturnamente com os “gaúchos” no cotidiano. Deixo claro, porém, que não quero nem tenho a intenção de generalizar as respostas dadas. Certamente poderão ser realizadas outras leituras, dependendo de quem for entrevistado, outro local, enfim, com outras variáveis. *Esta constatação é apenas o relato do que encontrei como respostas nesta investigação, com este grupo de mulheres-professoras.*

### Considerações finais

A História da Educação é hoje permeada por temas vários, desde a História das Idéias Pedagógicas, a História das Instituições Educacionais, a própria História da Educação, a História de professores(as) e de tudo o que se dá em seu entorno, em um contexto histórico, social, político, econômico, antropológico, filosófico, pois é dinâmico e indissociável de um contexto vivencial. As fontes deixaram de ser apenas documentos e monumentos para irem à História Oral, à memória, aos depoimentos explícitos e implícitos. Mas de nada serve se não houver um compromisso político com a inclusão de todos (as) na escola e na sociedade, numa luta pela justiça e pela equidade. Este trabalho só terá valor se conseguir des-vendar as mulheres que foram ocultadas e silenciadas por tanto tempo e permitir-lhes o espaço que é seu por direito: serem cidadãs autônomas, capazes de aparecer e enfrentar o “mundo masculino” com segurança, mostrando que são tão capazes como os homens e em nada lhes devem ser subalternas.

Tabela  
24. Na tua opinião, quais são as características do gaúcho?  
(Obs.: as alunas sempre apresentaram mais de uma característica.)

Zona rural		Zona urbana		Total	
- Homem com hábitos sadios	1	- Dócil, amável e familiar	1	- Homem com hábitos sadios	1
- Homem simples e hospitaleiro, que tem muito apego à família	1	- Homem que ama a terra	1	- Homem simples e hospitaleiro, que tem muito apego à família/que gosta da vida simples/hospitaleiro	4
- <b>Falso; homem que desvaloriza a mulher</b>	1	- Homem apegado à tradição	1	- Homem que desvaloriza a mulher	2
- Homem que <b>debocha e desvaloriza a mulher</b>	1	- Homem que gosta da vida simples	1	- Ignorante e grosseiro/ grosso/"empinado" e grosseiro/ rude/desajeitado/ grosseiro/ sincero e bruto/ríspido	33
- Ignorante e grosseiro	2	- Humano e alegre	1	- Homem que "ganha no grito ou na cinta"/insensível/bruto/brabo/agressivo e "bagual"/"quer domar até a mulher"	10
- Homem que <b>"ganha no grito ou na cinta"</b>	1	- Hospitaleiro	2	- "Tá sempre tentando provar que é macho"/machista/gosta de música gaudéria e é "metido a macho"/autoritário/ egoísta e mandão	31
- "Tá sempre tentando provar que é macho"	1	- <b>"Empinado" e grosseiro</b>	1	- Valente/ guerreiro/ auto-suficiente/ corajoso, mas egoísta e insensível	16
- Valente	8	- <b>"Metido a macho"</b>	5	- Cultiva a tradição/homem que ama a terra/homem apegado à tradição/"adora andar pilchado"	8
- <b>Machista</b>	12	- <b>Rude</b>	6	- Honesto e trabalhador, mas desconfiado e ciumento/tem caráter, mas é muito arrogante	4
- <b>Grosso</b>	14	- <b>Desajeitado</b>	1	- Ligado ao cavalo	1
- <b>Insensível</b>	2	- Valente	2	- Forte	9
- <b>Cultiva a tradição</b>	5	- <b>Machista</b>	5	- Orgulhoso, com gênio forte e com opinião/ orgulhoso: mesmo quando sabe que está errado, "não se dobra"/ orgulhoso	9
- <b>Bruto</b>	1	- <b>Grosseiro</b>	4	- Dócil, amável e familiar	1
- <b>Honesto e trabalhador, mas desconfiado e ciumento</b>	2	- <b>Preconceituoso</b>	1	- Humano e alegre	1
- Gosta de música gaudéria e é <b>um bobo "metido a macho"</b>	1	- Guerreiro	1	- Preconceituoso	1
- <b>Tem caráter, mas é muito arrogante</b>	2	- Sincero e bruto	2	- Bonito	1
- Ligado ao cavalo	1	- <b>Autoritário</b>	1	- Total	132
- Forte	5	- <b>Ríspido</b>	3		
- Brabo	1	- <b>Egoísta e mandão</b>	3		
- Orgulhoso, com gênio forte e com opinião	2	- <b>Auto-suficiente</b>	3		
- <b>Agressivo e "bagual"</b>	4	- Corajoso, <b>mas egoísta e insensível</b>	2		
- <b>"Quer domar até a mulher"</b>	1	- Forte	4		
- Total	69	- <b>"Adora andar pilchado"</b>	1		
		- <b>Mandão</b>	3		
		- <b>Orgulhoso</b>	4		
		- Bonito	1		
		- <b>Orgulhoso: mesmo quando sabe que está errado, "não se dobra"</b>	3		
		- Total	63		

### Notas

<sup>1</sup> O termo "Imaginário" remete a contextos e manifestações diversas, bem como ocorrências também várias, o que atribui a suas representações um caráter múltiplo e heterogêneo, consubstanciado em manifestações tão diferentes como a vida social, a família, os costumes, a tradição, o sagrado, a música, a literatura, os rituais, o trabalho e a violência, sendo o fulcro de toda a comunicação humana, o "indicador antropológico" de Gilbert Durand, plural e único, e a "unidade na multiplicidade" conforme E. Morin, sendo a mola propulsora da conduta do antropos. Para Durand (1998), o estudo do Imaginário permite a compreensão dos dinamismos que regulam a vida social e suas manifestações culturais. "Consiste no capital inconsciente dos gestos do sapiens,

mas é também o conjunto de imagens e de relações de imagem que constituem o capital pensado do homo sapiens e o universo das configurações simbólicas e organizacionais. Está, pois, subjacente aos modos de pensar, sentir e agir dos indivíduos, culturas e sociedades". (Porto, 2000, p. 20-21).

<sup>2</sup> Bar, armazém da região da Campanha; ponto de encontro para os homens conversarem e tomarem cachaça.

<sup>3</sup> Bagual: cavalo ainda não domado.

<sup>4</sup> "Peleia": briga, arruaça, luta a socos ou com facas.

<sup>5</sup> "Surungo": baile de campanha, de pouca categoria.

<sup>6</sup> "Charla": "fala", influência da língua espanhola aportuguesada na fronteira.

<sup>7</sup> "China": mulher mestiça, filha de portugueses ou espanhóis com índias, "mulheres de má fama".

- <sup>8</sup> “Anca”: quadril do cavalo ou égua, também termo aplicado aos quadris da mulher.
- <sup>9</sup> “Achicar”: tomar posturas de mulher, ser covarde.
- <sup>10</sup> “Cordeona”: o mesmo que acordeon. Gaita, instrumento musical muito usado para acompanhar as músicas tradicionalistas.
- <sup>11</sup> “Rincão”: local incerto e não sabido, indicando, no caso, filho “bastardo”.
- <sup>12</sup> “Biboca”: local de pouca qualidade, incerto, podendo ser no meio do mato; local sujo ou “mal falado”.
- <sup>13</sup> “Encardida”: noite suja, escura, sem luar.
- <sup>14</sup> “Agüente o banco”: fique ‘bem comportado’, sem brigar.
- <sup>15</sup> “Comissário”: representante da polícia ou da brigada militar.
- <sup>16</sup> “Aproma”: aqui no sentido de paradeiro, de arrumar trabalho fixo, de “se aquerenciar”, i.e., ficar na “querência”, ter moradia fixa.
- <sup>17</sup> “Desencilha”: tira os arreios que são colocados no lombo do animal para montar-se nele.
- <sup>18</sup> “Acolherados”: no sentido de unidos.
- <sup>19</sup> “Fadário”: fado, destino.
- <sup>20</sup> “Empandilhado”: usado aqui no sentido de atrevido.
- <sup>21</sup> “Me prega o grito”: no sentido de que “lhe fala sem respeito”.
- <sup>22</sup> “Guapo”: corajoso.
- <sup>23</sup> “Matungo”: cavalo sem raça definida, ordinário, mal domado ou sem valor.
- <sup>24</sup> “Mutuca”: inseto muito comum na região, cuja picada dói e provoca coceira.
- <sup>25</sup> “Cachaço”: usado aqui no sentido de baixar a cabeça, obedecer.
- <sup>26</sup> “Cabrestear”: obedecer, como o cavalo obedece ao que lhe monta e lhe prende pelo “cabresto”.
- <sup>27</sup> “Tuna”: planta coberta de espinhos
- <sup>28</sup> “Cina-cina”: um capim alto, vegetação comum na região.

## Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, Narrativas e Pesquisa Autobiográfica. **História da Educação**. Publicação Semestral. Pelotas: FAE/UFPEL, n° 14, set. 2003.
- BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**: Contribuição para uma Psicanálise do Conhecimento. Traduzido por: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O novo espírito científico**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1986.
- BASSANEZI, Carla. “Mulheres dos Anos Dourados”. In: PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. “A Dominação Masculina”. In: **Educação e Realidade/Cadernos de Educação**. Publicação semestral. Porto Alegre: FASED/UFGRS, n° 02, jun./dez., 1995. p. 133-184.
- \_\_\_\_\_. **A Dominação Masculina**. Traduzido por Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRACKENRIDGE, H.M. “Viagem à América do Sul (1820)”. In: TAMBARA, Elomar (org.) **Viajantes e Cronistas na Região dos Gaúchos**: século XX. Pelotas: Seiva Publicações, 2000.
- CORONEL, Luís. **O Cavalo Verde**. Porto Alegre: Mecenaz, 2002.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do Imaginário**. Traduzido por Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. As estruturas antropológicas do Imaginário. *Apud* PORTO, Maria do Rosário **Tessituras do Imaginário**. Cuiabá: EdUNIC, 2000.

FONSECA, A.V. **Formação do Gaúcho**. Passo Fundo: Diário da Manhã, 1982.

GARCIA, Regina L. **A Professora Investigadora e o Processo de Produção de Novos Conhecimentos sobre a Prática Pedagógica**. [s.l.]: ENDIPE, 1998. p. 285-302.

GOLIN, T. **Por Baixo do Poncho**: Contribuição à Cultura Gauchesca. Porto Alegre: Tchê, 1987.

LUCENA, Hipólito. **Meus Pagos**. Bagé, RS: Gráfica Cidade dos Meninos, 1961.

PEDRO, Joana Maria. “Mulheres do Sul”. *In*: PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

PIRES, Vera Lúcia. “Discurso e Gênero: sob o Sino da Contradição, a Identidade e a Resistência do Sujeito e do Sentido”. *In*: **Letras de Hoje**. Publicação. Porto Alegre: n° 2, v.34, jun. 1999. p. 243-284

PORTO, Maria do Rosário Silveira. “Imaginário e Cultura: Escorrências na Educação”. *In*: PORTO, SANCHES TEIXEIRA, FERREIRA SANTOS & BANDEIRA (orgs.): **Tessituras do Imaginário**. Cuiabá: EdUNIC, 2000.

RANGEL, Mary. “A Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso como Opções Metodológicas na Pesquisa

de Representação Social”. *In*: **Cadernos de Educação**. Publicação Semestral. Pelotas: FAE/UFPEL, jul.-dez. 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A Vez e a Voz dos Professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

STEPHANOU, Maria. **Narrativas e História Oral**. Pelotas, UFPel, 11 dez. 2003. Palestra.

\_\_\_\_\_. “Propaganda e Educação Sanitária no Rio Grande do Sul nos anos 20 e 30”. *In*: **História da Educação**. Publicação Semestral. Pelotas: ASPHE/FAE/UFPEL, abr. 2002. p. 8-16

TAMBARA, Elomar (org.) **Viajantes e Cronistas na Região dos Gaúchos**: século XIX. Pelotas: Seiva Publicações, 2000.

\_\_\_\_\_. “Problemas Teórico-Metodológicos da História da Educação”. *In*: SAVIANI, Demeval; COMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (orgs.) **História e História da Educação**: o Debate Teórico-Metodológico Atual. 2.ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2000.

\_\_\_\_\_. “Profissionalização, Escola Normal, Feminização e Feminilização: Magistério Sul-Rio-Grandense de Instrução Pública – 1880/1935”. *In*: HYPOLITO, Álvaro M., VIEIRA, Jarbas dos S., GARCIA, Maria Manuela (orgs.). **Trabalho Docente**: Formação de Identidades. Pelotas: Seiva, 2002.

VARGAS NETO. **Tropilha Crioula e Gado Xucro**: Versos Gauchescos. Porto Alegre: Globo, 1959.

VERÍSSIMO, Érico. **O Tempo e o Vento**. 3.ed. Porto Alegre: Globo, 1962.

#### **Sobre a Autora:**

**Berenice Lagos Guedes** é doutoranda pela Universidade Federal de Pelotas-RS.

## Ruptura epistemológica e construtivismo pedagógico em Gaston Bachelard

*Veleida Anahi da Silva*

---

### **Resumo:**

Bachelard, considerado um dos pais do construtivismo, é famoso pela sua noção de “ruptura epistemológica”. Como uma epistemologia da ruptura pode induzir uma pedagogia construtivista? Este artigo mostra que Bachelard defende ao mesmo tempo a idéia de discontinuidade epistemológica e a de continuidade psicopedagógica. Explica também que não há em Bachelard uma só ruptura epistemológica, mas duas: por um lado, entre a opinião comum e a Ciência do século XIX, por outro lado entre estas e o “novo espírito científico”. O que tem consequências importantes no que diz respeito ao ensino das Ciências.

**Palavras-chave:** Bachelard, epistemologia, ensino das Ciências

### **Epistemological rupture and pedagogical constructivism in the work of Bachelard**

### **Abstract:**

Bachelard, considered as one of the fathers of the constructivism, is famous for its concept of “epistemological rupture”. How an epistemology of the rupture can induce a constructivist pedagogy? This article shows that Bachelard defends at the same time the idea of epistemological discontinuity and that of psychopedagogic continuity. It also explains that there is not in Bachelard only one epistemological rupture, but two: on the one hand, between the common opinion and the science of the 19th century, on the other hand between those and the “new scientific spirit”. What has important consequences in matter of school teaching of sciences.

**Keywords:** Bachelard, epistemology, teaching of sciences

---

Gaston Bachelard, o grande epistemólogo e historiador das Ciências, é tido como um dos pais do “construtivismo”. Essa opinião não é errada, uma vez que Bachelard, assim como Piaget (considerado o segundo pai do construtivismo), consideram a atividade da mente o motor da “formação do espírito científico” (BACHELARD) e da construção da “lógica operatória formal” (PIAGET). Contudo, ao interpretar Bachelard no esquema dualista “tradicional” versus “construtivista”, corre-se o risco de perder a riqueza de suas análises, enquanto o respeito às nuances do seu pensamento evidencia várias interpretações da pedagogia dita construtivista. A dificuldade fundamental reside na famosa noção de “ruptura epistemológica”.

Como uma epistemologia que destaca as rupturas na história do espírito pode ser caracterizada como construtivista? Será que é possível construir com rupturas?

Sustentaremos neste artigo duas teses. Primeiramente: Bachelard afirma ao mesmo tempo a descontinuidade epistemológica e a necessidade de uma continuidade psicopedagógica. Em segundo lugar: Bachelard defende a idéia de duas rupturas epistemológicas, o que tem conseqüências importantes em matéria de ensino das ciências.

### 1. Pedagogia professoral, empirismo pedagógico e racionalismo aplicado

Gaston Bachelard é muito crítico em relação ao ensino das Ciências da sua época. “Se formos para além dos programas escolares até as realidades psicológicas, compreenderemos que o ensino das Ciências deve ser inteiramente reformado”, ele escreve (1999)<sup>1</sup>. Ele sabe de que está falando, já que foi professor de Física e de Química em um colégio de 1919 a 1930. Mas é evidentemente sobre as suas investigações históricas e epistemológicas que repousa esse julgamento. Encontra-se na sua obra uma dupla crítica do ensino das Ciências da sua época. Uma delas visa um ensino “professoral” (este é o termo empregado pelo próprio Bachelard) e converge com as que são emitidas pelo movimento construtivista. A outra, porém, poderia hoje ser utilizada para criticar

uma versão ingênua do construtivismo, a que supõe, entre o mundo cotidiano e o conhecimento científico, uma relação demasiadamente direta, ignorante das necessárias mediações.

Começemos pelas críticas contra o ensino professoral. Bachelard tem palavras às vezes muito duras em relação a este “recurso monótono às certezas da memória”. “O racionalismo pega então um pequeno gosto escolar. É elementar e penoso, alegre como uma porta de prisão, acolhedor como uma tradição” (1972a). Bachelard denuncia “a *Alma professoral*, muito orgulhosa do seu dogmatismo, imóvel na sua primeira abstração, apoiada para toda a vida sobre os sucessos escolares da sua juventude, falando cada ano o seu saber, impondo as suas demonstrações, presa no seu interesse dedutivo” (1999). Decerto, tal escola produz cabeças bem feitas, mas “pode-se dizer com certeza que uma cabeça bem feita é infelizmente uma cabeça fechada” (idem).

Essa crítica de uma pedagogia professoral atinge também o ensino das Ciências. “Frequentemente fui tocado pelo fato de que os professores de Ciências, mais ainda que outros, se é possível, não compreendem que não se compreenda [...]. Os professores de Ciências imaginam que o espírito começa como uma lição, que é possível fazer entender uma demonstração repetindo-a ponto por ponto. Não refletiram no fato de que o adolescente chega à aula de Física com conhecimentos empíricos já constituídos: portanto, não se trata de *adquirir* uma cultura experimental, mas sim de *mudar* de cultura experimental, de derubar os obstáculos já amontoados pela vida diária”. De compreender, por exemplo, que não é o corpo que tentamos meter na água que resiste, mas a própria água e, em uma segunda etapa, compreender o princípio de Arquimedes “na sua surpreendente simplicidade matemática” (idem). Desde que não podemos “partir do zero”, é um erro pedagógico de pretender ensinar apenas resultados. Bachelard ressalta várias vezes essa idéia em sua obra. “Sem dúvidas, seria mais simples *ensinar somente o resultado*. Mas o ensino dos *resultados* da Ciência nunca é um ensino científico [...]. O aluno compreende à sua maneira. Dado que não se lhe deram razões, ele associa ao resultado *razões pessoais*” (idem). Ou ainda, em *Le*

*Matérialisme rationnel*: “Aliás não se instrui ao registrar meramente e simplesmente os resultados do pensamento científico. Se não se segue, nas suas etapas sucessivas, a realização das fórmulas, quase não se pode estimar o seu peso de realidade”. “Como, num ensino aberto - ou seja num ensino verdadeiro - separar um resultado científico dos métodos que levam a ele e dos problemas que dele partem?” (idem).

A ilusão fundamental de uma pedagogia “professoral” é crer que o ensino das Ciências começa criando o saber num espírito vazio e ignorante. Ora, para Bachelard, “o pensamento racionalista não «começa». Ele *retifica*. Ele *regulariza*. Ele *normaliza*” (1994b). Deve retificar porque aquele que não possui o conhecimento científico não tem portanto um espírito vazio, o seu espírito já é ocupado, por erros. “Ao desconhecido não corresponde a ignorância, mas sim o erro” (1992). Este é um tema que volta repetidamente na obra de Bachelard: o que é primeiro é o erro; “o espírito científico é essencialmente uma retificação do saber” (1991); “uma verdade sobre fundo de erro, tal é a forma do pensamento científico” (1994b). Portanto, não se pode começar por uma exposição da verdade, pelos “resultados”, exceto deixando subsistir, ao lado do conhecimento científico, os conhecimentos errôneos que lhe pré-existem. Pretender ensinar diretamente a verdade, numa pedagogia “professoral”, é fracassar no essencial: a formação do espírito científico. Com efeito, não é suficiente que a “verdade” retifique o erro, é necessário que o espírito tenha consciência disso, o que só lhe permite livrar-se dos seus erros: “o *Eu racional* é consciência de *retificação*” (idem). Este trabalho de retificação é o que, para Bachelard, define a Razão, assim caracterizada pela sua função e não pela sua estrutura. “A função da razão é *provocar crises*” (1972a). “Creio que nos instruímos *contra algo*, talvez mesmo *contra alguém*, e já *contra si mesmo*. É o que dá, a meu ver, tamanha importância à *razão polêmica* [...]. Só as crises da razão podem instruir a razão” (idem).

Portanto, Bachelard defende uma “filosofia do não”, que é de fato uma epistemologia e pedagogia da atividade intelectual, oposta aos resultados que ele chama freqüentemente de “mortos”. “Sempre, o psiquismo humano, a qualquer nível da educação que

seja, deve ser devolvido à sua tarefa essencial de invenção, de atividade, de abertura” (1992).

Compreende-se, pois, que o ensino das Ciências não possa consistir em ouvir tranqüilamente um professor que apresenta resultados; bem pelo contrário, é necessário “devolver à razão humana sua função de turbulência e de agressividade” (1972a). Como escreve Georges Jean, Bachelard pronuncia-se “contra a Ciência ensinada, contra os manuais, contra o « ter sabido », contra as imagens mortas” (1983).

Ao ler o que Bachelard diz acerca do ensino professoral, entende-se por que é considerado um dos pais do construtivismo. Aliás, ele ressalta explicitamente a importância pedagógica da invenção e da descoberta. “Os professores substituem as descobertas por lições [...]. Para ensinar aos alunos a inventar, é bom dar-lhes o sentimento de que podiam ter descoberto” (1999). “*Descobrir* é a única maneira ativa de *conhecer*. Por conseguinte, fazer descobrir é o único método de ensinar” (1994b). Desse ponto de vista, não resta dúvida de que Bachelard é construtivista.

Entretanto, longe de pretender construir o saber com base na experiência da criança, com o intuito de dar conta, pela ciência, do mundo cotidiano do aluno, postura essa que, hoje em dia, permeia o construtivismo pedagógico, o construtivismo de Bachelard define-se explicitamente como um processo de ruptura com a experiência cotidiana. Com efeito, Bachelard critica tanto o “empirismo” epistemológico e pedagógico quanto a pedagogia professoral. “O empirismo começa por registrar os fatos evidentes, a Ciência denuncia essa evidência para descobrir as leis escondidas” (idem). “Todos os fatos são imobilizadores, em nós e fora de nós” (1972a). “Tais imagens [...] mostram claramente com qual facilidade um empirismo de observação estabelece o seu sistema e quanto rapidamente este sistema é fechado” (1994b). Além disso, nas classes elementares, o pitoresco das experiências produz estragos pedagógicos; por exemplo, quando assistem à experiência de Química, os alunos esperam, sobretudo, que ela leve a uma explosão (1999). Afinal de contas, a pedagogia professoral e o empirismo pedagógico sofrem o mesmo defeito: em ambos os casos, o espírito é passivo, preso, às vezes, fascinado, enquanto deveria ser turbulento e polêmico.

Nem pedagogia professoral, nem empirismo pedagógico: a formação do espírito científico, quer seja na história das Ciências, quer seja na educação das crianças, requer uma Razão aplicada e uma experiência racional – duas fórmulas para designar a dialética específica do espírito humano que se dedica ao conhecimento, dialética essa que define também a forma bachelardiana do construtivismo.

Podemos entender essa dialética escolhendo como ponto de partida a diferença entre “a experiência comum” e “a experiência científica” (1999). A experiência comum “é meramente verdadeira, sem debate”: ela “desenvolve-se no reino das palavras e das definições”, “no máximo é feita de observações justapostas”, “permanece um fato, não pode dar uma lei”. Sendo assim, ela “não retifica nenhum erro” e “não pode ser verificada” (idem). “Uma experiência científica é [...] uma experiência que contradiz a experiência comum”; ela tem “aquela perspectiva de erros retificados que caracteriza, ao nosso ver, o pensamento científico”. “A experimentação deve afastar-se das condições comuns da observação”. “Para confirmar cientificamente a verdade, convém verificá-lo de vários pontos de vista diferentes”. “Pensar uma experiência é então coerir um pluralismo inicial” (idem).

Como sempre em Bachelard, a caracterização epistemológica remete também a uma postura do sujeito. A “realidade” é o que o sujeito coloca como tal, o que ele faz com ela. A formação do espírito científico é “não somente uma reforma do conhecimento vulgar, mas ainda uma conversão dos interesses” (1994b). Bachelard ressalta “a dialética que separa a curiosidade natural e a curiosidade científica: a primeira quer *ver*, a segunda quer *entender*” (1972a). A essa diferença de postura corresponde uma diferença de trabalho. A consciência comum classifica, utilizando “conceitos empíricos”, enquanto o pensamento científico estabelece relações e constrói sistemas, forjando “conceitos racionais”, “científicos”. “O conceito empírico é um conceito de classificação; o conceito racional é um conceito de interconexões, de relações absolutamente recíprocas”. O conceito empírico é “um dado imediato”, “um resumo de caracteres tomados sobre uma coleção de objetos”, enquanto o conceito racional é “uma verdadeira emergência do conhecimento”. Ele

deve “ser libertado gradualmente das suas primeiras formas geralmente confusas” e inserido “num corpo de conceitos” (1994b).

As características do “pensamento científico” (ou da “razão”) e da “experiência científica” são semelhantes: a razão é polêmica, a experiência científica traz a contradição e as duas inscrevem-se numa perspectiva de erros retificados. Essa convergência não é surpreendente, tendo em vista que as funções da razão e da experiência (não comum) são inseparáveis, segundo Bachelard. No “racionalismo aplicado”, a razão chega ao termo (provisório) da sua tarefa apenas quando ela produz uma experiência nova, instrumentalizada, científica. A hipótese formulada pela razão “é verificada, realizada”; assim, “a lâmpada elétrica é um objeto do pensamento científico” (idem). Correlativamente, “é pelo encadeamento, concebido racionalmente, que os fatos heteróclitos recebem o seu estatuto de fatos científicos. Que a Terra gira, é, por conseguinte, uma idéia antes de ser um fato. Esse fato não tem originalmente nenhum traço empírico. É necessário pôr o seu lugar num conjunto racional de idéias para ousar afirmá-lo. É necessário compreendê-lo para apreendê-lo” (idem).

Esse trabalho da razão produz um mundo diferente do mundo da vida cotidiana. Quando Bachelard leva as suas idéias até formulações extremas, como faz no livro *Le nouvel esprit scientifique*, ele escreve que “o real imediato é um simples pretexto de pensamento científico e já não é um objeto de conhecimento” e que “o mundo científico é, portanto, a nossa verificação”. Sendo assim, o mundo científico passa a ser um conjunto de conceitos e de fórmulas matemáticas que possibilitam “realizações racionais” como a lâmpada elétrica. O pensamento científico não procura explicar o mundo (o real imediato não é mais objeto de conhecimento), ele produz outro mundo, simples porque transparente; transparente porque construído pelo pensamento. A ruptura epistemológica é radical, uma vez que, no final do processo, foi trocado o mundo, foi mudado o sujeito.

O problema é que, ao chegar a essa conclusão, depara-se com uma dificuldade: quem é esse sujeito epistêmico que vive em um mundo que é a sua verificação, a sua construção? De quem estamos falando e

de qual mundo? Com efeito, se essa pode ser uma definição do cientista, claro que não remete aos alunos que o professor encontra nas salas de aula. O aluno não é sujeito epistêmico (Eu do conhecimento), é sujeito vivo e empírico (Eu com desejos, experiência do mundo, história).

Portanto, parece que voltamos ao ponto de partida: uma pedagogia “professoral” fracassa porque o aluno não é mero sujeito epistêmico, uma pedagogia experimental fracassa porque tranca o aluno no seu estado de sujeito empírico e não o leva até o saber. Cabe ressaltar que se trata de um problema da pedagogia contemporânea. Ao professor que se depara com dificuldades, em particular no ensino das Ciências, ora se aconselha ser construtivista, ora se aconselha interessar o aluno por uma pedagogia que relaciona o saber científico ao mundo cotidiano do aluno, ora se aconselham os dois métodos.

Ao acompanhar o pensamento de Bachelard, porém, parece difícil juntar os dois: a formação do espírito científico é uma construção de uma razão e de um mundo que rompe com a cotidianidade. Parece que estamos num impasse, mas Bachelard aponta para a saída: a formação do espírito científico requer ao mesmo tempo uma descontinuidade epistemológica e uma continuidade psicopedagógica; há pelo menos dois níveis de ruptura epistemológica, cujas consequências pedagógicas são bastante diferentes.

## 2. Descontinuidade epistemológica e continuidade psicopedagógica

Em Bachelard, a produção da ruptura epistemológica requerida pela formação do espírito científico (descontinuidade) exige uma continuidade psicológica do processo de formação. Com efeito, é imprescindível partir da “experiência primeira”, a do mundo cotidiano, porque não há outro ponto de partida possível. Essa é a primeira experiência, a da vida, a dos primeiros tempos do homem, da sua juventude, que se trate do homem como espécie ou como indivíduo. “O que cremos ser nosso pensamento fundamental sobre o mundo é freqüentemente confidências sobre a juventude de nosso espírito” (1992).

O ponto de partida do pensamento é o conhecimento comum, o do homem absorvido no mundo. Quando avaliado como tal e não em comparação com o conhecimento científico, esse conhecimento comum é adaptação vital ao mundo e o que a ciência considera um erro pode ser “positivo, tenaz” (1994a), “normal”, “útil” (1999). “O conhecimento comum deve o seu crédito ao que o produz realmente, não a uma pura quimera: ele exprime as condições naturais da existência, ou seja, as necessidades, os interesses primitivos” (GIL, 1993). Aliás, “o próprio cientista, quando deixa o seu ofício, volta às valorizações primitivas” (BACHELARD, 1992). O conhecimento comum produz certa ordem do mundo, através de classificações, que geram “conceitos empíricos”. Estes exprimem a relação do homem jovem com o mundo e a vida. Exprimem também, e antes de tudo, a relação do indivíduo consigo mesmo. “O que tem de mais imediato na experiência primeira somos ainda nós, as nossas surdas paixões, os nossos desejos inconscientes” (1999). Se a experiência primeira resiste, se é viscosa, diz Bachelard, é porque traduz as “leis da vida” (1992). “A vida diária desenrola-se em auto-hipnotismo, é vivida de acordo com *as leis da vida*, no encadeamento temporal da vida, com esta viscosidade que caracteriza a vida sem pensamento, a vida sem *esforço de pensamento*” (1994b). O pensamento deve fazer esforço para “parar as proliferações subjetivas” (1999), o que quer também dizer “defender o aluno contra a massa de afetividade que se concentra em certos fenômenos simbolizados apressadamente e, em alguma maneira, *demasiadamente interessantes*” (idem).

Perante essas proliferações, o pensamento deve criticar, ironizar, lutar de forma polêmica. “Qualquer objetividade, devidamente verificada, desmente o primeiro contacto com o objeto. Ela deve começar por criticar tudo: a sensação, o senso comum, a prática, incluída a mais constante, a etimologia, por último, porque o verbo, feito para cantar e seduzir, encontra raramente o pensamento. Longe de se encher de admiração, o pensamento objetivo deve ironizar. Sem essa vigilância maliciosa, nunca tomaremos uma atitude realmente objetiva” (1992).

Este trabalho crítico não é apenas intelectual, ele induz também um *reclacamento* das evidências e que

gere a emoção, a *alegria* da atividade intelectual. Enquanto, para Freud, o recalque é fonte de neurose e fixação sobre um problema de juventude, para Bachelard, é fonte de liberação. “Chegamos a esta conclusão que o *recalcamento* era uma atividade normal, uma atividade útil ou, melhor, uma atividade feliz. Não há pensamento científico sem recalque. O recalque é a origem do pensamento atento, reflexivo, abstrato. Qualquer pensamento coerente é construído sobre um sistema de inibições sólidas e claras. Há *uma alegria da rigidez* na base da alegria da cultura. É por ser feliz que o recalque bem feito é dinâmico e útil” (idem). Trata-se de “substituir ao recalque inconsciente um recalque consciente, uma vontade constante de correção” (idem).

Agora, podemos entender por que o pensamento científico se constrói “contra”, por que a razão é retificação. Pretender recomeçar a zero, como é o caso da pedagogia professoral, é tentar sair da vida, num racionalismo escolar “alegre como uma porta de prisão”. Para ser vivo, para não ser mera memorização de uma Ciência morta, o pensamento deve enraizar-se no movimento da vida, ser levado pelo dinamismo da vida, ser alegria. Há em Bachelard um princípio de continuidade, que exprime a ancoragem do pensamento na vida. Porque é vida, o pensamento é também agitação, turbulência, rebelião, polêmica feliz.

Mas o pensamento apropria-se do dinamismo da vida para criar outro mundo, outro sujeito, outra forma de vida. Para tanto, ele deve, no próprio movimento da vida, romper com “as leis da vida”, “com esta viscosidade que caracteriza a vida sem pensamento”. Podemos dizer que, para Bachelard, a formação do espírito científico é um movimento contínuo de ruptura, o qual (e isto é essencial) se sabe como movimento contínuo e como ruptura, ou seja, como “retificação”. “Para bem compreender a pedagogia de Bachelard, é necessário, portanto, articular os princípios de ancoragem psicológica e de descontinuidade epistemológica” (FABRE, 1995). “Psicologicamente, não há verdade sem erro retificado” (BACHELARD, 1999). Com base na epistemologia de Bachelard, consideramos a reflexividade como uma dimensão fundamental do processo construtivista de formação. Há valor formativo uma construção de saber que se sabe como construção (“retificação”) e, por

isso, que entende as relações entre o dado empírico, a atividade intelectual e o conhecimento produzido. A Ciência não “explica” o mundo comum, é a consciência reflexiva, explícita, do trabalho feito pelo espírito que dá conta das relações entre o “mundo comum” e o “saber científico”.

Contudo, para Bachelard, existem duas rupturas epistemológicas fundamentais, e não uma só e a relação entre mundo cotidiano e conhecimento científico não é igual nas duas.

### 3. A dupla ruptura epistemológica e as suas conseqüências pedagógicas.

A ruptura bachelardiana “entre o conhecimento sensível e o conhecimento científico” (1994a) é bem conhecida. Mas é preciso não esquecer uma segunda ruptura, também essencial para Bachelard: a que se produziu na própria história da Ciência. “Devemos insistir na ruptura entre o verdadeiro espírito científico moderno e o simples espírito de ordem e de classificação” que caracteriza o espírito científico do fim do século XVIII e do século XIX (1991). De certa maneira, esse se aproxima mais ao conhecimento comum que ao “novo espírito científico” do século XX.

A história da noção de massa, freqüentemente evocada por Bachelard e apresentada sistematicamente na “Philosophie du non”, exemplifica bem a diferença entre as duas rupturas. Segue, assim, resumida<sup>2</sup>.

“Sob a sua primeira forma, a noção de massa corresponde a uma apreciação quantitativa grosseira e como ávida da realidade [...]. Para uma criança ávida, a fruta mais gorda é a melhor, a que fala da forma mais clara ao seu desejo”. “Na presente fase, a noção de massa é um conceito-obstáculo”. Esse “bloqueia o conhecimento, não o resume”. Este nível é o do substancialismo e, quando intervém a noção de intensidade, do animismo.

“O segundo nível, no qual se pode estudar a noção de massa, corresponde a um emprego sabiamente empírico, a uma determinação objetiva precisa. O conceito é então ligado ao uso da balança. Aproveita-se imediatamente da objetividade instrumental”. Esse nível é o do pensamento empírico realista.

O terceiro nível é o do racionalismo que “toma a sua clareza toda no final do século XVIII quando é fundada, com Newton, a Mecânica racional. É o tempo da *solidariedade nocional*. Ao uso simples e absoluto de uma noção se segue o uso correlativo das noções. A noção de massa define-se então num *corpo de noções* e deixa de ser apenas um elemento primitivo de uma experiência imediata e direta. Com Newton, a massa será definida como o quociente da força pela aceleração”.

Num quarto tempo, com a era da Relatividade, o racionalismo torna-se aberto. Até lá, a noção de massa era composta de outras noções simples (força, aceleração). A Relatividade descobre que a massa “é uma função complicada da velocidade”. Daí em diante, não se pode mais definir uma massa ao descanso nem uma massa absoluta. Além disso, a massa deixa de ser heterogênea à energia. “Em resumo, a noção simples é substituída por uma noção complexa”.

Por último, num quinto tempo, o do “surracionalismo dialético”, que corresponde à Mecânica de Dirac, o cálculo dá duas massas por um só objeto, entre elas uma “massa negativa”, “conceito inteiramente inassimilável nas quatro filosofias precedentes”. Para o século XIX, aquilo teria sido “um conceito monstruoso”, “a marca de um erro fundamental”. Mas esse conceito é fundamentado, não apenas matematicamente, mas também porque é realizável: “assim, a realização prevalece à realidade”.

Essa história é a de uma conquista e construção da Razão, através da substituição de um mundo racional construído a um mundo vivido dado. Nela, há uma continuidade: cada etapa pode construir-se apenas com base na precedente, como crítica e superação da etapa anterior. Portanto, pretender ensinar diretamente os resultados do quinto nível seria ensinar algo que não teria nenhum sentido para o aluno.

Mas essa história evidencia também duas rupturas fundamentais, que mudam a própria natureza do universo explicativo. A primeira ruptura produz-se entre o primeiro e o segundo nível, quando se passa do conceito-obstáculo substancialista à objetividade instrumental empirista. É uma ruptura entre o sensualismo da experiência primeira e uma organização já racional e instrumentalizada da experiência. A segunda ruptura ocorre entre o terceiro e o

quarto nível, quando se passa de um conjunto de noções que fazem sentidos intuitivamente (massa, força, aceleração) para um corpo de noções que fogem a qualquer intuição “natural” (com uma massa que não é mais a massa “de algo”, mas uma massa-velocidade, uma massa-energia, uma massa dupla que inclui uma massa negativa).

Com referência a essas duas rupturas maiores, Bachelard define, às vezes, três períodos do pensamento científico (1999): “o estado pré-científico”, da Antiguidade clássica ao século XVIII; “o estado científico”, do fim do século XVIII até o início do século XX; a “era do novo espírito científico”, a partir de 1905, isto é, da Relatividade einsteiniana. O segundo período atende às exigências da Lógica de Aristóteles, da Geometria de Euclides, da Física de Newton, da Lógica de Kant: desenvolve uma “Física do objeto qualquer”, que tem uma substância e um lugar e obedece ao princípio de não contradição (1994a). O terceiro período vê a construção de “novas doutrinas como a Geometria não-euclidiana, a Medida não-arquimediana, a Mecânica não-newtoniana com Einstein, a Física não-maxwelliana com Bohr, a Aritmética com operações não comutativas que poderia ser designada como não-pitagoriana”. Em resumo, “uma epistemologia não-cartesiana que nos parece consagrar mesmo a novidade do espírito científico contemporâneo” (1991). “Sob muitos aspectos, a ciência contemporânea pode ser designada, pelas suas descobertas revolucionárias, como uma liquidação de um passado” (1972a). Com efeito, a Física moderna já não atribui evidência a princípios fundamentais para Euclides, Aristóteles, Newton ou Kant (1994a):

- “o que é, é”;
- “um objeto é o que é, ou seja, ele é idêntico a ele mesmo sob todas as relações”;
- “um objeto está onde ele está”;
- “o mesmo objeto não pode estar em dois lugares diferentes ao mesmo tempo”;
- “dois objetos diferentes não podem ocupar o mesmo espaço ao mesmo tempo”;
- “para passar de um lugar a outro, todo objeto deve cruzar o espaço entre os dois, o que requer certo tempo”;

- “o mesmo objeto, ou acontecimento, pode ser observado de dois diferentes pontos de vista ao mesmo tempo”;
- “dois acontecimentos diferentes podem ocorrer simultaneamente e eles podem ser considerados como simultâneos de um mesmo ponto de vista”.

De certo ponto de vista, há ruptura entre o conhecimento comum e o conhecimento científico (quer seja clássico ou contemporâneo). Mas, de um outro ponto de vista, há ruptura entre, por um lado, o conhecimento comum e o conhecimento científico clássico, que repousam nas mesmas “evidências” e, por outro lado, o conhecimento científico contemporâneo. Isso tem conseqüências pedagógicas importantes, destacadas pelo próprio Bachelard no seu livro *Le Rationalisme appliqué*<sup>3</sup>, que apresenta considerações pedagógicas sensivelmente diferentes das que se encontram no famoso livro *La Formation de l'esprit scientifique*.

Bachelard afirma claramente a necessidade pedagógica de uma primeira ruptura: das explicações construídas sob a influência do pitoresco e da vivência, não sobra nada que valha para uma formação do espírito. É o caso, por exemplo, do “sensualismo da eletricidade”: “dele não permanece nada, absolutamente nada, na cultura científica devidamente supervisionada pela “cidade eletricista”, nem sequer o prefácio de um livro escolar onde, às crianças convidadas a instruírem-se, se diriam as loucas lendas que precedem a verdade”.

Entretanto, uma vez operada essa primeira ruptura, existe um largo campo que precede a segunda ruptura, a que o novo espírito científico deverá operar: o campo do “primeiro racionalismo”. A seu respeito, a posição de Bachelard é nuançada. Por um lado, ele observa que a escola ensina a Física e a Química “mortas” e que o primeiro racionalismo, o da Mecânica racional clássica, deve ser superado.

Mas o fato de se tratar de Ciências mortas não significa que não se deva ensiná-las. São mortas no sentido de se afirmar que o latim é uma língua “morta”. Permanece “uma cultura indispensável para o estudo das Mecânicas contemporâneas (relativista, quântica, ondulatória)”. O ensino desses rudimentos permitirá apreender “o sentido profundamente instrumental e racionalista da experiência científica”. Em resumo, é necessário “passar pelo positivismo para ultrapassá-lo”.

Ao ponderar assim a sua posição pedagógica, Bachelard mostra o quanto ele é coerente. Não se pode fazer a economia do primeiro racionalismo porque quem não passou por ele nunca encontrará o “sur-racionalismo dialético” do “novo espírito científico”; assim como não se pode evitar o erro do conhecimento comum porque é o erro das lógicas de vida. Em outras palavras, a formação do espírito científico é um caminho, uma história em que há de superar os obstáculos sem que seja possível aniquilar o caminho para atingir de imediato a meta final. Não há formação sem continuidade, portanto sem paciência, sem respeito aos ritmos da atividade intelectual de cada um. Mas também, não há formação sem rupturas, portanto sem exigências.

Claro que Bachelard é construtivista e pode ser considerado um dos pais do construtivismo. Mas, ao analisar as suas idéias epistemológicas e pedagógicas, é claro também que esse construtivismo não é um empirismo, nem um imediatismo pedagógico. A posição de Bachelard é nítida: o saber científico não “explica” o mundo cotidiano e essa não é a sua função, embora o primeiro racionalismo possa produzir uma inteligibilidade provisória do mundo comum. O gênio epistemológico e pedagógico de Bachelard é ter entendido que o ensino vivo não é aquele que pretende “explicar a vida”, é o que consegue fazer com que construir outros mundos, chamados de científicos, seja uma grande aventura vivenciada pelos alunos e, de modo geral, pelos seres humanos.

### Notas

- <sup>1</sup> Este artigo foi escrito com base numa tese de doutorado defendida na França (Silva, 2002). Os livros de Bachelard foram estudados na versão francesa e está citada no artigo essa versão (na edição consultada). Exceto indicação contrária, a citação é de Bachelard. A tradução das citações foi feita por mim (inclusive quando um dos livros de Bachelard foi traduzido em português, para não misturar os estilos de tradução e não complicar os problemas de bibliografia).
- <sup>2</sup> As citações a seguir, sobre a noção de massa, são extraídas do livro *La Philosophie du Non*.
- <sup>3</sup> As citações a seguir são extraídas no livro *Le Rationalisme appliqué*.

### Referências

- BACHELARD Gaston (1951). **L'Activité rationaliste de la physique contemporaine**. Paris: PUF.
- BACHELARD Gaston (1972a). **L'engagement rationaliste**. Paris: PUF. Livro póstumo, constituído por artigos escritos entre 1936 e 1957.
- BACHELARD Gaston (1972b). **Le Matérialisme rationnel**. Paris: PUF. Primeira edição: 1953.
- BACHELARD Gaston (1973). **Essai sur la connaissance approchée**. Paris: Vrin. Primeira edição: 1928.
- BACHELARD Gaston (1991). **Le Nouvel esprit scientifique**. Paris: PUF. Primeira edição: 1934.
- BACHELARD Gaston (1992). **La Psychanalyse du feu**. Paris: Gallimard. Primeira edição: 1949.
- BACHELARD Gaston (1994a). **La Philosophie du non**. Paris: PUF. Primeira edição: 1940.
- BACHELARD Gaston (1994b). **Le Rationalisme appliqué**. Paris: PUF. Primeira edição: 1949.
- BACHELARD Gaston (1999). **La Formation de l'esprit scientifique**. Paris: Vrin. Primeira edição: 1938.
- FABRE Michel (1995). **Bachelard éducateur**. Paris: PUF.
- GIL Didier (1993). **Bachelard et la culture scientifique**. Paris: PUF.
- JEAN Georges (1983). **Bachelard, l'enfance et la pédagogie**. Paris: Éditions du Scarabée.
- SILVA Veleida Anahi da (2002). **Les Univers explicatifs des élèves: une question-clef pour la rénovation de l'enseignement des Sciences**. Recherche auprès d'élèves brésiliens du premier et du second degrés. Tese de doutorado. Paris: Université Paris 8.
- SILVA Veleida Anahi da (2004). **Savoirs quotidiens et savoirs scientifiques: l'élève entre deux mondes**. Paris: Anthropos.

### Sobre a Autora:

**Veleida Anahi da Silva** é doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8. Professora-Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (NPGED) da UFS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade (EDUCON). Coordenador na UFS dos Programas Conexões de Saberes e Escola Aberta. E-mail: vcharlot@terra.com.br



## **Análise da formação em pesquisa: resultados de duas turmas de alunos do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe**

*Maria Benedita Lima Pardo*

*Christiane Rocha Gomes*

*Ana Almeida Costa*

---

### **Resumo:**

A pesquisa constitui marca distintiva do ensino superior e a Universidade deve promover e renovar a produção científica. Tendo em vista a escassez de estudos que abordam a formação em pesquisa do ponto de vista do aluno de pós-graduação e a necessidade de se desenvolver conhecimento sobre o processo de formação do pesquisador, elaborou-se esta pesquisa. Ela teve por objetivos analisar a experiência em pesquisa desenvolvida no decorrer da graduação e da pós-graduação, bem como levantar sugestões para a melhoria dessa formação a partir de relatos de alunos do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, ingressos nos anos de 2002 e 2003. Os resultados obtidos mostraram que, para ambos os grupos, a participação em pesquisa envolvendo iniciação científica foi pequena, nunca ultrapassando 20% dos participantes. Com relação à avaliação de domínio das etapas de pesquisa no mestrado, ambos os grupos avaliaram melhor seu domínio sobre as etapas de planejamento do que sobre as de execução. No cômputo geral, o grupo de mestrandos de 2003 avaliou melhor seu domínio que o grupo de 2002. Sugere-se que os resultados obtidos com essa pesquisa sejam discutidos pela Coordenação de curso visando à tomada de decisões que possam trazer melhorias para a formação do pesquisador.

**Palavras-chave:** formação em pesquisa, pesquisa na graduação, pesquisa na pós-graduação.

### **Analysis of the researcher's education: results from two groups of students from the Master's course in Education of the Federal University of Sergipe**

### **Abstract:**

Research is of the utmost importance in higher education and one of the roles of University is to promote and renew the scientific production. This research was developed because there were few studies aiming to understand the researcher's education from the viewpoint of the students attending Master's courses. Its objectives were to analyze the opinions of the students admitted in the years of 2002 and 2003 - in the Master's course in Education of the Federal University of Sergipe - in what regarded their education in research in the undergraduate and graduate levels. To systematize their suggestions about how the course could ameliorate conditions for such education was taken into account as well. The results showed that at undergraduate level both groups had few experiences of doing research. In what regards the evaluation of the mastery of the research methods, both groups presented a better evaluation concerning the research planning stages, more than the execution stages. In general, the group that was admitted in 2003, evaluated their mastery about research better in relation to the group admitted in 2002. It is suggested that the results of such research should be discussed by the coordinations of the courses in order for them to take decisions which can ameliorate the researcher's formation.

**Keywords:** researcher's formation, research at undergraduate and postgraduate levels

---

## Introdução

O presente artigo se propõe a estudar a temática relacionada à formação em pesquisa que a Universidade oferece. A pesquisa constitui-se em atividade crucial para o aumento do conhecimento sistematizado e a criação de novas tecnologias, repercutindo sobre o desenvolvimento do país. Nos últimos anos, a discussão sobre a formação do pesquisador tem ganhado força, pois as instituições de pesquisa – em geral, as universidades – têm buscado ampliar seus quadros, visando à consolidação de suas atividades.

De acordo com Pardo (2002), ao incentivar o desenvolvimento de pesquisas, a Universidade estará cumprindo aspectos importantes de suas funções sociais. Demo (2000) afirma que a pesquisa constitui marca distintiva do ensino superior e, portanto, a universidade tem o objetivo de promover e renovar a produção científica. Esse autor enfatiza que o papel da Universidade é o de formar profissionais questionadores com a capacidade para intervir nas questões sociais, econômicas e políticas. Para isto, a universidade deve dar grande importância à pesquisa, pois é através da mesma que o conhecimento será renovado e conseqüentemente terá o poder de provocar mudanças na sociedade.

Segundo Pardo (2002), a formação em pesquisa deve ser iniciada na graduação e continuada no curso de pós-graduação até o aluno formar-se como pesquisador independente. No decorrer deste processo, a formação deverá estar sob orientação de professores-pesquisadores. Para Missiaggia (2002), quanto mais jovem um futuro pesquisador iniciar a sua experiência em pesquisa, melhor. Por isso, a iniciação científica apresenta papel crucial no envolvimento do aluno de graduação com o processo de pesquisa, estimulando-o a aprender a pesquisar (PARDO, 2002).

De acordo com Possebom (2000), toda pessoa tem o direito de ter acesso à Ciência, ao saber-fazer científico, e este acesso é possível através da Educação. Muitos jovens, ao ingressarem na Universidade, imaginam a Ciência como algo distante e restrito a poucos. Severino (2000) lembra que a Universidade, como fonte de transmissão de conhecimento, também é um lugar de pesquisa. Dessa forma, a inicia-

ção científica é uma das maneiras que tem contribuído para a formação de cientistas. Nesta, os alunos de graduação, devidamente instruídos em curso específico e orientados por experientes professores, ingressam no mundo da pesquisa científica (POSSEBOM, 2000).

A iniciação científica ensina o aluno de graduação a ser produtor e não reproduzidor de conhecimentos (FELIPE, 2000). Para Silva (1999, citado em DIAS e SOUZA, 2000), a pesquisa científica é, e sempre será, a mola propulsora do desenvolvimento e do sucesso tão almejado pelo homem e pela humanidade. Este teórico considera que a iniciação científica tem o papel de colocar o graduando, o mais próximo possível, do ensino diferenciado, da ciência e da integração com a comunidade, contribuindo assim, para a formação de um profissional diferenciado que terá subsídios para aumentar a produção científica brasileira no cenário mundial.

Para Moraes (2004), a experiência em pesquisa na graduação é importante devido à educação possibilitada através dela. A vivência da pesquisa desde a graduação é bastante relevante na medida em que se constitui em forma de socialização e construção de autonomia dos sujeitos envolvidos, garantindo-lhes um domínio qualitativo do instrumental da ciência, numa preparação para intervenções transformadoras nas realidades em que se inserem. Segundo o mesmo autor, na medida em que os envolvidos na realização de pesquisa participam das decisões sobre o encaminhamento desta, necessitam fazer opções próprias sobre formas de encontrar respostas a questionamentos, envolvem-se em produções individuais e precisam saber defender seus pontos de vista, tornando-se mais autônomos. O verdadeiro produto da educação pela pesquisa é a sua qualidade política transformadora, na medida em que a experiência em pesquisa promove sujeitos autônomos e capazes de decisão própria, possibilitando a transformação das realidades em que estão inseridos.

Na opinião dos coordenadores de bolsas de pesquisa entrevistados pelo Universia Brasil (2005), as vantagens de um graduando participar de programas de iniciação científica são inúmeras. Entretanto, uma delas se destaca mais por ser considerada por eles a

mais importante: a enorme experiência que os universitários absorvem para, no futuro, empregarem em um mestrado ou doutorado. Os bolsistas de iniciação científica encontram um ambiente extremamente profissional e de ensino. Desenvolvem experimentos extremamente profissionais, pois, além da capacidade de trabalho, seu aprendizado está sendo constantemente testado. Estes programas são um estímulo para o desenvolvimento da criatividade e maturidade dos bolsistas.

Rahal (2000) também afirma que os alunos de iniciação científica levam vantagens sobre outros alunos em termos de pesquisa teórica (levantamento bibliográfico) e relacionamento com o orientador. O aluno que realiza este tipo de atividade adquire autonomia científica. A iniciação científica dá maturidade científica suficiente para que o aluno ingresse numa pós-graduação *stricto sensu*.

Segundo Fávero (2005), é imprescindível que a pesquisa feita na graduação seja apoiada num suporte teórico-metodológico que possibilite ao estudante não só construir um problema, mas também ser capaz de problematizá-lo, juntamente com um pesquisador mais experiente. É preciso que aquele que se inicia no trabalho de pesquisa tenha oportunidade de discutir os fundamentos do tema em estudo, o valor e os limites dos métodos que utiliza, as possibilidades explicativas das teorias e dos procedimentos adotados, as leis que descobre e a lógica que utiliza.

Echeveria (2000) acredita que a baixa produção científica das Universidades brasileiras se dê devido à ênfase dada, pela maioria delas, apenas ao ensino e, também, devido à falta de estímulo à produção científica, dada a ausência de subsídios, tais como o financiamento de pesquisas e a concessão de bolsas de estudo para alunos de graduação e de pós-graduação. Diante dessa realidade, este autor ressalta a necessidade de investimentos do governo, órgãos estaduais e empresas privadas a fim de conciliar a pesquisa na vida acadêmica com a atividade profissional do aluno. Afinal, o desenvolvimento da pesquisa visa à melhoria da formação do aluno e terá consequências positivas também para a sociedade. Para conquistar a autonomia científica e tecnológica desejável, é necessário que a política de desenvolvimento do país

incorpore grandes projetos mobilizadores, capazes de induzir a implantação ou a intensificação de pesquisa básica, aplicada e tecnológica nas universidades, nos centros de pesquisa e nas indústrias brasileiras (GAZOLLA, 1996).

Velloso (2003) afirma que a pós-graduação foi regulamentada no Brasil em meados dos anos 1960, quando contava com 38 cursos no país, sendo 11 de doutorado e a maioria de mestrado. A partir daí, a pós-graduação passou por grande expansão, consolidação e ampliação de atuação nas áreas de conhecimento, principalmente na década de 1990. Neves (2002) destaca que a educação superior no Brasil abarca, hoje, um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Nessa pesquisa, destacaremos apenas a pós-graduação *stricto sensu*, integrada pelo mestrado e doutorado.

Segundo o Boletim Informativo da CAPES (1996), a pós-graduação tem contribuído consideravelmente para a formação de recursos humanos qualificados e para o desenvolvimento científico do país. Além disso, através da pesquisa, contribui para a consolidação da base científica nacional, uma das principais condições que possibilita o aperfeiçoamento do sistema educacional como um todo. Essas duas funções sociais da pós-graduação se mostram evidentes pelo fato de que, nos últimos quinze anos, o Brasil ser o país com a segunda maior taxa de crescimento da produção científica, medida pelo número de artigos científicos publicados nas principais revistas especializadas internacionais (PEREZ, 2002). Esse mesmo autor destaca o impacto transformador no ambiente cultural do país causado pelas pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação, na medida em que possibilitam um maior conhecimento dos processos e movimentos sociais e um maior aperfeiçoamento da capacidade de intervenção da sociedade no sentido da solução de seus problemas.

Segundo Rocha (2004), algumas características são necessárias para o sucesso do curso de pós-graduação, tais como rigor na formação de pesquisadores e percepção de pesquisa como atividade fundamental,

visto que propicia, além da reprodução, a análise crítica e a criação de conhecimento. Por isso, é necessário haver um maior intercâmbio entre a graduação e a pós-graduação, visando melhorar, em especial, a qualidade do ensino e do trabalho na graduação.

Nota-se que, ao mesmo tempo em que a formação em pesquisa se amplia, torna-se necessário o desenvolvimento de sistemáticas que viabilizem a avaliação dos produtos gerados. A CAPES tem assumido a função de desenvolver tal processo de avaliação e tem produzido indicadores importantes quanto aos aspectos quantitativos da formação de pesquisadores nos níveis de Mestrado e Doutorado. Essas avaliações fornecem uma visão panorâmica do funcionamento dos cursos de pós-graduação, mas não viabilizam uma análise mais específica sobre o que ocorre com o pós-graduando no decorrer de seu processo de formação como pesquisador (PARDO, 2004).

Tendo em vista a escassez de estudos que abordem a formação em pesquisa do ponto de vista do aluno de pós-graduação e a necessidade de se desenvolver conhecimento sobre o processo de formação do pesquisador, visando à obtenção de indicadores sistematizados que possam ser utilizados para sua melhoria, esta pesquisa teve por objetivos analisar a experiência em pesquisa desenvolvida no decorrer da graduação e da pós-graduação, bem como, levantar sugestões para a melhoria dessa formação a partir de relatos de alunos do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram desta pesquisa 20 alunos do curso de mestrado em Educação ingressos em 2002 e anos anteriores, representando 52,7% dos que se encontravam regularmente matriculados. Também participaram 10 alunos ingressos em 2003 representando 71,43% do grupo de alunos ingressos nesse ano.

### **Instrumento de Coleta de Dados**

Para a coleta de dados, a equipe de pesquisa elaborou um questionário, que continha questões abertas e fechadas, constando das seguintes partes: caracterização do participante (Parte I); experiência em

pesquisa na graduação (Parte II) e análise da experiência no mestrado (Parte III).

Este instrumento, antes de ser aplicado, foi testado com alunos de pós-graduação, que não participaram da pesquisa, a fim de se averiguar se o mesmo atendia aos objetivos pretendidos, e também verificar o tempo necessário para respondê-lo. Após este pré-teste, foram realizados pequenos ajustes no instrumento e o mesmo passou a ser aplicado.

### **Procedimento para Coleta de Dados**

Inicialmente, apresentou-se o projeto ao coordenador do curso de Mestrado em Educação e solicitou-se sua anuência para ter acesso aos alunos.

A seguir, os alunos foram contatados e a eles apresentou-se o objetivo da pesquisa, solicitando-se a colaboração dos mesmos para responder ao questionário. Os que concordaram, receberam o instrumento, sendo solicitada aos mesmos a devolução do referido instrumento de pesquisa dentro de um prazo aproximado de uma semana.

### **Procedimento para Análise de Dados**

As respostas aos questionários foram analisadas do seguinte modo: para questões fechadas foram tabuladas as frequências das respostas em cada categoria prevista. As questões abertas foram submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 1977) de acordo com os temas das questões e as respostas encontradas foram agrupadas em categorias por similaridade. Em seguida, constaram-se as frequências dentro de cada uma das categorias. A seguir, foram apresentados os resultados obtidos com ambos os grupos – o grupo dos ingressos em 2002 e anos anteriores e o grupo dos ingressos em 2003 – para comparação.

## **Resultados e discussão**

### **Caracterização dos participantes**

Inicialmente serão apresentados os resultados referentes à idade, sexo e intervalo de tempo transcorrido entre o término do curso de graduação e o início do mestrado. Tais resultados serão comparados com o de pesquisas realizadas em cursos da mesma área do conhecimento (WEBER, 2003).

A Figura 1 mostra a média de idade dos dois grupos de alunos. Segundo Missiaglia (2002), a idade é um fator relevante no treinamento de um futuro pesquisador, pois quanto mais cedo iniciar o curso de Mestrado, os resultados serão mais promissores em termos de finalização da formação e início de sua produtividade.

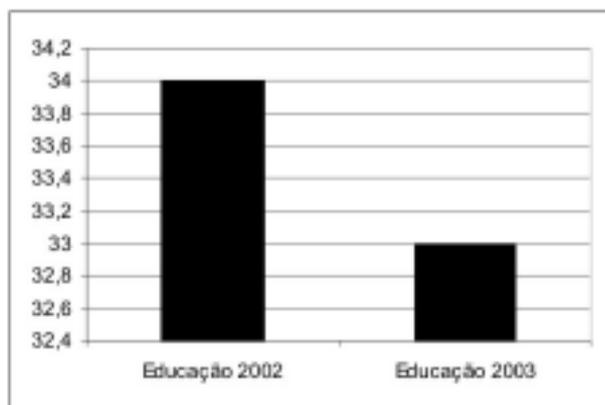


Figura 1 – Média de idade dos alunos

Pode-se observar que a média de idade dos alunos ingressos em 2002 e em 2003 foi aproximadamente a mesma, com uma ligeira diminuição para este último grupo. Comparados os resultados destes grupos com aqueles obtidos por Weber (2003) em pesquisa de levantamento realizada a nível nacional, ambos estão próximos, pois os alunos pesquisados dos mestrados em Psicologia concluíam o curso, em média, com 35 anos.

De acordo com a Tabela 1, que se refere ao sexo da população investigada, pode-se constatar que, em ambos os grupos, a maioria dos alunos era do sexo feminino, seguindo a tendência da Psicologia, na qual mais de 80% dos mestres são mulheres (WEBER, 2003). É interessante notar que foi mantida a mesma proporcionalidade quanto à distribuição do sexo em ambos os grupos.

Tabela 1 – Frequência dos alunos por sexo.

SEXO	CURSO			
	EDUCAÇÃO (2002)		EDUCAÇÃO 2003	
	Número de respostas	%	Número de respostas	%
Masculino	6	30	3	30
Feminino	14	70	7	70
Total	20	100	10	100

A Figura 2 mostra que o tempo médio gasto entre a graduação e a pós-graduação pelos alunos ingressos em 2003 foi menor que o tempo médio gasto pelos alunos ingressos em 2002 e anos anteriores. Quando comparados aos dados nacionais, constata-se que o tempo médio de ambas as turmas está acima daqueles, pois, de acordo com Weber (2003), esse intervalo para os mestrados em Psicologia foi de 6 anos. Entretanto, constata-se que houve diminuição do tempo despendido para entrar no curso de pós-graduação para a turma de 2003, o que é positivo segundo as agências de fomento. Por outro lado, esses resultados mostram que tanto o intervalo médio obtido na pesquisa de Weber como o obtido nos grupos da Universidade Federal de Sergipe não estão de acordo com o que é considerado desejável pelas agências de fomento, que defendem a entrada imediata do aluno no Mestrado após o término do curso de graduação, ou o mais próximo possível dessa finalização.

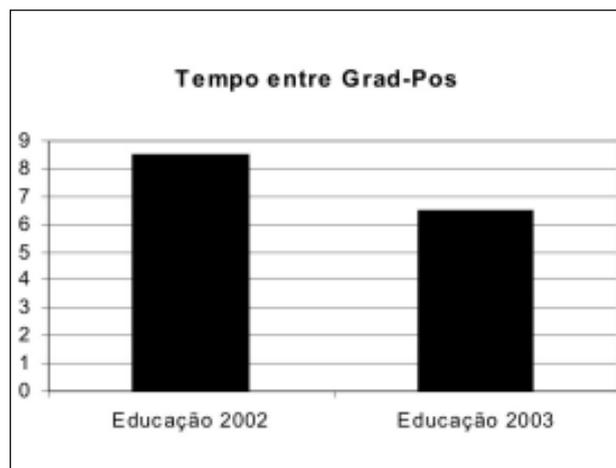


Figura 2 – Tempo médio despendido entre o curso de graduação e pós-graduação dos alunos.

A partir da Tabela 2, verifica-se que o grupo de mestrados ingressos em 2003 possuía um número maior de participantes (60%) que fez cursos de especialização do que os do grupo de alunos ingressos em 2002 (40%). A temática da maioria desses cursos em ambos os grupos estava relacionada à área de conhecimento do mestrado.

**Tabela 2** – Número absoluto e porcentagem dos participantes quanto à realização de especialização.

	EDUCAÇÃO (2002)		EDUCAÇÃO 2003	
	Número de respostas	%	Número de respostas	%
SIM	8	40	6	60
NÃO	11	55	4	40
Não respondeu	1	5	0	0
TOTAL	20	100	10	100

Perguntou-se também aos mestrandos se possuíam outra ocupação além do curso de Mestrado. As respostas indicaram que a maioria deles (entre 85% e 90% deles) em ambos os grupos possuía outro tipo de ocupação enquanto faziam o mestrado. Houve um ligeiro aumento no número de pessoas com ocupação no grupo de ingressos em 2003. Este fato, apesar de ter aumentado o número de bolsas, de acordo com a Coordenadora do Curso, ainda revela que há necessidade de se buscar mais apoio para agilizar a formação dos mestrandos, uma vez que a concessão de bolsas garante dedicação integral ao curso. Ainda segundo a Coordenadora, apesar do curso oferecer anualmente 20 vagas, o mesmo conta com apenas 4 bolsas financiadas pela CAPES. Os alunos que recebem as bolsas são selecionados de acordo com os seguintes critérios: classificação na seleção e dedicação exclusiva ao curso.

A Tabela 3 mostra que nenhum dos alunos pertencentes ao grupo de ingressos em 2002 relatou ter contado com bolsa de estudos, pois naquela ocasião o curso estava pleiteando seu recredenciamento pela CAPES. Já dos que entraram em 2003, apenas 20% (representa 2 alunos) relatou ter bolsa, sendo que uma era financiada pela CAPES e a outra pela UESB – Universidade Estadual do sudeste da Bahia. Entretanto, a coordenadora do curso relatou que atualmente o mesmo conta com 4 bolsas da CAPES. A diferença entre o que foi relatado pela Coordenadora e o resultado aqui obtido deve-se, provavelmente, ao fato de que não foi possível coletar dados com todos os alunos da turma de 2003.

**Tabela 3** – Porcentagem dos alunos que tiveram bolsa de estudos.

MESTRADO	BOLSAS DE ESTUDO	
	% Sim	% Não
Educação (2002)	0	100
Educação (2003)	20	80

### Experiência em pesquisa na graduação

Perguntou-se aos participantes se eles haviam tido experiência em pesquisa na graduação. Os resultados indicaram que 55% dos participantes de Educação (2002) responderam que tinham tido experiência em pesquisa. Já para o grupo de Educação (2003), constatou-se que 50% (5) dos respondentes tiveram experiência em pesquisa durante o curso de graduação. Segundo Demo (2000), a experiência em pesquisa na graduação é muito importante, não só para a formação profissional, como para melhor preparar o aluno para o curso de pós-graduação.

Em relação ao tipo de experiência em pesquisa tido no decorrer da graduação, os mestrandos ingressos em 2003 tiveram mais participação em monografia 20% (2), em pesquisa voluntária 20% (2) e em pesquisa em disciplinas 20% (2), sendo que alguns deles relataram ter tido mais de um tipo de experiência. Apenas um aluno (10%) desse grupo declarou ter tido experiência em pesquisa com bolsa de iniciação científica. Se comparados esses resultados com aqueles obtidos com o grupo de alunos que ingressaram em 2002, estes tiveram mais participação em pesquisa nas disciplinas (37%) e em monografias (31,5%). Além disso, este último grupo obteve uma maior participação em pesquisa científica com bolsa de iniciação científica (21,1% ou 4 alunos), se comparado com o grupo de Educação (2003). Tais resultados mostram que, para ambos os grupos, a participação em pesquisa envolvendo iniciação científica foi pequena. Segundo Silva (1999, citado em Dias e Souza, 2000), a pesquisa científica é, e sempre será, a mola propulsora do

desenvolvimento e do sucesso tão almejado pelo homem e pela humanidade. Além disso, constitui-se em experiência muito valiosa contribuindo para a preparação do aluno se o mesmo ingressar no mestrado. Portanto, seria desejável um aumento da participação de alunos da graduação nesse tipo de experiência.

### **Análise da experiência no Mestrado**

Para proceder ao levantamento de como os alunos avaliavam sua formação como pesquisadores, solicitou-se aos mesmos para avaliar o domínio que consideravam ter sobre cada uma das etapas de realização da pesquisa, levando em consideração o estágio atual em que se encontrava o trabalho de tais alunos no Mestrado. Deve-se ressaltar que os dados foram coletados quando esses mestrados estavam cursando o quarto semestre do curso, portanto, a fase final do mesmo. Para responder a esta questão, os participantes deveriam assinalar sua opção em uma escala de 5 pontos, variando de Excelente a Ruim. Havia também a opção do participante assinalar “Não trabalhou”, quando não tivesse ainda trabalhado com uma determinada etapa. Para a descrição desses resultados, consideraram-se os pontos superiores da escala (“Excelente” e “Muito Bom”) como os de melhor avaliação ou domínio superior, o ponto “Bom” como a avaliação de domínio médio e os pontos inferiores (“Regular” e “Ruim”) como os de domínio mais difícil ou domínio inferior.

O planejamento da pesquisa foi composto pelas seguintes etapas: delimitação do problema de pesquisa, elaboração dos objetivos, levantamento bibliográfico, formulação das hipóteses e escolha dos instrumentos para a coleta de dados. Já a execução da pesquisa compreendeu coleta de dados, análise dos dados, interpretação dos resultados e redação do relatório de pesquisa.

Com relação à avaliação realizada pelos alunos ingressos em 2003, a etapa de planejamento melhor avaliada foi a Elaboração dos objetivos, pois a mesma obteve o maior número de respostas nas categorias de domínio superior (Excelente e Muito Bom). As demais etapas de planejamento também apresentaram maior número de avaliações nessas categorias, à exceção da etapa de planejamento do Instrumento de coleta de dados, que obteve um número maior de res-

postas na categoria de domínio médio (Bom). Deve-se ressaltar que as etapas de Delimitação do problema de pesquisa e Levantamento bibliográfico também tiveram respostas na categoria Ruim, que representam domínio inferior.

Com relação às etapas de execução, houve um considerável número de respostas “não trabalhou”, principalmente para as etapas de Redação do relatório e Divulgação dos Resultados, indicando que vários alunos não haviam ainda tido experiência com as mesmas. Como esses participantes estavam no final do segundo ano de mestrado, tais resultados indicam um possível atraso no desenvolvimento do trabalho de pesquisa que deveriam estar finalizando. Ainda em relação às etapas de execução da pesquisa, as etapas que tiveram maior número de respostas nas categorias de domínio superior (Excelente e Muito bom) foram Coleta e Análise dos dados.

No cômputo geral, esses mestrados avaliaram melhor seu domínio sobre as etapas de planejamento do que sobre as etapas de execução da pesquisa.

A seguir são apresentados os resultados dessas avaliações para as etapas de planejamento e de execução da pesquisa pelos alunos ingressos em 2002. Em relação ao planejamento, a etapa mais bem avaliada foi o Levantamento Bibliográfico, pois obteve o maior número de respostas (9) nas categorias de domínio superior (Excelente e Muito Bom). As etapas de Delimitação do problema e Elaboração dos objetivos tiveram maior número de respostas no domínio médio (Bom). As etapas de Formulação das hipóteses e elaboração dos Instrumentos para a coleta de dados apresentaram número equivalente de respostas nas categorias de domínio inferior (Regular e Ruim) e de domínio médio (Bom) indicando maior dificuldade dos respondentes em relação às mesmas. Para algumas dessas etapas, também houve respostas “Não trabalhou”. Portanto, comparando-se a avaliação de domínio das etapas de planejamento da pesquisa, para as duas turmas, observa-se que a turma de 2003 apresentou avaliação melhor do que a turma de 2002.

Com relação às etapas de execução, as que tiveram maior número de respostas nas categorias de domínio superior (Excelente e Muito bom) foram Coleta e Análise dos dados, apesar de ambas apresenta-

rem também respostas na categoria de domínio inferior (Ruim). Por outro lado, as etapas de Interpretação de resultados, Redação do relatório e Divulgação dos resultados tiveram um número equivalente, ou ligeiramente superior, de respostas no domínio inferior quando comparadas com as obtidas no domínio superior, indicando maior número de participantes com dificuldades nas mesmas. Pode-se também observar nessas etapas um número maior de participantes que respondeu “Não trabalhou” quando comparados com as etapas de planejamento.

Assim também o grupo de 2002 avaliou melhor seu domínio sobre as etapas de planejamento da pesquisa.

Ressalta-se ainda que ao comparar a avaliação das etapas de execução do referido grupo com a dos mestrandos do grupo de 2003, observa-se que estes avaliaram melhor seu domínio que a turma de 2002, embora um número significativo de alunos tenha respondido não ter trabalhado com algumas das etapas de execução.

Para os mestrandos ingressos em 2003, perguntou-se também em quais etapas da pesquisa haviam tido mais facilidades e dificuldades.

**Tabela 4** - Etapas da pesquisa em que os mestrandos ingressos em 2003 tiveram mais facilidade.

ETAPAS	Nº de respostas	%
Etapas de Planejamento	7	54%
Etapas de Execução	4	30%
Outra	1	8%
Não respondeu	1	8%

Nota-se, a partir da Tabela 4, que a maioria dos mestrandos ingressos em 2003 apontou mais facilidades nas etapas de planejamento (54%). Dentre elas, destacaram-se, com maior número de respostas (3 para cada uma delas), as etapas de Levantamento bibliográfico e Delimitação do problema de pesquisa, o que confirma a boa avaliação de domínio dessas etapas de pesquisa.

A Tabela 5 apresenta os fatores a que esses mestrandos atribuíram as facilidades encontradas.

As respostas distribuíram-se igualmente entre a experiência anterior, aspectos pessoais e condições oferecidas pelo mestrado. Em relação à experiência anterior, foram citadas: a experiência em relação ao objeto de pesquisa e a disponibilidade de grande parte do material necessário; o trabalho anterior com análise dos dados; a afinidade teórico-metodológica com o objeto da pesquisa trabalhado em cursos e seminários. No que diz respeito aos aspectos pessoais, foram citados: o domínio da leitura e da escrita como sendo um fator fundamental; grande interesse pelo problema. Por fim, para o fator condições oferecidas pelo mestrado, foram citados: ações do orientador; orientações no seminário de pesquisa e estudos sistemáticos na disciplina Prática Educacional.

**Tabela 5** – Fatores a que os mestrandos ingressos em 2003 atribuíram as facilidades encontradas.

FATORES	Número de respostas	%
Experiência Anterior	3	27%
Aspectos Pessoais	3	27%
Cond. oferecidas pelo Mestrado	3	27%
Facilidade Metodológica	1	9,5%
Não Respondeu	1	9,5%

Em relação às dificuldades encontradas nas etapas de pesquisa, os mestrandos deste grupo também apresentaram maior frequência de respostas em relação às etapas de Planejamento. Dentre elas, as mais citadas foram Formulação de hipóteses (com 4 respostas), Levantamento bibliográfico e Delimitação do problema (com 3 respostas cada uma), como mostra a Tabela 6.

**Tabela 6** - Etapas em que os mestrandos ingressos em 2003 tiveram mais dificuldade.

ETAPAS	Nº de respostas	%
Etapas de Planejamento	6	60%
Etapas de Execução	1	10%
Outra	2	20%
Não respondeu	1	10%

Quanto aos fatores aos quais atribuíram as dificuldades, a Tabela 7 mostra que houve um predomínio de respostas para o fator “falta de experiência anterior” (33,33%). Nesta categoria, foram citados: falta de contato anterior; ausência de experiência de analisar documentos históricos e de interpretá-los; falta de formação na área de pesquisa; ausência da pesquisa na graduação. Em segundo lugar, foram citadas as dificuldades relacionadas às “condições oferecidas pelo Mestrado”, principalmente, as relacionadas a um melhor aproveitamento das disciplinas oferecidas e à melhoria do ambiente de discussão das pesquisas.

**Tabela 7** – Fatores a que os mestrados ingressos em 2003 atribuíram as dificuldades encontradas.

ETAPAS	Número de respostas	%
Falta de Experiência Anterior	4	33%
Aspectos Pessoais	1	8%
Dificuldades Metodológicas	1	8%
Condições Oferecidas pelo Mestrado	3	25%
Outro	1	8%
Não respondeu	2	18%

Os mestrados de ambos os grupos também foram questionados quanto a sugestões para a melhoria da formação em pesquisa na pós-graduação, os resultados estão apresentados na Tabela 8.

**Tabela 8** – Sugestões para melhoria da formação em pesquisa na pós-graduação.

	EDUCAÇÃO (2002)		EDUCAÇÃO 2003	
	Número de respostas	%	Número de respostas	%
Condições materiais	6	33	20	44
Processo Ens. Aprendizagem	4	22	15	33
Mudanças no curso	6	33	9	20
Não indicou sugestão	1	12	1	3
Total	17	100	45	100

Sobre as sugestões para melhorias na formação em pesquisa no mestrado, a Tabela 8 mostra que a categoria “condições materiais” foi a mais citada por ambos os grupos de mestrados, sendo que, para os mestrados de 2003, a categoria “mudanças no curso” também foi bem citada. A categoria “condições materiais” incluiu respostas do tipo: aumento do número de bolsas, melhoria da estrutura física, maior acervo bibliográfico, entre outras. Já na “categoria mudanças no curso” houve sugestões no sentido de aumentar o intercâmbio com outros cursos de mestrado, criação de grupos de pesquisa e oferta do curso à noite e ao final de semana, assim como aumento do prazo para a finalização do curso, definição do orientador desde o ingresso no curso. Em relação ao processo ensino-aprendizagem, as respostas encontradas foram: maior integração entre alunos e professores durante todo o curso, possibilidade do aluno trabalhar no grupo de pesquisa do professor, conciliação dos horários dos estudantes com os dos docentes.

## V – Conclusão

Os resultados desta pesquisa indicaram que a média de idade dos alunos dos grupos pesquisados é elevada (ingressos em 2002: 34,1 anos; ingressos em 2003: 33,3 anos) quando se considera a idade esperada pelas agências de fomento, pois, segundo Missiaglia (2002), um dos objetivos do CNPq, ao conceder bolsas de Iniciação científica, é estimular os alunos a iniciarem a carreira de pesquisador o quanto antes de modo que terminem seu doutorado numa faixa etária de 30 anos. No entanto, tais resultados se assemelham àqueles obtidos em pesquisa nacional (WEBER, 2003) sobre cursos de mesma área do conhecimento, indicando que, em termos de realidade, os cursos de mestrado na área de Ciências Humanas ainda estão distanciados da meta proposta pelas agências de fomento.

Em relação ao sexo, pode-se constatar que, em ambos os grupos, a maioria dos alunos era do sexo feminino (70% para ambos os grupos), seguindo a tendência da Psicologia, pois, de acordo com Weber (2003), mais de 80% dos mestres em Psicologia são mulheres.

No que diz respeito ao tempo médio gasto entre o término da graduação e o início da pós-graduação, o do grupo de ingressos em 2003 foi menor (6,5 anos) que o tempo médio despendido pelos alunos ingressos em 2002 (8,5 anos). Quando esses resultados são comparados aos da pesquisa nacional (WEBER, 2003) constata-se que o tempo médio da turma de 2003 se aproxima desses resultados (6 anos). Essa diminuição de intervalo é considerada positiva pelas agências de fomento.

Quanto à experiência, em pesquisa na graduação, os resultados de ambos os grupos mostram que seria desejável que houvesse aumento de participação em pesquisas científicas com bolsas de iniciação científica, pois a participação de seus componentes nessa modalidade de pesquisa na graduação nunca esteve acima de 22%.

Com relação à avaliação do domínio das etapas de pesquisa, ambos os grupos avaliaram melhor seu domínio sobre as etapas de planejamento em relação às etapas de execução da pesquisa. No cômputo geral, o grupo de 2003 avaliou melhor seu domínio que o grupo de 2002, embora um número significativo de seus componentes tenha indicado não ter trabalhado com algumas das etapas de execução, o que pode indicar um atraso no andamento da pesquisa de mestrado com implicações para a finalização desta dentro do prazo esperado pelas agências de fomento, ou seja, dois anos.

A respeito das razões apontadas para justificar as facilidades encontradas na realização das etapas de pesquisa, as respostas do grupo de 2003 estiveram igualmente distribuídas entre “experiência anterior”, “aspectos pessoais” e “condições oferecidas pelo mestrado”. Considerando que a “experiência anterior” e os “aspectos pessoais” são próprios do mestrando, é interessante que os mesmos sejam levados em consideração como critérios para a seleção de entrada no Mestrado. Com relação aos fatores relacionados às dificuldades, o maior número de respostas ocorreu para as categorias “falta de experiência anterior” e “condições oferecidas pelo Mestrado”, apontadas pelos alunos. É interessante notar que a experiência anterior ou sua falta foi apontada como fator relevante para as facilidades encontradas ou para as dificuldades, respectivamente, o que vem confirmar a im-

portância atribuída por esses alunos ao treinamento em pesquisa anterior ao Mestrado, ou seja, no nível da graduação. Do mesmo modo, as “condições oferecidas pelo Mestrado” foram apontadas como fatores relevantes tanto para as facilidades como para as dificuldades e deveriam estar sendo discutidas pelo colegiado de curso visando a utilizar os aspectos apontados como pontos de apoio para a elaboração de alterações para melhoria do processo de formação.

Os resultados obtidos com esta pesquisa são de fundamental importância para que iniciativas possam ser tomadas pelas Coordenações de Curso, com base em informações sistematizadas, objetivando o aperfeiçoamento da formação do pesquisador no nível de Mestrado, visto que esta formação é considerada estratégica para a produção de conhecimentos científicos e sua consequente aplicação voltada ao desenvolvimento do país.

## Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- DIAS, E.; SOUZA, E. L. de. “Ciência e educação nas universidades particulares: o incentivo à pesquisa na graduação”. In: **Iniciação Científica**, São Paulo, agosto. 2000. Ano II nº 3, p. 02.
- ECHEVERIA, F. R. U. “A ciência-processo”. In: **Iniciação Científica**, São Paulo, agosto. 2000. Ano II nº 3, p. 05.
- FELIPE, Y. X. “Ciência e educação: dois grandes desafios para o cidadão brasileiro”. In: **Iniciação científica**, São Paulo, agosto. 2000. Ano II nº 3, p. 02.
- GAZOLLA, A.L.A. et al. “Apresentação”. In: **Infocapes**: edição comemorativa dos 45 anos. Brasília, Vol. 4 – Nº 4, 1996

**INFOCAPES** Boletim Informativo da CAPES. vol.4, n.4. Brasília: CAPES, 1996.

**INICIAÇÃO CIENTÍFICA:** muito mais que um aprendizado. Disponível em: <http://www.universiabrasil.net>. Acesso em: 20 ago. de 2005.

MISSIAGIA, S. **A importância da iniciação científica na formação do pesquisador.** Entrevista concedida ao programa Universo Pesquisa. TV Educativa, RJ. Assistido em 15 dez. 2002.

MORAES, R. **Educar pela Pesquisa:** Exercício de aprender a aprender. In: Palestra PUC/RS, 2004.

NEVES, C. E. B. “A Estrutura e o Funcionamento do Ensino Superior no Brasil”. In: SOARES, M. Suzana Arrosa. **Educação Superior no Brasil.** Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

PARDO, M. B. L. **Análise da formação em pesquisa oferecida pela Universidade.** Projeto de pesquisa apresentado ao PIBIC/CNPq/UFS. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2002.

PARDO, M. B. L. **Análise da formação em pesquisa oferecida pela Universidade.** Projeto de pesquisa apresentado ao PIBIC/CNPq/UFS. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2004.

PEREZ, J. F. “Pesquisa: construção de novos paradigmas”. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**, Vol. 16, nº 4, 2002.

POSSEBOM, F. “Ciência e educação: aprendendo a ser cientista”. In: **Iniciação científica**, São Paulo, agosto. Ano II nº 3, 2000, p.01.

RAHAL, R. “A ciência como caminho” In: **Iniciação Científica**, São Paulo. Ano II nº 3, ago, 2000, p. 12.

ROCHA, C. **Análise da formação em pesquisa oferecida pela Universidade.** Relatório final apresentado à Comissão do PIBIC/UFS, jul. 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VELLOSO, J. **A Pós-Graduação no Brasil:** Formação e Trabalho de Mestres e Doutores no País, Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2003.

WEBER, S. “Psicologia: mestres e doutores titulados entre 1990 e 1999”. In: VELLOSO, J (org). **A pós-graduação no Brasil:** formação e trabalho de mestre e doutores no país. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Vol II. 2003, p 221-243.

#### **Sobre as Autoras:**

**Maria Benedita Lima Pardo** Doutora em Ciências (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo, professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, atua em Pesquisas sobre planejamento e avaliação de ensino. E-mail: pardomb@terra.com.br

**Christianne Rocha Gomes** Psicóloga formada pelo curso de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: christiannerg@hotmail.com

**Ana Almeida Costa** Aluna do curso de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, bolsista PIBIC/COPES/UFS. E-mail anaacosta84@yahoo.com.br



## **ProInfo: Uma proposta para a inserção das TICs na Educação Brasileira**

*Ana Luiza Melo de Almeida*

*Sheilla Silva da Conceição*

*Henrique Nou Schneider*

---

### **Resumo**

O artigo, inicialmente, contextualiza a informática na educação, já que esta interfere positivamente no processo ensino-aprendizagem. História os principais marcos do desenvolvimento da Informática na Educação nos Estados Unidos da América e na França. Mostra como a Educação, no contexto social atual, deve ser realizada, pois vivemos numa sociedade da informação e do conhecimento que requer de todos habilidades favoráveis à transformação das relações sociais no sentido de que as pessoas estejam preparadas para as mudanças sociais da época. Em seguida, descreve e analisa a base nacional para a implantação do Programa de Informática na Educação no Brasil. Finalmente, analisa o Programa Estadual de Informática na Educação no Estado de Sergipe que surgiu após o programa nacional.

**Palavras Chave:** Educação; Informática Educativa; ProInfo

### **ProInfo: A proposal to insert the TICs in Brazil's Education**

### **Abstract**

At first, this article contextualizes computing in Education once it interferes in the learning process positively. Yet it also deals with the historical aspects related to computing development in the United States' and France's Education. Shows how Education should take place on the current social context for we live in a society which require constant information and demands from everyone abilities that could lead to changes in the social relationships so that everybody could get ready to today's social changes. It also describes and analyses the national bases for the Computing program implantation in Brazil's Education. Finally it also analyses a State Computing Program in Sergipe's Education which emerged after the national program.

**Keywords:** Education; Educational Computing; ProInfo

---

## 1. Introdução

Vivemos em uma sociedade onde as novas tecnologias têm afetado vários aspectos da vida, gerando novos instrumentos que aceleram a comunicação, transformam a produção, as relações dos homens entre si e com suas atividades e, dessa forma, a própria organização da sociedade. Tais acontecimentos produzem efeitos sociais que merecem a atenção da escola e de seus profissionais.

Diante destas mudanças no cotidiano, a educação pode, e deve, interferir e interagir no processo de integração e difusão das tecnologias, visando à transformação das relações sociais, no sentido de que elas sejam mais justas e mais democráticas. Para isso, é preciso pensar em uma escola formadora de cidadãos capazes de lidar com o avanço tecnológico, participando dele e de suas conseqüências, influenciando e contribuindo na construção do mundo que desejarem.

A escola, porém, na maior parte das vezes, não considera estes importantes aspectos da vida atual e, no que diz respeito a seus objetivos e métodos, não trabalha com as diferentes fontes de aquisição de conhecimento. Para cumprir seu papel social, a escola não pode ignorar as tecnologias da informação e da comunicação ou entrar em conflito com elas e continuar utilizando uma linguagem distante da realidade.

Essa constatação faz com que hoje o professor precise estar preparado para realizar seu trabalho consciente de que vivemos num mundo onde diversos meios podem levar ao conhecimento e de que a aprendizagem pode acontecer de várias maneiras e em diversos espaços, além da tradicional aula expositiva. Segundo Castells (2002), o uso crescente da tecnologia em geral na sociedade diversificou as estratégias de aprendizagem informal. Além disso, há um grande volume de informação que circula com muita rapidez e através de múltiplos meios.

O momento exige, então, transformação no papel do professor e do seu modo de atuar e, conseqüentemente, transformação na sua formação para que ele se volte para analisar e compreender a realidade, bem como para buscar de maneiras de agir pedagógica-

mente diante dela. Este professor vai precisar de capacidade de análise crítica da sociedade e de competências técnicas que o ajudem a compreender e organizar a lógica construída pelo aluno mediante sua vivência no meio social, ou seja, vai precisar de trazer essas tecnologias para a escola para desmistificá-las e quebrar a relação passiva que muitas vezes existe com relação a elas.

Com o advento das tecnologias da informação e da comunicação, o professor não é mais a única fonte de conhecimento como era no ensino tradicional. Isto exige uma nova postura e o desempenho de um papel de organizador de informações, saberes e conhecimentos, coordenando e orientando o desafio do aluno de construir conhecimentos e construindo ele próprio novos conhecimentos gerais e pedagógicos. Para isso, é necessário que também o professor construa sua autonomia, aprenda a aprender e vivencie diversas formas de aprendizagem e a utilização de tecnologias com objetivos pedagógicos.

Neste sentido, a formação do professor é aqui entendida como um processo que se dá diariamente e está baseado em todas as suas experiências, vivências e relações, pois esta formação continua na prática, mediante os desafios que se lhe apresentam no dia-a-dia, na relação com os alunos e outros professores, na reflexão sobre a prática e na discussão das teorias, das experiências e dos conflitos. Dentro desta concepção, percebe-se que a formação de professores pode estar relacionada às características da circulação do conhecimento e da informação presentes em nossa sociedade.

Diante deste contexto, faz-se mister historiar como se deu o processo de informatização na educação nos Estados Unidos e na França, uma vez que estes países foram os precursores dessa iniciativa. No início, nos Estados Unidos, o número de escolas que usava computadores como recurso educacional era muito pequeno. Por outro lado, as universidades já dispunham de muitas experiências sobre o uso do computador na educação. No início dos anos 60, diversos *softwares* de instrução programada foram implementados no computador, concretizando a máquina de ensinar idealizada por Skinner no início dos anos 50 através da instrução

auxiliada por computador ou o *Computer-Aided Instruction* (CAI).

O aparecimento dos microcomputadores, principalmente o Apple, no início dos anos 80, permitiu uma grande disseminação destes nas escolas. Essa conquista incentivou uma enorme produção e diversificação de CAIs, como tutoriais, programas de demonstração, exercício-e-prática, avaliação do aprendizado, jogos educacionais e simulação. A proliferação dos microcomputadores, no início da década de 90, permitiu o uso do computador em todos os níveis da educação estadunidense. No entanto, isso não significa que a utilização maciça do computador tenha provocado ou introduzido mudanças pedagógicas. Muito pelo contrário. A mudança pedagógica, ainda que muito lenta, foi motivada pelo avanço tecnológico e não por iniciativa do setor educacional.

Por outro lado, a formação de professores voltada para o uso pedagógico do computador nos Estados Unidos não aconteceu de maneira sistemática e centralizada como, por exemplo, aconteceu na França. Nos Estados Unidos, os professores foram treinados sobre as técnicas de uso do *software* educativo em sala de aula ao invés de participarem de um profundo processo de formação.

A França, por sua vez, foi o primeiro país ocidental que se programou como nação para enfrentar e vencer o desafio da introdução da informática na educação e servir de modelo para o mundo. A implantação da informática na educação foi planejada em termos de público alvo, materiais, *softwares*, meios de distribuição, instalação e manutenção do equipamento nas escolas. Neste planejamento, os dirigentes franceses julgaram ser fundamental a preparação, antes de tudo, da inteligência do docente. E foi aí que dedicaram muitos anos e muitos recursos à formação de professores. Embora o objetivo da introdução da informática na educação na França não tenha sido o de provocar mudanças de ordem pedagógica, é possível notar avanços nesse sentido, porém, esses avanços estão longe das transformações desejadas.

Nos anos 60 e início dos anos 70, os *softwares* empregados em educação se caracterizaram como EAO

(*Enseignement Assisté par Ordinateur*), o que equívale ao CAI desenvolvido nos anos 60 nos Estados Unidos, inspirados no ensino programado com base na teoria comportamentalista e no condicionamento instrumental (estímulo-resposta). Estes tipos de *softwares* eram adequados às características rígidas dos equipamentos disponíveis. Contribuíram em alguns aspectos, até então desconsiderados no ensino, tais como: atendimento individual ao ritmo do aluno, verificação imediata das respostas certas ou erradas, repetição de informações precisas tantas vezes quantas forem necessárias, ensino em pequenas doses. (VALENTE, 2002)

Somente no início dos anos 80, começou a disseminar-se na França a linguagem de programação e metodologia Logo com fins educacionais, opondo-se frontalmente às bases conceituais do EAO. No terceiro plano nacional, *Informatique pour Tous* (1985), houve maior proliferação da informática no âmbito das instituições escolares. Os objetivos continuavam sendo a aquisição do domínio técnico do uso do *software* e a integração de ferramentas computacionais ao processo pedagógico. É importante notar que o programa de informática na educação da França não tinha como objetivo uma mudança pedagógica, mas sim a preparação do aluno para ser capaz de usar a tecnologia da informática.

Na década de 90, com a disseminação dos computadores, progressivamente disponibilizados nas escolas para os alunos desenvolverem suas atividades e estudos com computadores, interfaces e *softwares* específicos, permitindo a realização de experiências assistidas por computador – EXAO. Embora na França tenham sido propostos inúmeros projetos de informática na educação, para alguns autores, esses projetos não tiveram êxito ou não provocaram mudanças pedagógicas. (VALENTE, 2002)

A Informática na Educação no Brasil nasce, portanto, a partir do interesse de educadores de algumas universidades brasileiras (UFRJ, UFRGS e UNICAMP) no início dos anos 70, motivados pelo que já vinha acontecendo em outros países como nos Estados Unidos da América e na França. Embora o contexto mundial de uso do computador na educa-

ção sempre foi uma referência para as decisões que foram tomadas aqui no Brasil, pois a realidade é muito particular e difere daquilo que se faz em outros países.

Apesar das inúmeras diferenças, os avanços pedagógicos conseguidos através da informática ainda são insuficientes para provocar mudanças do ponto de vista pedagógico. Nesse sentido, a criação de ambientes de aprendizagem, nos quais o aluno constrói o seu conhecimento, ao invés de o professor transmitir informação ao aluno, ainda é insatisfatório.

A realização de pesquisas em informática educativa, seu emprego na educação escolarizada e a formação de professores para uso educacional das novas tecnologias nas escolas públicas dependem, principalmente, da estruturação de políticas governamentais. São as instâncias dos governos federal, estadual e municipal que devem planejar e organizar ações, de forma a atender os objetivos e fornecer os subsídios necessários para que aqueles sejam alcançados, com base em pesquisas que devem ser realizadas.

O projeto EDUCOM, criado em 1986, é o primeiro projeto público a tratar da informática educativa. Agregou diversos pesquisadores da área e teve por princípio o investimento em pesquisas educacionais. Este projeto forneceu as bases para a estruturação de outro projeto, mais completo e amplo, o PRONINFE que foi instituído em outubro de 1989 pelo MEC e teve seu Regimento Interno aprovado em março de 1990.

Entretanto, o ProInfo, praticamente uma releitura do projeto PRONINFE, teve maior incentivo financeiro e está sendo, até o momento, o mais abrangente no território nacional entre todos os projetos, através de seus Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). São vários os NTEs por Estado, que pesquisam e criam projetos educacionais envolvendo as novas tecnologias da informação e da comunicação e capacitam professores utilizando, como suporte, os computadores distribuídos em escolas públicas estaduais e municipais e a Internet como recurso comunicacional e de pesquisa.

## 2. A Educação na Info-era:

### A telemática como elemento agregador de valor no processo de ensino-aprendizagem

Pode-se definir a educação como um conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades. Nesse sentido, faz-se mister, buscar nela, uma melhor compreensão da realidade a fim de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais.

A acelerada mudança em todos os níveis leva a ponderar sobre uma educação global, ou seja, reflexão do processo de globalização que tem passado e a integração dos sistemas financeiros, econômicos, políticos e sociais. Sobre educação global, Edgar Morin faz alusão ao conhecimento partindo do todo e não das partes, pois para ele o todo tem qualidades que não são encontradas nas partes e, se estas estiverem isoladas umas das outras, certas qualidades podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. Desse modo, quanto mais poderosa é a inteligência geral a qual opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular, maior é sua faculdade de tratar de problemas específicos. (MORIN, 2005)

A transição da sociedade industrial, voltada para a produção de bens materiais, para a sociedade do conhecimento, voltada para a produção intelectual com uso intensivo de tecnologias, exige um profissional flexível, ou seja, que saiba lidar com uma variedade de funções, seja capaz de integrar-se a diferentes formas de agregação e mobilização de trabalhos. Requer, contudo, habilidades tecnológicas, que saiba identificar tendências, limites, problemas, soluções e condições existentes; associar, discernir, analisar e julgar dados e informações, usando um raciocínio ágil, abstrato e lógico e saiba lidar com situações diferenciadas. Tais habilidades são consideradas importantes para que o trabalhador tenha condições de

treinabilidade e saiba continuar aprendendo com autonomia (MACHADO apud FERRETI, 1994).

Essas mudanças exigem da população uma aprendizagem constante, adequada às necessidades sociais – o que exige muito mais do sistema educacional. Exige habilidades intelectuais gerais que favoreçam o despertar da consciência e dos valores emancipadores do ser humano, tais como autonomia e liberdade. As pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida podendo intervir, adaptar-se e criar novas formas de viver nesse novo tempo. As exigências de uma economia globalizada afetam diretamente a formação dos profissionais em todas as áreas do conhecimento. Bhrens apud Moran alerta que “o profissional esperado para atuar na sociedade contemporânea exige hoje uma formação qualitativa diferenciada do que se tem ofertado em um grande número de universidades” (MORAN, 2000, p. 69).

Na verdade, espera-se que os professores sejam formados de tal modo que possam contemplar a formação para a cidadania, como sujeito histórico e transformador da sociedade, e contribuir para a produção do conhecimento compatível com o desenvolvimento tecnológico contemporâneo. Desse modo, os professores poderão agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora.

Na era da informação e do conhecimento, a humanidade está marcada por grandes transformações tecnológicas e vive um momento histórico que tem a forte presença dos recursos eletrônicos de comunicação e informação. A única certeza hoje é a mudança, palavra de ordem da sociedade atual. Não é possível, portanto, que os educadores fiquem apartados desta realidade, sem atualização constante, pois as máquinas eletrônicas e os computadores vêm promovendo uma nova relação entre os indivíduos, ao mesmo tempo em que vêm constituindo-se elementos estruturadores de uma nova forma de pensar, que incorpora um pouco de tudo. Informação, escola, conhecimento, novas tecnologias, educação e mudança são pontos de conexão de uma ampla rede que configura a nova sociedade do século XXI.

Assim, diante de todas essas mudanças sociais decorrentes do avanço tecnológico, o desenvolvimen-

to de uma “cultura informática” na escola tornou-se um compromisso urgente na agenda educacional. Esse fenômeno teve início com a chegada dos computadores e a aquisição de grande variedade de *softwares*, tomando maior proporção com o acesso à Internet. Neste contexto, situa-se a Informática Educativa, podendo possibilitar aprendizagens eficazes e significativas, oportunizando crescimento e aumento da auto-estima de educadores e educandos.

Atualmente, as novas tecnologias, especialmente as que estão ligadas às mídias interativas, estão promovendo mudanças na educação. Para grande parcela dos educadores, as novas tecnologias são completamente desconhecidas: apenas uma pequena parte deles já teve ou tem algum contato com elas. As palavras de Pretto (1995), quando diz que “devemos refletir quanto à relação do ser humano com as máquinas” (p. 13), podem explicar o fato da maioria dos professores nem ao menos interessar-se por desenvolver contato com elas.

Num primeiro momento, as novas tecnologias são uma novidade e isso requer adaptação. É preciso aprender a utilizar computadores, trabalhar com programas e assimilar conceitos e vocabulários próprios. Além disso, elas levam a novas experiências em um sentido mais profundo. No mundo da comunicação mediada por computador, vive-se num outro tempo e num outro espaço, o que proporciona um desafio para a prática educativa. A educação tem que se adaptar às novas necessidades da sociedade, assim como assumir um papel de ponta nesse processo. E o professor, para se adaptar a elas, precisa de formação, precisa adquirir uma cultura tecnológica para superar seu despreparo e se tornar um agente na nova forma de construção do conhecimento.

O computador é uma realidade que não veio substituir ou eliminar os professores, seu papel é o de ser um instrumento a mais auxiliando o processo de aquisição de conhecimento. A escola, numa nova perspectiva, passa a ter um papel muito forte, um papel significativo na formação das novas competências, competências essas oriundas do novo processo de ensino-aprendizagem, ou seja, das novas maneiras de ensinar e de aprender que as novas tecnologias de comunicação e informação propiciam. Para isso, contudo,

faz-se necessária a criação de uma consciência tecnológica que adentre o processo educacional, envolvendo a todos os diretamente atingidos – alunos, professores, direção e comunidade. É preciso mudança.

Como já mencionado, a única coisa permanente é a mudança, assim como os avanços tecnológicos, os quais o próprio indivíduo é quem vem desenvolvendo em alta velocidade. Afinal, com todos os progressos tecnológicos que ocorrem no mundo, neste final de século, é um paradoxo difícil de entender o tipo de aula que tem como recursos apenas lousa e giz, visto que os alunos têm acesso a tecnologias cada vez mais sofisticadas bem próximo deles. Sendo assim, na escola, são necessárias as mudanças mencionadas. Algumas aulas são como há 100 anos, mesmo em escolas conceituadas. Tal realidade pode ser confirmada com as palavras de Papert (1994):

*Imagine um grupo de viajantes do tempo de um século anterior, entre eles um grupo de cirurgiões e outro de professores primários, cada qual ansioso para ver o quanto as coisas mudaram em sua profissão a cem anos ou mais no futuro. Imagine o espanto dos cirurgiões entrando numa sala de operações de um hospital moderno. Embora pudessem entender que algum tipo de operação estava ocorrendo e pudessem até mesmo ser capazes de adivinhar o órgão-alvo, na maioria dos casos seriam incapazes de imaginar o que o cirurgião estava tentando fazer ou qual a finalidade de muitos aparelhos estranhos que ele e sua equipe cirúrgica estavam utilizando. Os rituais de anti-sepsia e anestesia, os aparelhos eletrônicos com seus sinais de alarme e orientação e até mesmo as intensas luzes, tão familiares às platéias de televisão, seriam completamente estranhas para eles. Os professores viajantes do tempo responderiam de uma forma muito diferente a uma sala de aula de primeiro grau moderna. Eles poderiam sentir-se intrigados com relação a alguns poucos objetos estranhos. Poderiam perceber*

*que algumas técnicas-padrão mudaram – e provavelmente discutiriam entre si quanto a se as mudanças que observaram foram para melhor ou para pior, mas perceberiam plenamente a finalidade da maior parte do que se estava tentando fazer e poderiam, com bastante facilidade assumir a classe (p. 9).*

E as aulas de informática, quando há, seguem o roteiro do tipo “manual de instruções para utilização do *software X*”, sem que seja feita uma relação com as verdadeiras possibilidades que a informática pode proporcionar aos estudantes. “É o computador como máquina de ensinar” (VALENTE, 1993), não como instrumento pedagógico. Os computadores, passando a fazer parte do cotidiano das pessoas e instituições, tornam-se uma importante e indispensável ferramenta de trabalho e transformam-se num portador e numa maneira nova de pensar, produzir e trabalhar, assim como de educar e de pesquisar.

Há dois pontos importantes a se considerar em relação às “Novas Tecnologias e Educação”. As pessoas não aprendem somente por utilizar um computador, ler um livro ou assistir a um vídeo. Não é a simples interação com a mídia que facilitará a aquisição de informação, mas sim as estratégias cognitivas que cada um dos indivíduos desenvolverá ao utilizar a mídia como estratégia para a aprendizagem. Já está virando senso comum afirmar-se que a incorporação dos computadores na educação não pode ser mera repetição dos tradicionais cursos ou aulas, estando as mesmas, no entanto, ainda centradas na superada e tradicional concepção das tecnologias educacionais, associadas à prática de instruções programadas tão conhecidas de educadores há algumas décadas. Numa outra dimensão, também já quase senso comum, é entender que o uso dessas tecnologias será um fracasso, sem dúvida, se insistirmos na sua introdução apenas como mera auxiliar do processo educativo. (PRETTO, 1995, p. 15).

Segundo Valente (1993), há duas categorias básicas de uso do computador em educação: “o computador como máquina de ensinar e o computador como ferramenta”. A concepção do computador como má-

quina de ensinar implica o programa transformar o computador em professor, conduzindo a atividade do aluno no ensino de algo específico, dispensando a interferência de outra pessoa.

A concepção do computador como ferramenta educativa, e na qual acreditamos, é aquela em que o computador funciona como um poderoso recurso para o educando usar em seu processo de aprendizagem. Talvez pudéssemos dizer que o computador seria “ensinado” pelo aluno, que, por sua vez, seria incentivado a fazer, refazer, criar. Outra possibilidade de trabalhar o computador como instrumento pedagógico é conectá-lo à rede mundial de computadores – a Internet. Os alunos poderiam, além de trocar informações com outros alunos e até com seus professores (via *chats* ou *e-mails*), ter acesso a uma fonte vastíssima para busca de informações e novos conhecimentos.

No que diz respeito ao segundo ponto importante a se considerar sobre a relação Novas Tecnologias e Educação, convém ressaltar que se faz necessária uma transformação na concepção da aprendizagem para quem está habituado apenas a reproduzir. Os professores precisam visualizar que, com o advento da informática, podem auxiliar seus alunos a aprender a selecionar melhor as suas alternativas e recursos de acesso à informação. Isso, obrigatoriamente, exigirá atualização e formação para que estes professores não se tornem um elemento descartável e os alunos, por sua vez, precisem estar abertos para receber essa nova orientação e esse novo professor.

Acreditamos que o trabalho com a Informática Educativa pode, e de formas variadas, extrapolar seus caminhos, com prazer, inovação e criatividade, fazendo, do erro, por exemplo, mais uma oportunidade de crescimento. Esse é um aspecto fundamental para ser pensado pelos educadores que utilizarão a informática como ferramenta para melhor desenvolvimento de sua prática pedagógica. O grande desafio da educação é, hoje, fazer com que o ensino acompanhe a linguagem dos novos tempos. Cabe, portanto, ao professor auxiliar nesse acompanhamento das mudanças inevitáveis.

A informática é uma nova opção, uma decisão do professor frente aos novos rumos do seu trabalho. O processo de informatização da educação deve ser considerado como meio de ampliação das funções do professor. Seu papel continuará a ser fundamental nesse processo, mas não como aquele que transmite o conhecimento e sim como um “mediador”, aquele que estimula e orienta o aluno a buscar novos conhecimentos.

As novas tecnologias têm apresentado, para a educação, uma nova maneira de pensamento. Os velhos padrões didáticos não têm atendido às mudanças que batem à porta da escola e às necessidades dos alunos. À luz das idéias de Lèvy (1998), as tecnologias da inteligência possibilitam uma transformação da ecologia cognitiva, pois elas reorganizam, de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus usuários e modificam seus reflexos mentais. Na medida em que a informatização avança, certas funções são eliminadas, novas habilidades aparecem, a ecologia cognitiva se transforma.

Os equipamentos não podem tornar-se elemento de decoração ou estar na escola somente para “validar” uma propaganda de que a instituição está acompanhando as mudanças de seu tempo e, portanto, oferece aulas de informática. Eles precisam estar na escola e fazer parte das aulas, precisam ser usados como eficiente instrumento pedagógico. O momento exige que se instale um processo de modernização no processo educacional. É necessário um fortalecimento de ações continuadas para que as novas tecnologias adentrem a escola e lá sejam aproveitadas em todo seu potencial educativo. E o professor, como elemento operacional do ensino, precisa ser inserido neste processo de forma positiva. Ao mesmo tempo, o estudo das potencialidades das tecnologias de informação e comunicação frente a um sistema de ensino deficitário, tanto quanto ao elemento material quanto ao elemento humano, precisa ser melhor compreendido e dimensionado.

Além disso, a inclusão do aluno como terceiro elemento neste processo deve ser vista de forma mais ampla do que somente tornar acessíveis a ele as tecnologias contemporâneas. A Escola Pública atual-

mente é o “calcanhar de Aquiles” do nosso sistema de ensino, não só pelas constantes políticas públicas de desvalorização do professor, como também pela contínua carência e desvio de recursos que há décadas vem prejudicando a Administração Pública. Em suma, é necessário estudar a parte menos visível de todo este processo, justamente a interface necessária, para uma abordagem sistêmica e para visar a uma melhoria qualitativa e eficaz do ensino público.

Nesse sentido, os computadores estão alterando a paisagem do nosso ambiente social e intelectual e, sem dúvida, vieram para ficar. Eles têm produzido mudanças nas formas de aprender e, portanto, no ensino. Não se trata apenas da idéia de estender a capacidade humana construindo ferramentas que farão parte do trabalho outrora feito por humanos, nem isso é exclusivo da era da computação. O que de fato acontece é que o resultado desse desenvolvimento é, não só a ampliação do binômio homem/máquina, mas também mudanças na natureza das habilidades intelectuais humanas exigidas para atuar no mundo. “O computador é um dos recursos que devem ser inseridos no cotidiano da vida escolar, visto que já estão inseridos no cotidiano de todos nós, mesmo dos que pertencem às classes econômicas menos favorecidas” (TAJRA, 2000, p. 140).

À medida que a informatização avança, novas habilidades surgem e abrem possibilidades de novas relações entre homens e máquinas. Assim, a inteligência é entendida por Lévy (1998) como um sistema complexo de redes formadas pelos esquemas de pensamento resultantes da interação de vários fatores: humanos, biológicos e técnicos. São esses fatores que integram a aprendizagem ou como diz Lévy “ecologia cognitiva”. Nesse sentido, Lévy (1998) define “tecnologia intelectual: oralidade, escrita e informática” como o conjunto de recursos técnicos que influenciam a cultura e as formas de construção do conhecimento de uma sociedade.

Nessa perspectiva, a informática é uma tecnologia intelectual presente nos contextos educacionais, seja pelo uso do quadro-negro, do livro didático ou da televisão que pode funcionar como uma extensão de imaginação. Para Schneider (2002) “o uso do computador no ensino é importante, pois o ambiente com-

putacional interativo e cooperativo facilitará a assimilação, estimulará a imaginação e a cooperação e permitirá que os estudantes se testem a qualquer momento sem correr riscos, eliminando o medo de errar”. Nossa mente é a melhor tecnologia, infinitamente superior em complexidade ao melhor computador, pois, segundo Moran (2000), o pensamento complexo é aquele que busca distinguir e unir de modo multidimensional a realidade: biológica, psíquica e social.

O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes. O conhecimento é formado, segundo a abordagem interacionista (que tem nos trabalhos de Piaget e Vygotsky uma grande expressão e vem provocando uma ampla apropriação de suas idéias por autores interessados na melhoria do sistema educacional), pelas trocas que o educando realiza com o meio, ou seja, com objetos com os quais interagem e pelas possíveis interpretações que fazem deles em um dado momento. Isso inclui, entre outros, seus aspectos físicos, socioculturais e afetivos.

Nesse sentido, as disciplinas curriculares devem procurar dar sentido e articular as múltiplas experiências que os alunos têm na escola e trazem de sua vivência em casa, na sua cidade, no seu bairro ou na zona rural. O currículo, assim visto, é uma necessidade do trabalho do educador. É, também, momento de reflexão, de escolha, de planejamento, de percepção global do processo de aprendizagem em função de uma visão de mundo e do ser humano repleto de valores. O conhecimento é um processo de construção e contextualização; assim, o currículo, segundo Valente (1993), deve ser construído pelo professor, juntamente com seus alunos, e servir de norteador e “balizador” das tarefas e atividades realizadas, e não como “prescritor” do que deve ser tratado em sala de aula.

Educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar aos alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam

encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos.

Na Info-Era, todos estão reaprendendo a conhecer, a comunicar-se, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar; dentro de uma visão inovadora, todas as tecnologias: a informática, as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, as musicais, as lúdicas e as corporais. Assim, “a escola e os professores devem oferecer a seus educandos os recursos disponíveis nos seus meios. Recusar esta possibilidade significa omissão e não cumprimento da missão principal do educador: preparar cidadãos pró-ativos para um mundo cada vez mais competitivo e infelizmente, com grandes disparidade sociais” (TAJRA, 2000, p. 140).

Assim, as evoluções socioculturais e tecnológicas do mundo atual geram incessantes mudanças nas organizações e no pensamento humano e revelam um novo universo no cotidiano das pessoas. Isso exige independência, criatividade e autocrítica na obtenção e na seleção de informações, assim como na construção do conhecimento. Desta forma, o uso de redes de comunicação e dos recursos multimídia, o emprego da tecnologia computacional promove a aquisição do conhecimento, o desenvolvimento de diferentes modos de representação e de compreensão do pensamento. É partindo desses pressupostos que o Ministério de Educação e Cultura - MEC – e a Secretaria de Educação a Distância – Seed – lançaram, dentre outros, o programa ProInfo desenvolvido em parceria com governos estaduais e municipais a fim de democratizar o acesso às modernas tecnologias de informática e telecomunicações – a telemática.

### 3. A PROPOSTA OPERACIONAL DO ProInfo

O ProInfo é um programa educacional criado para promover o uso da Telemática – informática e telecomunicações – como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. Tem como objetivos melhorar a qualidade do proces-

so de ensino-aprendizagem, possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas, propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico e educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida.

Tem como proposta operacional: mobilização e adesão das escolas, capacitação de recursos humanos, implantação dos núcleos de tecnologia educacional, definição de especificações técnicas, organização do processo licitatório de bens e serviços e acompanhamento e avaliação do programa.

#### 3.1 O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)

O Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo – foi lançado no ano de 1997, mas, desde o início da década de 1980, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação e Cultura, mobiliza esforços para a implementação da informática educativa no Brasil. Inicialmente, o conjunto de ações esteve direcionado a uma política de investimentos no campo da pesquisa educacional; posteriormente, foram-se abrindo os caminhos para a execução de projetos de informática nas escolas públicas de todo o país.

Em 1981, a equipe intersetorial, composta por membros de diversos setores ligados à informática, organizou em Brasília o I Seminário Nacional de Informática na Educação. Nesse seminário, as mais importantes deliberações apontavam para o uso do computador como meio de ampliação das funções do professor em sala de aula e para uma adequação da informática à realidade brasileira, preservando assim, as características de nossos valores sócio-políticos, culturais e a educação nacional. (BRASIL, MEC/SEED, 1997)

No ano seguinte, com a criação do Centro de Informática – CENIFOR/ FUNTEVÊ, ao qual competia, entre outras atribuições, assegurar a pesquisa, aconteceram o II Seminário Nacional de Informática na Educação em Salvador – Bahia, promovido pela mesma equipe de representantes do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretaria Especial de

Informática (SEI) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); e a aprovação das Diretrizes Gerais para o Estabelecimento de uma Política de Informática da Educação, Cultura e Desporto realizada pela comissão geral do MEC. (BRASIL, MEC/SEED, 1997)

Em 1983, com a criação da Comissão Especial nº11/83 de Informática na Educação, é elaborado e divulgado o documento do Projeto Educom, ou seja, do primeiro projeto público, que trata da implantação de centros – pilotos nas universidades públicas; da pesquisa na informática educativa, da capacitação de recursos humanos e criação de subsídios para uma efetiva política educativa de informática.

O Regimento Interno do Centro de Informática Educativa – CENIFOR, aprovado em 1984, é substituído por um novo Regimento já em 1985 através da Portaria Nº 246 de 14.08.85. Nesse período, o Ministério da Educação e Cultura passa a divulgar o Plano Setorial de Educação e Informática, prevendo ações nos segmentos de ensino e pesquisa relacionados ao uso e aplicação da informática na educação. Prosseguindo com o desenvolvimento de ações voltadas à implantação da informática educativa, foram criados, em 1986, o Comitê Assessor de Informática na Educação de Primeiro e Segundo Graus CAIE/SEPS; e o I Concurso Nacional de “Software” Educacional. Além disso, também foi aprovado o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação e instituída a Comissão de avaliação dos Centros-Piloto do Projeto EDUCOM, segundo Portaria MEC/SG nº418 de 16 de julho de 1986. Com a extinção do Comitê Assessor de Informática para a Educação de Primeiro e Segundo Graus em 1987, é implantado o Projeto Formar, promovido pelo MEC/SEINF; é aprovado o Regimento Interno do Comitê Assessor de Informática e Educação; ocorre a realização do II Concurso Anual de Software Educacional Brasileiro e a Jornada de Trabalhos de Informática na Educação. (BRASIL, MEC/SEED, 1997)

No ano de 1988, enquanto o Brasil vivenciava o início da vigência de mais uma Constituição Federal, o MEC era convidado pela Organização dos Estados Americanos para avaliar o programa de informática aplicada à educação básica mexicana. Foi também

no ano de 1988 que se realizou o III Concurso Nacional de Software educacional brasileiro. Além da realização da Jornada de Trabalho Latino-americano de informática na Educação e a Reunião Técnica de Coordenação de Projetos em Informática na Educação, aconteceram, no ano de 1989, a implantação do II Curso de Especialização em Informática na Educação, ou seja, o Projeto Formar II, realizado pela Unicamp; a alteração da redação do II Plano Nacional de Informática e Informação (II PLANIN) e a instituição na Secretaria Geral do MEC do Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE. O PRONINFE teve seu regimento interno aprovado em 1990 e nesse mesmo ano foi integrado à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica – SENETE/MEC. (BRASIL, MEC/SEED, 1997)

Por todo o Brasil, o projeto funcionava através dos centros de informática na educação. No ano seguinte, as ações do PRONINFE são incluídas no II Plano Nacional de Informática e Automação – PLANIN, a partir da Lei 8.244/91. Nesse mesmo ano, foi aprovado o 1º Plano de Ação Integrada, que vigorou no período de 1991 a 1993, e criado o Comitê Assessor de Informática Educativa do PRONINFE. Em 1992, é criada a rubrica específica no orçamento da União para ações de informática na educação. O Governo brasileiro passa, a partir daí, a prever fundo no orçamento da União destinado à informática educativa. No ano seguinte, ocorre o lançamento dos livros Projeto EDUCOM: realizações e produtos, descrevendo a sua história, os produtos e resultados alcançados. Neste período, já são enfocadas as tendências da informática na educação. Em 1995, o PRONINFE foi vinculado, informalmente, à Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional – SEDIAE. (BRASIL, MEC/SEED, 1997)

A realização dos *Workshops* MEC/SEED sobre a informática na educação, realizados na cidade de Fortaleza/Ce e em Brasília/DF, foram as principais ações desenvolvidas no ano de 1996. Ações que objetivaram a apresentação, análise e discussão das diretrizes iniciais para o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo, que a partir de 1997 passa a funcionar na esfera estadual, através das Secretarias de Estado de Educação e Desporto.

A década de 90, foi marcada por uma preocupação generalizada em diminuir o analfabetismo no país. Além de possuímos, na época, uma das taxas de analfabetismo mais alta em relação a países dos continentes americano, asiático e europeu, vivíamos em um momento mundial de intenso avanço tecnológico, que impelia as indústrias a produzirem em maior escala e com maior qualidade, cuja a mão-de-obra qualificada era uma necessidade urgente. Esse fenômeno atingiu o Brasil na época do fim da reserva de mercado, no momento em que as negociações foram abertas ao comércio exterior.

Com o ritmo de exportação em baixa e a importação aumentando, a preocupação nacional passou a ser, não apenas alfabetizar a parte da população com menos condições de acesso à educação escolarizada, mas permitir que ela tivesse acesso às modernas tecnologias, que soubesse tanto ler e interpretar orientações quanto tomar decisões dentro do limite de sua atuação profissional. Não se questionava mais se deveríamos ou não empregar computadores no processo educacional, mas como preparar os professores para usá-los. Não havia mais a preocupação de que a falta de computadores nas escolas públicas ampliava a desigualdade social, mas sim que o contato com as novas tecnologias permitiria ao educando tornar-se um profissional capaz de operar minimamente equipamentos (vídeo-cassete, calculadoras, computadores etc.) e preparar-se para viver em uma sociedade na qual esses equipamentos fariam parte do cotidiano (MORAES, 1997; TAJRA, 2000).

No final da década de 90, quando o ProInfo é estruturado, pode-se dizer que as questões sobre o impacto da informática na educação e na sociedade foram suplantadas pelo questionamento de como fornecer condições mínimas de acesso à tecnologia às parcelas da população menos favorecidas economicamente. Esta situação define-se em duas proposições importantes: democratização do uso do computador e a contribuição que essa tecnologia pode possibilitar no processo ensino-aprendizagem. É considerado um projeto com forma avançada de organização. Suas metas e diretrizes foram elaboradas numa intensa articulação e negociação entre a Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC), o Conselho Nacional

de Secretarias Estaduais da Educação (CONSED) e por comissões estaduais de informática na educação, composta por representantes dos diversos municípios, das universidades e da comunidade em geral. Entre estes representantes, encontram-se planejadores educacionais, especialistas em informática educacional, professores, pais e alunos.

O ProInfo é subordinado à SEED/MEC e tem como objetivo principal introduzir a informática na rede pública de ensino (municipal e estadual), através de redes técnicas de produção, armazenamento e transmissão de informações. Portanto, o Programa é fortemente centrado nas tecnologias de telecomunicações mediadas pelo computador. Nas metas estabelecidas para o biênio 1997/1998, o ProInfo propunha a aquisição de 100 mil computadores (através de licitação internacional), a serem instalados nos NTE e nas escolas que aderissem ao programa. Os computadores seriam distribuídos nos 27 Estados da União, em quotas proporcionais ao número de escolas públicas existentes na Unidade Federativa com mais de 150 alunos.

O Programa previa o atendimento a 25 mil professores. O investimento no biênio 97/98 foi de R\$ 220 milhões para o treinamento e capacitação de professores e técnicos de suporte à informática educativa. A “capacitação de recursos humanos” estava prevista para acontecer em três linhas: 1) capacitação de professores multiplicadores; 2) capacitação de professores da rede estadual e municipal de ensino; 3) capacitação de técnicos de informática. Tais metas segundo a SEED/MEC, foram atingidas e o número de computadores já aumentou significativamente neste ano, assim como a qualificação de professores.

Desta forma, o Programa Nacional de Informática na Educação tem por finalidade criar condições para a disseminar a Informática na Educação. O papel do computador é o de provocar mudanças pedagógicas profundas ao invés de “automatizar o ensino” ou promover a alfabetização em informática, como nos Estados Unidos, ou desenvolver a capacidade lógica e preparar o aluno para trabalhar na empresa, como propõe o programa de informática na educação da França. Essa peculiaridade do projeto brasileiro, aliado aos avanços tecnológicos e à ampliação da gama

de possibilidades pedagógicas que os novos computadores e os diferentes softwares disponíveis oferecem, demandam uma nova abordagem para os cursos de formação de professores e novas políticas para os projetos na área.

### 3.2 O Programa Estadual de Informática Educativa de Sergipe

O grande problema da realidade da educação escolar é que praticamente “estacionou” há mais de um século. No modelo tradicional de ensino, tornando-se quase impermeável à realidade das mudanças que têm ocorrido no mundo. Conforme Mantoan (1997), muitas são as razões que explicam a impermeabilidade entre ambas as realidades; uma delas, sem dúvida, é a rigidez dos sistemas de ensino escolares, que se mantêm fechados, esclerosando-se pouco a pouco, pelo entupimento de seus canais de comunicação com o mundo exterior.

Assim, o Programa Estadual de Informática na Educação é uma iniciativa do Governo de Sergipe – Secretaria de Estado da Educação e do Desporto e Lazer que nasceu em resposta ao ProInfo, em 1997. Tem como objetivo geral “implementar e revitalizar a aplicação da Tecnologia da Informática, como recurso auxiliar ao processo ensino-aprendizagem traçando princípios norteadores para o seu desenvolvimento e aplicação fundamentada”. (SERGIPE - SEED, 1997, p.5)

*A grandeza da informática não está na capacidade que ela tem de aumentar o poder centralizado nem na sua força para isolar as pessoas em torno da máquina. A grandeza da informática encontra-se no imenso campo que abre à cooperação. É uma porta para a amizade, para a criação de atividades cooperativas, para a cumplência de críticas solidárias aos governos e dos poderes opressores ou injustos. Enfim, as redes informatizadas propiciam a solidariedade e a criação e desenvolvimento de projetos em parcerias (ALMEIDA e FONSECA JÚNIOR, 2000).*

Vale destacar que o Estado de Sergipe, antes da implantação do ProInfo, já apresentava, em sua trajetória, experiências na área de Informática Educativa, pois desenvolvia, desde 1992, com a implantação da Divisão de Tecnologia de Ensino (DITE), projetos e programas de aplicação dos recursos computacionais na educação, mesmo que de forma pouco significativa no processo ensino-aprendizagem, como já se pode observar hoje. (JESUS, 2001)

A Divisão de Tecnologia de Ensino (DITE), foi criada em 1994 e está vinculada ao Departamento de Educação (DED)/Secretaria de Estado da Educação. Incorpora em seu quadro os programas desenvolvidos pelo MEC em Informática Educativa (ProInfo), entre outros. Tem como competências: coordenar, planejar, acompanhar e avaliar os projetos desenvolvidos pelo SEED com utilização de meios tecnológicos; adotar métodos de operacionalização de projetos, visando integrar a teleeducação ao sistema educacional; promover, orientar e apoiar o uso das TIC à prática pedagógica através de projetos inseridos na DITE; implementar pesquisas com o uso das TIC, incrementando programas e projetos de intercâmbio e cooperação técnica e pedagógica com instituições e organismos nacionais e internacionais; proporcionar o desenvolvimento de programas de aprendizagem à distância através de capacitação e atualização de professores.

As mudanças, portanto, são bem lentas e um modelo educacional baseado na retenção e manipulação de informações transmitidas e memorizadas, podia, até certo ponto, dar conta das necessidades da sociedade daquela época. Hoje, isto já não acontece. Como enfatiza Lévy (1999),

*[...] pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no final de sua carreira.*

Quanto aos objetivos almejados pelo ProInfo no Estado de Sergipe, podem-se citar: atingir altos índices de informatização do estado, qualificando o seu quadro docente e discente e democratizando o acesso

aos equipamentos tecnológicos e à educação pública de qualidade total; propiciar a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem da rede pública, dotando as unidades de ensino de ferramentas tecnológicas capazes de potencializar a escola para elaboração/execução de estratégias que possibilitem o rompimento do modelo instrucionista para uma nova abordagem construcionista, permitindo ao educando tornar-se sujeito histórico do seu tempo; desenvolver, nas escolas e núcleos de informática, ambientes propícios à pesquisa sobre a presença das novas tecnologias da comunicação no cotidiano escolar enquanto ferramenta pedagógica para a produção do conhecimento.

A partir desses objetivos, faz-se mister analisá-los através de questionamentos. Quanto ao primeiro objetivo elencado, pode-se questionar se esses “altos índices de informatização” são alcançados e, tão pouco, a qualificação do docente é democrática, uma vez que muitas vezes não se respeitam os critérios estabelecidos pelo próprio programa.

Já no segundo objetivo relacionado, como se pode falar em modelo construcionista se, muitas das vezes, o professor nem sabe como trabalhar com este modelo, já que não lhe foi ensinado? Além disso, um outro agravante é quanto à imposição das escolas terem que fazer um projeto de utilização da informática educativa causando assim um impacto no professor e castrando sua autonomia e criatividade.

A construção de projetos é um momento em que professor e alunos engajam-se, numa perspectiva interdisciplinar, numa relação cooperativa de interações e intercâmbios, entrando o aluno com todas as suas vivências e conhecimentos anteriores sobre os temas tratados e o professor ajudando a explicitar os conceitos que vão sendo intuitiva ou intencionalmente manipulados no desenvolvimento dos trabalhos e das novas descobertas. E, se pensarmos em termos de rede, essa parceria na construção de projetos extrapola a relação restrita entre aluno e professor, para ampliar-se sem fronteiras em direção a inúmeras outras interações, fontes, parcerias, convergindo para o que Pierre Lévy chama de “aprendizagem cooperativa”. Nessa perspectiva, professores e estudantes aprendem mutuamente. A principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conheci-

mentos, agora feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento (LÉVY, 1999).

A inserção dos recursos computacionais na escola serve como instrumento valioso na construção do conhecimento e o professor consciente e crítico é quem seleciona os recursos adequados à realidade de seus alunos.

As ações selecionadas pelo ProInfo estadual, conforme documento, são: implantar o NTE em espaço físico adequado de comportar em suas dependências laboratórios de Informática Educativa, Vídeo, Biblioteca, Mídiateca e outros, funcionando com instâncias de capacitação, concentração e socialização do uso das novas tecnologias aplicadas ao processo educativo; sensibilizar as unidades de ensino da rede pública sobre a necessidade da incorporação no processo educativo das tecnologias emergentes na sociedade; selecionar escolas e implantar ou implementar o ProInfo nas escolas selecionadas da rede; capacitar recursos humanos: (1) formar equipe central de multiplicadores integrante do NTE; (2) capacitar os professores das escolas integradas ao programa; (3) atualizar permanentemente os recursos humanos envolvidos; (4) criar alternativas de especialização, mestrado e outros cursos para as equipes central, regional e demais profissionais agregados ao programa; avaliar e acompanhar o desenvolvimento do programa pautado em metas quantitativas e qualitativas de forma continuada e em processo; articular com instituições e órgãos responsáveis pela formação de docentes com vistas a incorporar uma nova proposta curricular que contemple o uso das inovações tecnológicas no processo educativo; criar grupos de estudos, objetivando a análise de ambientes computacionais em sala de aula. (COX, 2000)

Considerando o exposto, pode-se observar que há um distanciamento entre objetivos e ações; pois, sendo as últimas ações voltadas para a unidade escolar, como esta pode garantir o alcance de altos índices de informatização postulado nos objetivos. Nesse sentido, segundo Pretto (1996), as novas tecnologias da informação e comunicação estão possibilitando e influenciando a introdução de diferentes valores, de uma

nova razão. A razão moderna não está mais dando conta de explicar os fenômenos desta sociedade em plena transformação.

Os Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE – são locais dotados de infra-estrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de *hardware* e *software*. Existem dois Núcleos no Estado – NTE I, localizado na capital (Aracaju); e NTE II, no município de Lagarto. Os profissionais que trabalham nos NTEs são especialmente capacitados pelo ProInfo para auxiliar as escolas em todas as fases do processo de incorporação das novas tecnologias. Portanto, o NTE é o parceiro mais próximo da escola no processo de inclusão digital, prestando orientação aos diretores, professores e alunos, quanto ao uso e aplicação das novas tecnologias, bem como no que se refere à utilização e manutenção do equipamento. A escola que tiver interesse em participar do projeto ProInfo deve dirigir-se ao NTE da sua região, estabelecer um plano tecnológico-educacional para cinco anos, no mínimo, e que atenda aos objetivos do projeto estadual.

A capacitação dos professores é realizada a partir destes núcleos onde os agentes multiplicadores são responsáveis pela preparação destes no uso da informática educativa. Há dez multiplicadores: nove, no NTE I – Aracaju; e um, no NTE II – Lagarto. Existem cerca de 70 professores articuladores que são os responsáveis pelos projetos elaborados pelos Núcleos e os professores regentes de sala de aula. Todavia, o número de multiplicadores é insuficiente, dificultando bastante o trabalho de acompanhamento destes nas atividades escolares quanto à informática educativa, já que existem cerca de 110 escolas atendidas pelo programa.

Assim, a implantação da Informática na Educação é um processo de constituição de um sujeito que, além de emotivo, é esclarecido, profissional competente, responsável por suas ações, por sua conduta e pela conduta de crianças e jovens em processo de escolarização. Cabe registrar, no entanto, que essa subjetividade demandada não expressa uma prática que é imposta aos docentes pelo currículo da hiper-mídia educativa. Ela é, ao contrário, uma prática que é sugerida, discutida e explicada. Ela conta com a

aceitação dessas “sugestões e prescrições” porque expressa nossa vontade de sermos sujeitos esclarecidos, dotados de características de indivíduos que conhecem, agem, participam e transformam. Ao expressar nossas vontades, o discurso analisado captura, interpela e seduz porque apresenta uma grande possibilidade de nos reconhecermos nas próprias práticas que veicula.

#### 4. Considerações finais

Em diferentes países, a introdução de computadores nas escolas não produziu o sucesso esperado, ou seja, os projetos ambiciosos, em grande escala, não têm conduzido aos objetivos programados. Nesse sentido, as práticas pedagógicas inovadoras acontecem quando as instituições se propõem a repensar e a transformar a sua estrutura cristalizada em uma estrutura flexível, dinâmica e articuladora. No entanto, como isto pode ser possível em projetos de grandes dimensões que atingem todo um país ou, por outro lado, em escolas isoladas? A possibilidade de sucesso está em se considerar os professores, não apenas como os executores do projeto, responsáveis pela utilização dos computadores e consumidores dos materiais e programas escolhidos pelos idealizadores do projeto, mas, principalmente, como parceiros na concepção de todo o trabalho. Além disso, os professores devem ser qualificados adequadamente para poderem desenvolver e avaliar os resultados desses projetos.

No Brasil, embora a introdução da informática na educação tenha sido influenciada pelos acontecimentos de outros países, notadamente França e Estados Unidos da América do Norte, a nossa caminhada foi muito peculiar. A influência exercida por estes países foi mais no sentido de minimizar os pontos negativos e enfatizar os pontos positivos ao invés de servir como modelo para uma reprodução acrítica. No nosso caso, o êxito não é maior por uma série de razões, desde a falta de equipamento nas escolas e, portanto, a falta de um maior empenho na introdução da informática na educação, até um processo de formação de professores frágil e lento.

A formação de professores para implantar as transformações pedagógicas almeçadas exige uma nova

abordagem que supere as dificuldades em relação ao domínio do computador e ao conteúdo que o professor ministra. Os avanços tecnológicos têm desequilibrado e atropelado o processo de formação fazendo com que o professor sinta-se eternamente no estado de “principiante” em relação ao uso do computador na educação.

Por outro lado, os computadores começaram a chegar nas escolas inaugurando uma nova etapa de consolidação do ProInfo no Estado de Sergipe e exigiu ampliação das visitas de acompanhamento. Paralelamente, os professores passaram a ensaiar seus primeiros projetos requerendo novas oficinas de aperfeiçoamento. Desse modo, pode-se afirmar que um novo degrau surge na escalada de implantação da Informática Educativa no Estado de Sergipe, exigindo avanços nas pesquisas, iniciativas, ações isoladas e coletivas. Usar o computador com finalidade educacional requer a análise cuidadosa do que significa ensinar e aprender, bem como demanda rever o papel do professor nesse contexto.

Faz-se mister, assim, a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir.

### Referências

- ALMEIDA, Fernando José de e FONSECA JÚNIOR, Fernando. **Aprendendo com projetos**. Brasília, PROINFO/MEC, 2000.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. “Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente”. In: MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo, Papirus Editora, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto – **Secretaria de Educação à Distância, Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO**, jul.1997.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. Volume 1. Editora Paz e Terra. 2002.
- COX, Kenya Kodel. **A Informática na Educação escolar Pública de Aracaju – formação e prática de Professores Multiplicadores do PROINFO** (Dissertação de Mestrado), São Cristóvão-SE, 2000.
- JESUS, Jadson Tavares de. **O programa de Informática na Educação: uma experiência de capacitação de professores em Aracaju/SE** (Dissertação de Mestrado), São Cristóvão-SE, 2001
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editoras 34, 1999.
- \_\_\_\_\_. **As Tecnologias das Inteligências: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. 6ª edição. São Paulo: Editoras 34. 1998.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. “A Educação e os Desafios das Novas Tecnologias”. In: FERRETI, João Celso (org). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.
- MANTOAN, Maria Teresa E. **Ser ou estar: eis a questão**. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA Editores, 1997.
- MORAES, Maria Cândida. **Subsídios para fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. MEC-SEED, jan. 1997.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 10.ed. São Paulo: Cortez, Brasília-DF, Unesco, 2005.

SERGIPE, Governo de Sergipe. **Secretaria da Educação e do Desporto e Lazer, Programa Estadual de Informática Educativa**, jan. 1997.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRETTO, Nelson L. "A educação e as redes planetárias de comunicação". In: **Revista Educação e Sociedade**, n. 51. São Paulo: Cedes, ano XVI, ago. 1995, p. 12-23.

\_\_\_\_\_. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. Campinas: Papirus, 1996.

SCHNEIDER, Henrique Nou. **Um Ambiente Ergonômico de Ensino-Aprendizagem Infor-**

**matizado**. Florianópolis, 2002. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. 162P.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. São Paulo: Editora Érica Ltda, 2000.

VALENTE, José Armando (Org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Editora do Núcleo de Informática Aplicada à Educação, 2002

\_\_\_\_\_. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. São Paulo, Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

#### **Sobre os Autores:**

**Ana Luiza Melo de Almeida** é Graduada em Pedagogia e Serviço Social pela UFS; fez especialização *lato sensu* "Educação no mundo subdesenvolvido" pela UFS e é aluna do Mestrado em Educação da UFS. É Professora do Município de Aracaju-Se. E-mail: *anamelinho@yahoo.com.br*

**Sheilla Silva da Conceição** é Graduada em Pedagogia pela UFS; fez especialização *lato sensu* "Informática em Educação" pela UFLA e é aluna do Mestrado em Educação da UFS. É Pedagoga do Município de Divina Pastora-Se. E-mail: *sheilla.ssc@ig.com.br*

**Henrique Nou Schneider** é Doutor em Engenharia pela UFSC com enfoque em Informática Educativa; é Mestre em Ciência da Computação pela UNICAMP e Engenheiro Civil pela UFS. Atualmente é Professor Adjunto da UFS lotado no Departamento de Ciência da Computação, colaborando, também, com o Núcleo de Pós-Graduação em Educação da UFS. É também professor do Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Sergipe. E-mail: *hns@terra.com.br*

## **Educação: novos cenários e perspectivas<sup>1</sup>**

*Maria Isabel Nascimento Ledes Monteiro*

---

### **Resumo**

Nos dias atuais, as mudanças ocorrem de forma contínua e com muita velocidade. A evolução provoca desdobramentos múltiplos e muitos aspectos precisam ser levados em consideração, tanto em uma análise do presente quanto sobre as perspectivas do futuro. A economia mundial sofre a todo o momento as influências das conjunturas vivenciadas nos diversos países do mundo. As tecnologias experimentam avanços diários em todas as áreas do conhecimento humano e trazem à tona novos contextos sociais, gerando uma série de dúvidas sobre o que está por vir. Em meio a tantas incógnitas, considerar os contornos dos possíveis cenários de futuro de forma clara torna-se desafiador. Ao adentrarmos no complexo campo da Educação, não podemos deixar de considerar as interfaces inerentes a essa Ciência, cujas as idéias reducionistas ou simplistas, o preconceito, a manutenção de paradigmas tradicionais, dentre outros, não encontram lugar.

**Palavras-Chave:** Educação; Tecnologia; Futuro.

### **Education: new scenarios and perspectives**

#### **Abstract:**

Now a days changes occur continuously and with plenty velocity. Evolution provokes multiple disclosures and a lot of aspects must be taken into consideration, including present and future perspectives. World economy suffers at every instance influence of conjunctions experienced by countries around the globe. Technology experiences daily developments in all areas of human knowledge arising new social context, causing many doubts towards what is yet to come. Among so many uncertainties, to picture future scenarios is a challenge. When entering the complex field of Education there is no space for traditional paradigm, we cannot disregard the interfaces related to this science, nor allow reductive or simplistic ideas as well as prejudice. Restlessness in the area of Education has bought researchers to look for contributions in other scientific fields. It is worthy to emphasize the indispensable contribution of Anthropology and the influence of culture to amplify the possibility of analysis of objects. New paradigm appear in the middle of inflamed discussions where certain truths cannot be evaluated as absolute.

**Keywords:** Education; Technology; Future.

---

## Introdução

Cenários são panoramas sobre futuros possíveis, utilizando “jogos de hipóteses para a construção de imagens futuras” (GODET, 1983. p.03). A par da realidade presente, utilizam-se os cenários para enfrentar as mudanças, auxiliando na reflexão sobre o futuro, sem determinismos ou fatalismos.

Só poderemos vislumbrar o amanhã se levarmos em conta as práticas sociais vigentes, os valores e conflitos existentes, as ações e as características do homem como sujeito de uma sociedade.

A História é um resultado da ação do homem e de seu posicionamento perante essa ação. Os caminhos tomados pela humanidade dependem de diferentes variáveis que se alternam, muitas vezes, sem a existência de uma determinada lógica. Os acontecimentos da atualidade nos permitem projetar o que será possível ou não no futuro.

Se considerarmos a educação como um poderoso instrumento de transformação social, podemos focar a escola como uma determinante dos novos *designs* que se estabelecem na projeção do futuro. Em relação à inclusão social, por exemplo, consideramos que a escola não é a única determinante, mas tem a capacidade de exercer grandes influências na reorganização da sociedade, que permita um maior e melhor acesso dos excluídos à escolarização. Nessa perspectiva, Carnerio (1995, p.42) afirma que

*[...] a educação passa a ser encarada como a principal determinante da reversão da pobreza estrutural e o único fator que pode ser verdadeiramente responsável por vencer o círculo de ferro da exclusão.*

Ao lado das exigências crescentes ligadas à qualidade de vida, em uma perspectiva democrática, que propicia o acesso igualitário a serviços básicos para todas as camadas sociais, a educação possui uma grande responsabilidade sobre o cotidiano, em diversos setores da sociedade.

A priorização da educação tem sido objeto de discussão em diversos foros políticos, embora a prática esteja, ainda, longe de estar sintonizada com a retó-

rica. Os objetivos da educação já não são tão simples, já não podem contemplar apenas os interesses de determinados grupos, mas precisam ser ampliados para se tornarem válidos para toda a sociedade. Para Paulo Freire (2000, p.58):

*A educação requer do educador o aprofundamento da compreensão da realidade e do seu posicionamento, já que: a educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo como da inserção crítica nele.*<sup>2</sup>

As atividades humanas e suas inter-relações impulsionaram a educação para novos patamares. A economia globalizada originou conceitos de uma cultura igualmente globalizadora, pois o que era considerado diferente passa agora a ser integrado ao conhecimento e ao próprio cotidiano. Nesse contexto, não há espaço para a defesa da permanência dos paradigmas tradicionais, que versam o papel do professor como o de gestor e regulador da atividade escolar, que realiza a maioria das escolhas, que gerencia poderes e submete o aluno a um posicionamento passivo, muito embora tenham ocorrido várias tentativas de inserções construtivistas e democratizantes nos processos de ensino e de aprendizagem por defensores de uma educação mais democrática e equitativa.

A relação entre a educação e o mercado de trabalho está cada vez mais evidente. Na medida em que as exigências dos empregos se aprimoram, a escola sente as conseqüências. Não é possível permitir uma posição de alienação da escola em relação às evidentes mudanças nos tipos de empregos e em suas qualificações.

A capacidade de adaptar-se também tem que fazer parte das novas perspectivas da educação. Quem se habitua a agir sempre de um mesmo modo está fadado ao desajuste social. O mundo atual indica a necessidade do desenvolvimento de habilidades que revelem equilíbrios sociais, afetivos e intelectuais.

Não basta mais apenas saber. Por isso, a escola não é mais uma máquina de fabricar informações desconexas. É preciso, mais do que nunca, saber o

que fazer com o saber. O conhecimento por si mesmo não representa mais um domínio suficiente do saber. Os saberes ultrapassam os limites das memorizações e dos raciocínios lineares, alcançando níveis mais elevados e subjetivos. Sua mobilidade, nos diferentes setores da vida real, obriga o indivíduo a estar sempre conectado às exigências profissionais e sociais, em um mundo cujo o trabalho e estudo não estão mais limitados a espaços físicos.

O tipo de acesso que a população tenha ao ensino revela a coerência do país em relação as suas maiores necessidades. O mercado de trabalho criou expectativas em torno dos jovens que ultrapassam o esperado em décadas passadas. Segundo Papert (1994, p.5):

*[...] Não faz muito tempo, e até mesmo hoje, em diversas partes do mundo, os jovens aprendiam habilidades que poderiam utilizar pelo resto de suas vidas em seu trabalho. Hoje em dia, nos países industrializados, a maioria das pessoas tem empregos que não existiam quando elas nasceram.*<sup>3</sup>

Diante de tantas variáveis, a escola tenta encontrar uma maneira de despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos curriculares, e também agregar ao cotidiano das salas de aula mecanismos que proporcionem a inserção das novas tendências, o que é extremamente difícil, visto que o mundo tecnológico e suas características modificam-se em uma velocidade que ainda não foi possível ao meio escolar acompanhar.

A necessidade de reconstrução da escola em consonância com os novos parâmetros do mercado de trabalho é cada vez mais premente. Uma escola estática que não avance juntamente com as novas tendências certamente encontrará sérias dificuldades para sobreviver no mundo globalizado.

A educação acrescenta valor aos sistemas de produção, tornando-se um referencial do grau de desenvolvimento e superação de um povo. Essa valorização do conhecimento coloca as instituições educacionais em um patamar de elevada importância na formação

profissional, especialmente as que são responsáveis por fomento à pesquisa e à extensão, como as de nível superior.

### **Relação indissolúvel: cultura e educação**

Se de um lado a escola precisa fomentar transformações em meio a tantas exigências, de outro não podemos deixar de considerar que a Educação deve estar diretamente vinculada à Cultura. Da mesma forma que reconhecemos a vinculação entre educação/cultura e antropologia/cultura, há que se reconhecer, também, a vinculação educação/antropologia estabelecida através da cultura. Nos dias atuais, é manifesto e incontestável o entendimento de que a educação deve manter relação íntima e orgânica com a cultura (BELTRAME e CAMACHO, 2005, p.2).

Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre, também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação, devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível. Este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui como sujeitos da História, alcançando o status do que se define por cultura. (FORQUIN, 1993, p. 10 *in* BELTRAME e CAMACHO, 2005, p.3).

Reflexões a respeito da relação entre educação e cultura culminam na conclusão de que é de grande responsabilidade do empreendimento educativo a transmissão e a perpetuação da experiência humana, que nada mais é que a cultura. Assim, Forquin<sup>4</sup> encerra a questão afirmando que “a cultura é o conteúdo substancial da educação [...]: a educação não

é nada fora da cultura e sem ela” (BELTRAME e CAMACHO, 2005, p.6). Mas, ele alerta que a educação não transmite a cultura, ou uma cultura ou culturas. Ela transmite algo da cultura, elementos de cultura.

A vinculação educação/cultura não se limita apenas à esfera da transmissão cultural. Para compreender os processos e as práticas pedagógicas, tanto o professor quanto o pesquisador necessitam estar permanentemente atentos ao fato de que alunos de meios sociais diferentes cheguem à escola com características culturais determinadas, que influenciam de forma direta na maneira como respondem às solicitações e exigências próprias da escolarização. Além disso, esta compreensão do processo supõe a consideração das características culturais dos próprios professores, seus saberes, seus valores, seus referenciais. E, por fim, não é possível negar a contribuição que o conceito de cultura traz para o entendimento da escola:

*[...] a escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta ‘cultura da escola’ [...] não deve ser confundida tampouco com o que se entende por ‘cultura escolar’, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas<sup>5</sup> (BELTRAME e CAMACHO, 2005, p.5).*

#### **Atual cenário: a exigência de um novo professor**

Após avaliarmos a Cultura como “conteúdo substancial” da Educação e, conseqüentemente, participe das mudanças que ocorrem em meio a tantas exigên-

cias do cenário globalizado vivido pelo mundo atual, é mister que também consideremos o papel do novo profissional de educação. A inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação está presente em vários setores da sociedade moderna e pós-moderna, gerando mudanças em todo o globo, e não há como ignorá-las no campo educacional. Contudo, a simples inserção das TIC não denota uma ação transformadora à prática docente, muitas vezes arraigada em um passado de cultura tradicionalista e alienante. Um desafio para o professor atualizar-se e continuamente preparar-se para as demandas do presente e do futuro próximo.

*[...] a história recente da educação está cheia de promessas rompidas, de expectativas não cumpridas, geradas ante cada nova onda de produção tecnológica (do livro de bolso ao vídeo ou ao próprio computador)<sup>6</sup> (SANCHO, 2006, p. 19)*

O respeito ao aluno, extensivo à família, à sociedade e ao Estado deve ser refletido na prática do professor como mediador do conhecimento. Frente à explosão aligeirada da *Internet* nas últimas décadas e, conseqüentemente, das TIC, é necessário que o professor reflita criticamente sobre sua formação inicial e continuada, considerando sua práxis como uma aprendizagem inacabada. Com muita propriedade, Paulo Freire (1998, p.23) nos remete a essa reflexão como algo a ser absorvido à prática do educador:

*[...] É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos<sup>7</sup>.*

A preocupação com a prática deve levar o educador a aproximar-se dos desafios constantemente pre-

senciados na escola e fora dela. O que se pensa e realiza dentro do ambiente escolar influencia diretamente todo o contexto social. Devido à amplitude que o processo escolar atinge em todas as suas etapas, há uma constante preocupação com os rumos possíveis que a educação pode tomar. “A educação cresce em importância e continua sendo a principal força motriz da inovação e competitividade dos países” (PORTO, 2003, p.50). Observa-se, porém, que os discursos ainda transitam no campo da oralidade e os “currículos experimentais” ainda são adotados sem inovações relevantes.

Embora a atividade pedagógica pesponte hoje toda a sociedade e extrapole o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas de educação informal e não formal, ainda há lacunas que carecem de ser preenchidas.

### Os descaminhos do profissional de educação

A formação inicial do professor como um fim em si mesma já demonstrou historicamente seu esgotamento. A formação inicial não responde mais às necessidades prementes de qualificação profissional para o momento atual e vindouro. As novas realidades têm exigido um entendimento ampliado das práticas educativas e, por conseqüência, do professor. É necessário ao profissional de educação possuir intrinsecamente uma postura permanente de inconformismo e de inconclusão. Sua prática deve ser reflexiva e contextualizada em uma busca itinerante de construção e reconstrução. É pressuposto para o educador não aceitar o futuro com determinismo e o pragmatismo como única verdade.

Diante das “ameaças” da pós-modernidade que tende a relativizar o tempo histórico sem perspectiva de futuro, cujo presente é eternizado, o educador media o debate entre diversos paradigmas formativos. Plantamura (2003, p.13) propaga a discussão quando afirma que é necessário construir alternativas educacionais em uma busca contínua de um educador-formador que não silencia:

*[...] Existe uma relação profunda entre utopia e prática educativa. A morte do sonho*

*e da utopia, prolongamento da morte da história, que ameaça a vida da esperança, despolitiza a prática educativa e fere a natureza humana, imobilizando a história e reduzindo o futuro à permanência do presente.*<sup>8</sup>

O ponto de partida, na visão do educador do futuro, deve ser a subjetividade inserida na dimensão pedagógica política de sua práxis. O professor é um ser histórico, uma vez que pertence à História, e a sua consciência deve compreender o seu papel como sujeito da própria história. A formação inicial deve operar como combustível e impulsionar uma adoção coerente entre a teoria e a prática continuamente.

A construção da prática do profissional de educação do futuro deve abranger a sua experiência pessoal e a sua formação inicial, vez que é necessário coerência entre discurso e prática que denotem inovação pedagógica. O debate sobre a identidade do educador e a clareza sobre a natureza e a especificidade da educação, enquanto Ciência e prática social, está na pauta em diferentes foros de discussão sobre a educação do futuro, que emerge da globalização. As transformações sociais influenciam diretamente as rotinas educacionais e, conseqüentemente, o perfil do educador e a sua práxis.

Com propriedade, Plantamura (2003) afirma que não é possível restringir o papel do profissional de educação em “[...] ‘saber fazer’, desconsiderando o problema teórico-metodológico [...], seja como configuração de percepções subjetivas, seja como repertório de saberes e formas de agir em contextos de trabalho e outros contextos sociais” (p.17).

### Formação continuada do professor

Como conseqüência das alterações mundiais causadas pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação, e também devido às maiores exigências do mundo da globalização, novas perspectivas alcançaram o ensino superior. Os novos profissionais precisam alcançar um nível maior de informação e manuseio desta informação, carecendo, portanto, de

estar continuamente sendo capacitados e atualizados para as suas funções.

É notória a carência de investimentos em políticas públicas que privilegiem novas formas de atender ao desafio de educação continuada e que contemplem horizontalmente os profissionais de educação em suas dúvidas, anseios, desejos; ou seja, é necessário que programas de formação continuada atendam as especificidades dos diversos segmentos de ensino e a professores em suas diversas áreas do conhecimento.

Ao profissional de educação cabe a consciência crítica de que, independente de investimentos públicos no setor educacional para sua educação continuada, ele deve agregar ao inconformismo peculiar inerente ao educador uma postura pessoal e individual de busca permanente de aprendizagem, atualização e aprimoramento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial. Agregada a essa idéia, renomados autores defendem que a educação continuada também acontece de forma coletiva e no próprio ambiente escolar, não somente individualmente. Com propriedade, Nóvoa (1997, p.26) e Freire (1996 p. 43) expressam suas convicções sobre o tema:

*[...] A troca de experiências e a partilha de saberes consolida espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando. O sucesso profissional do professor, o espaço ideal para seu crescimento, sua formação continuada, pode ser também seu local de trabalho.*<sup>9</sup>

*[...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática. Não é raro encontramos profissionais que responsabilizam a instituição pelo desajuste entre as informações recebidas e sua aplicabilidade. A formação só será completa quando esses profissionais se auto produzirem.*<sup>10</sup>

Se por um lado os profissionais de educação precisam buscar individualmente ou coletivamente uma educação contínua, por outro, o “mundo” do trabalho tem investido na capacitação e especialização não somente do seu profissional, atribuição essa que não mais privilegia somente o setor educacional.

### **Educação do Estado ou educação da(na) empresa?**

Se há algum tempo era de responsabilidade da universidade e tão somente ela promovia a educação superior, hoje a realidade é outra. Cada vez em maior número surgem as universidades corporativas com ofertas de cursos abertos para o público interno e externo. Em parceria com as instituições superiores tradicionais, o ensino vai se dilatando em setores antes restritos a determinadas instâncias. Um dos aspectos mais conhecidos e utilizados nestes casos refere-se ao uso de recursos de ensino a distância, que estão sintonizados com a modernidade tecnológica, como as videoconferências, a *Internet*, o *cd-rom*, dentre outros. Jeanne Meister<sup>11</sup> (1999), afirma que, em poucos anos as empresas terão o seu próprio centro de educação.

Instituições nacionais e estrangeiras têm investido na oferta de cursos *stricto sensu* e *lato sensu*, utilizando o ensino a distância. A extensão geográfica tem deixado de ser uma barreira e se tornado irrelevante quando a questão é educação. O movimento de internacionalização e quebra de fronteiras é um aspecto característico da globalização, possibilitando, inclusive, a abertura de campus “filiais” de universidades de um país em outro, ou a criação de centros avançados de estudos, a exemplo da British Open University<sup>12</sup>, e ainda pelo estabelecimento de consórcios<sup>13</sup> educativos, que permitem a interligação entre as instituições nacionais e destas, com as internacionais.

Essas características de internacionalização do ensino produzem desafios significativos para as sociedades e para suas instituições educacionais locais,

já que muitas vezes os instrumentos de verificação e controle sobre a educação variam entre os países, o que muitas vezes dificulta o reconhecimento de diplomas entre si. Seria necessária a edição de legislações e instrumentos garantindo, assim, a validade e a qualidade da oferta de cursos que não são realizados de forma tradicional dentro das próprias localidades onde vive o cidadão estudante.

O surgimento de universidades que atuam pela *Internet* com oferta de ensino a distância, como uma forma de formação inicial ou continuada, tem sido uma tendência internacional que começa a delinear-se em várias partes do mundo. Apesar do oferecimento aligeirado de cursos superiores ou especializações a distância ter invadido o globo, há de se questionar a qualidade dessa oferta.

Uma alternativa, que é também uma tendência dentro deste contexto, é a formação de parcerias para o desenvolvimento de projetos relacionados a uma política compartilhada de gestão e utilização de infraestrutura, entre outras.

Se, por um lado, as empresas, por meio de suas universidades corporativas, avançaram na valorização e incentivo aos seus funcionários, oferecendo treinamento para o exercício de funções específicas, por outro, cabe questionar a validade e a qualidade quanto à expansão de simples cursos de capacitação a cursos superiores que se têm operando de forma indiscriminada. É no mínimo preocupante a ação fragmentada e isolada que se revela nessa nova realidade.

As universidades corporativas, inclusive as virtuais, entraram no mundo até poucas décadas restrito ao setor educacional, público e privado, que tinha como objetivo único promover a educação de um país e, nesse crescente aligeirado, pode-se avaliar positivamente o aumento do acesso de alunos a cursos superiores, em razão da facilidade e da numerosa oferta de instituições superiores particulares que promovem uma forte concorrência entre si. A internacionalização desta oferta ultrapassa os limites da concorrência para além das fronteiras nacionais, gerando a formação de um mercado global da educação.

Com a projeção da concorrência para fora dos níveis de proximidade, juntamente com outros fatores correlatos, um dos efeitos que começam a se manifes-

tar é o modo pelo qual a sociedade e os alunos percebem a educação, avaliando sua qualidade e a eficiência de seus programas.

Em função disso, estima-se que a progressiva dilatação da concorrência tenderá a motivar significativas transformações no campo educacional, redefinindo as características da Educação Superior.

As crescentes pressões relativas à avaliação da aprendizagem e da competência profissional do educador por parte dos alunos, isto é, a aplicação prática do ensino, revela importantes aspectos sobre o desenvolvimento do ensino, que até então não apareciam com tanta evidência. Essa avaliação de aspectos mais práticos coloca em xeque concepções preconceituosas, que determinavam a superioridade de uma instituição sobre outra, pela simples evocação de fama, prestígio ou falta destes. As características de motivação e os atrativos que cada uma das faculdades detêm são elementos que influenciam na questão da concorrência. Esses fatores estão correlacionados com as habilidades de *marketing* que as instituições utilizam, investindo dinheiro e projetos que demandam certo tempo para a conquista de fatias substanciais do mercado educacional.

Com as evoluções no campo educacional, delineiam-se alguns elementos que podem nos fazer antever de certa forma o futuro, ou diferentes projeções de vários futuros possíveis. Pela lógica dos acontecimentos, a inserção de determinados cenários está ligada a escolhas de comportamentos e ações.

Esses cenários, dentro da globalização, promovem a crescente inserção das TIC nos cotidianos diversos, a ampliação do estudo e a qualificação cada vez mais refinada dos cursos superiores e de especializações e, ainda, a formação continuada de professores, com o reconhecimento mútuo de diplomas por parte de diferentes países e as alianças educacionais entre diferentes grupos, com o apoio de diferentes setores interligados à educação.

A globalização do próprio ensino superior requer parâmetros similares de qualidade, embora haja a necessidade de se respeitar as características próprias que cada local possui e que influenciam no ensino e na aprendizagem. É possível prever a legitimação de órgãos que apóiam a rede internacional de ensino.

Boaventura Santos (2003) faz uma crítica à privatização das universidades, quando afirma que

*[...] a criação de empresas que forneçam professores, que forneçam currículos, que forneçam avaliações de professores, que forneçam avaliações de estudantes, que fazem a certificação dos cursos representariam a liberalização total (p. 45).*

Talvez essa liberalização ocorra, progressivamente, em âmbito local e nacional e, posteriormente em nível de grupos multinacionais. Em um processo de ampliação dos ambientes educacionais superiores, torna-se altamente provável a institucionalização de órgãos, privados ou não, que auxiliem no equilíbrio das relações educacionais internacionais.

Neste quadro, a educação deixaria de ter um contexto de mera mercadoria a ser vendida como passagem para o mundo do trabalho, para atingir um patamar de homogeneidade e interligação entre culturas e nações. A cooperação, a divulgação de saberes e processos científicos determinariam uma ampla integração entre diferentes povos, portadores de visões muitas vezes antagônicas.

Os novos atores seriam os pesquisadores e pensadores que atuariam como verdadeiros embaixadores da educação, trazendo e buscando novas respostas capazes de solucionar problemas ou ampliar perspectivas locais. Assim como ocorre no comércio sem fronteiras, que acontece todos os dias por meio de *sites* da *Internet*, a educação globalizada estaria ao alcance de um número bem maior de cidadãos. A educação tomaria um lugar mais reconhecido do que já tem na atualidade, rompendo barreiras que estagnam alguns projetos educacionais.

Pela capacidade de perpetuação dos valores consagrados pela humanidade, e não apenas pelo mero acúmulo de informações sem nenhuma interligação, a educação teria adquirido um aspecto bem mais ampliado. Os avanços científicos e do pensamento em geral teriam um campo maior para serem propagados, não ficando segregados em um único local.

Os mercados de trabalho sofreriam variações referentes a essa ampliação das perspectivas do campo

educacional. Ao mesmo tempo em que influenciam a educação por basearem as próprias transformações educacionais, o mercado de trabalho é profundamente marcado por todas as modificações que alteram a macro-estrutura do sistema educacional superior.

### Considerações finais

O século passado foi marcado por transformações radicais, no âmbito da produção do conhecimento científico, decorrentes, sobretudo, da introdução das denominadas tecnologias de informação e comunicação que, em rápida análise, constituem ferramenta indispensável nos dias atuais, cuja permanência é imperiosa.

As funções, que anteriormente eram exclusivas do Estado, passaram a ser exercidas pela iniciativa privada; e as organizações passaram a ser alvo de constantes transformações, que acarretam uma série de dilemas para os modelos educativos existentes.

A educação virtual pesponta como um novo paradigma educacional e começa a se fortalecer com os avanços tecnológicos, ao tempo em que passa a ser encarada como modalidade aplicável ao sistema educacional em vários países, inclusive no Brasil. Muito embora tenha surgido em 1829, na Suécia,<sup>15</sup> a Educação a Distância – EaD – somente ganhou força com o advento da *Internet*, nas últimas décadas, com o “fenômeno” da globalização.

O EaD emerge de quase total anonimato e passa a ser promessa de modalidade educacional autônoma e futurista, com um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substitui o contato pessoal professor/aluno, como meio preferencial de ensino, pela metodologia sistemática, manejada com um conjunto de diversos recursos didáticos, e pelo apoio de uma organização e tutoria, que possibilita a aprendizagem independente e flexível dos alunos, inferindo democratização ao acesso à educação. Esse processo propicia uma instrução autônoma, promovendo um ensino inovador e de qualidade, incentivando e permitindo a atualização e o aperfeiçoamento daqueles que querem aprender mais, possibilitando que o aluno seja realmente ativo, responsável por sua aprendizagem e, principalmente, aprenda a aprender significativamente.

A EaD, enquanto um “novo modelo educacional”, tem gerado discussões acirradas em diversos foros, por parte de pesquisadores em diversas partes do globo. De um lado, os defensores fervorosos, de outros, críticos conservadores. A título de ilustração, vale trazer à colação as ministrações de Corrêa (2005, p.10) e Costa et al (2004, p.26):

*[...] À primeira vista, pode-se pensar que uma sala de aula convencional sempre proporciona maior interatividade entre professor e alunos, simplesmente pela proximidade física, mas a evolução da educação está provando que nem sempre isso é verdade.*<sup>15</sup>

*[...] Intensificando os avanços obtidos, a Internet adentra no campo acadêmico, passando a se constituir como um importante elo entre equipamentos e, o que é mais relevante, contribuindo para intensificar a produção do conhecimento científico, viabilizando, também, conexões entre diferentes culturas ampliando as possibilidades de estabelecer uma multiplicidade de relacionamento entre pessoas*<sup>16</sup>.

Questões como essas e os demais desafios de um mundo em constante transformação, remetem-nos a uma reflexão sobre o sistema educacional do futuro. Há de se considerar, nesse particular, o papel do discurso científico como construtor simbólico, uma vez que o processo de conhecimento se insere num amplo contexto de mudanças sociais e culturais que estremece as bases epistemológicas das ciências e nos desafiam a repensar abordagens vigentes, cujo avanço tecnológico singulariza e transforma a cultura contemporânea através dos processos de globalização.

Ao longo da trajetória da história humana, a Educação tem sido marcada por idéias e sonhos muitas vezes utópicos, mas também por conflitos, resistências e retrocessos. Esse tempero tem impulsionado um grupo significativo de pessoas e instituições a acreditar na educação a distância e no seu poder de demo-

cratizar o acesso ao conhecimento, deixando para trás a crença de que esta é uma modalidade de educação de segunda categoria.

A construção e reconstrução do saber devem fazer parte, diariamente, dos foros de discussão em prol da busca de novas dimensões e significados para as relações do ensinar e do aprender, incluindo o próprio conceito de presencialidade como sinônimo único e restrito de qualidade de ensino.

Se no contexto atual, já não cabem concepções arraigadas em discriminação e preconceito, que dirá no futuro. É preciso avaliar dados, confrontar idéias e paradigmas, sem perder de vista a premente necessidade de se estabelecer uma nova educação, integral, concreta e significativa, visando a democratizar o saber e possibilitar o acesso à educação e ao conhecimento científico e tecnológico.

Diante do cenário globalizado em que vive a maioria dos povos nos diversos países, e ao se avaliar e propor a estrutura de um sistema educacional no futuro, não há como não incitar uma proposta pedagógica preocupada em formar leitores críticos das TIC e do mundo que os cerca. Assim, é preciso considerar o poder e a interferência dos meios de comunicação, tecnologia e informação na sociedade; é preciso discutir suas mensagens, confrontá-las com os próprios modelos, analisar as variáveis que influem para que as situações sejam semelhantes ou diferentes, comparar experiências e estabelecer referenciais próprios.

É imperioso, em quaisquer propostas educacionais de mudança, levar em consideração a relação da escola com a sociedade em que está inserida. Em uma “visão sistêmica”, a escola, enquanto organização, embora gozando de certa autonomia, não pode ser desligada do “mundo” chamado sociedade, que lhe determina os respectivos fins e condiciona os seus processos de mudança paradigmática, política, social, cultural, tecnológica, etc.

Vale esclarecer que, ao se falar em escola, leia-se incluso o profissional de educação e a sua práxis, pois não há como se falar da escola sem visualizar o essencial papel do professor frente às mudanças e transformações sociais, culturais, tecnológicas, políticas e, principalmente, paradigmáticas que serão compar-

tilhadas com o alunado. A relação da escola-professor deve ser dialética, de troca horizontal entre o educador e o educando, exigindo-se nesta troca atitude de transformação da realidade conhecida. Relação essa que Paulo Freire (1983) denomina de “educação libertadora”, que é acima de tudo uma educação conscientizadora, na medida em que além de conhecer a realidade, busca transformá-la, ou seja, tanto o educador quanto o educando aprofundam seus conhecimentos em torno do mesmo objeto cognoscível para poder intervir sobre ele. (p.38)

Nesse sentido, quanto mais se articula o conhecimento frente ao mundo, mais os educandos se sentem desafiados a buscar respostas e, conseqüentemente, quanto mais incitados mais serão levados a um estado de consciência crítica e transformadora frente à realidade. Esta relação dialética é cada vez mais incorporada na medida em que educadores e educandos se fazem sujeitos do processo, em um mundo em constante transformação.

### Notas

- <sup>1</sup> Trabalho aprovado no Seminário de *Scenario Planning* em Educação, de acesso ao Doutorado em Educação na área da Inovação Pedagógica, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa, Presidente do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira-PT.
- <sup>2</sup> C.F. Paulo FREIRE. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. 2000.
- <sup>3</sup> C.F. Seymour PAPERT. **A Máquina das Crianças**: Repensando a Escola na Era da Informática. 1994.
- <sup>4</sup> C.F. Jean-Claude FORQUIN. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. 1993.
- <sup>5</sup> C.F. BELTRAME, S.A.B. e CAMACHO L.M.Y. **Usos e abusos da etnografia na educação** Disponível em: URL: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_usos\\_e\\_abusos.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_usos_e_abusos.asp)
- <sup>6</sup> C.F. Juana Maria SANCHO e colaboradores. **Tecnologias para Transformar a Educação**. 2006.
- <sup>7</sup> C.F. Paulo FREIRE, **Pedagogia da Autonomia**. 1998.

- <sup>8</sup> C.F. Vitangelo PLANTAMURA. **Presença Histórica Competências e Inovação em Educação**. 2003.
- <sup>9</sup> C.F. Antonio NÓVOA. **Os Professores e sua Formação**. 1997
- <sup>10</sup> C.F. Paulo FREIRE. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 1996
- <sup>11</sup> C.F. Makron Books. **Educação Corporativa**. 1999
- <sup>12</sup> C.F. **Distance Learning Courses and Adult Education**. Disponível em: The Open University. [www3.open.ac.uk/courses](http://www3.open.ac.uk/courses).
- <sup>13</sup> A exemplo, o Consórcio entre Brasil e Estados Unidos de Cooperação em Ensino Superior e Educação Vocacional: <[www.ea.ufrgs.br/graduacao/convenios/Univer\\_Americanas.doc](http://www.ea.ufrgs.br/graduacao/convenios/Univer_Americanas.doc)> cujo programa proposto é criar uma parceria contínua entre 3 universidades das regiões Sul e Sudeste do Brasil e 3 universidades da região Sudoeste dos EUA para facilitar um intercâmbio contínuo de estudantes.
- <sup>14</sup> C.F. Juliane, Corrêa. **Sociedade da informação**: globalização e educação à distância. 2005.
- <sup>15</sup> *Ibid*, p. 10.
- <sup>16</sup> José COSTA et al. **Novas Linguagens e Novas Tecnologias**. Informação e Conhecimento no Processo Educativo. 2004.

### Referências

- BELTRAME, S.A.B. & CAMACHO L.M.Y. **Usos e abusos da etnografia na educação** Disponível em: <URL: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_usos\\_e\\_abusos.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_usos_e_abusos.asp)>. Acesso em 05 jul 2005.
- CARNERIO, Roberto. 1995. **A Revolução Econômica e do Emprego**: Novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do século XXI. Texto do Curso de Verão, 1995, Portugal. disponível em: <<http://cursoverao.pt/C/>>. Acesso em 25 out 2006.
- CORRÊA, Juliane. (2005). Curso de Educação à Distância. *In*: Unidade I: **Sociedade da informação, globalização e educação à distância**. Brasília. Disponível em <<http://www.senac.com.br>>. Acesso em: 24 mai 2005.

- COSTA, José Wilson da, e PAIM, Isis (org.). **Novas Linguagens e Novas Tecnologias. Informação e Conhecimento no Processo Educativo.** Petrópolis, 2004.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GODET, Michel. **A Caixa de Ferramentas da Prospectiva Estratégica.** Lisboa, 1983.
- MEISTER, Jeanne. **Educação Corporativa.** São Paulo, Makron Books, 1999.
- NÓVOA, Antonio. (coord). **Os Professores e sua Formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.
- PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças, Repensando a Escola na Era da Informática.** Porto Alegre; Artes Médicas, 1994.
- PLANTAMURA, Vitangelo. **Presença Histórica Competências e Inovação em Educação.** Petrópolis. Vozes, 2003
- PORTO, Cláudio & REGNIER, Karla. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil - Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025.** Brasília, 2003.
- SANTOS, Boaventura. **Da Idéia de Universidade à Universidade das Idéias.** São Paulo, Cortez, 2001.
- SANCHO, Juana Maria e colaboradores. **Tecnologias para Transformar a Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

#### Sobre a Autora:

**Maria Nascimento Ledes Monteiro** é doutoranda em Educação, linha de pesquisa Inovação Pedagógica, pela Universidade da Madeira de Portugal.



## **Civilizar a infância na Renascença: estratégia de distinção de classe**

*Carlota Boto*

---

### **Resumo**

O presente artigo tem por objetivo abordar o tema da educação no âmbito da Renascença. Nesse sentido, parte-se da hipótese segundo a qual se desenvolvia na época um dado 'processo civilizador' (Norbert Elias). Para tanto seria imprescindível empreender um projeto pedagógico. A partir de uma revisão da literatura, que proporcionou o estabelecimento diálogo com a história social – principalmente à luz da referência teórica de P. Ariès e de Norbert Elias –, a presente pesquisa procurou identificar indícios relativos aos modos de ver a criança e sua educação. Procurou-se, em textos da época, bem como na bibliografia, o reconhecimento da particularidade da infância nos tempos da Renascença. Mais do que isso, buscou-se reconhecer vestígios de escolas daquele tempo; e as estratégias mediante as quais a educação tencionava efetivamente transformar a criança em aluno. Os autores estudados são, nesse sentido, alguns dos principais teóricos representantes do humanismo: Erasmo, Montaigne e Vives. Procurar-se-á, pela leitura de alguns fragmentos de suas obras, reconstituir imagens de criança, de educação e de escola que circulavam no imaginário europeu da Renascença. **Palavras-Chave:** História da Educação; Filosofia da Educação; Vives; Montaigne; Erasmo.

### **Civilize the childhood in the Renaissance: strategies to class distinction**

#### **Abstract**

This article has the objective to go over the education during the Renaissance. Accordingly, it is raised the hypothesis that a 'civilizing process' (Norbert Elias) was developed during that time. Therefore it was essential to put into practice a pedagogical project. From a literature review, that provided the establishment of a dialogue with the social history – based on the theoretical reference by P. Ariès and Norbert Elias –, this research sought identify traces related to the children were saw and their education. Throughout texts from that time, as well as on bibliography, the recognition of particularities of childhood during the Renaissance was investigated. More than that, it was meant to recognize traces of schools from that period of time; and the strategies effectively used to change a child in a student thru education. The authors who were studied are, accordingly, some of the main theoretical representatives of the humanism: Erasmo, Montaigne and Vives. Throughout the reading of some fragments of their books, it will be intended to reconstruct the images of children, education and school that circulated in the European imaginary of the Renaissance.

**Keywords:** History of Education; Philosophy of Education; Vives; Montaigne; Erasmo.

---

São freqüentes, na atual historiografia da educação, as remissões ao que sido nomeado de cultura escolar moderna. A indagação que faremos aqui procurará debater um outro conceito: o de civilização escolar. Não é exatamente a mesma coisa. Supomos que a expressão cultura escolar é insuficiente para contemplar um aspecto essencial da escolarização que progressivamente teria sido construída pela época moderna: qual seja, seu aspecto civilizador – ou o desejo de inscrever, na formação das crianças e dos jovens, um dado modelo cultural prévio e anteriormente prescrito. Procuraremos, à luz dessa perspectiva, averiguar o caráter formativo – em saberes, em valores e em formas de agir - expresso nos usos e costumes de propostas educativas expressas nos modelos pedagógicos do mundo ocidental a partir do princípio do século XVI.

Norbert Elias reporta-se ao conceito de civilização exatamente para distingui-lo da acepção de cultura. Para o autor, civilização supõe um dado percurso, mediante o qual são compreendidos e desenvolvidos modos de ser, tanto do ponto de vista do conhecimento científico e tecnológico quanto das maneiras de se comportar em relação a postulados religiosos, jurídicos e civis. Civilização é ainda um conceito cujo significado valorativo seria mais marcado do que o termo cultura. Por tal razão, para caracterizar o que supomos ser o projeto civilizador da Idade Moderna, partimos da Renascença, período estética e politicamente auto-consciente, que deseja cunhar a si mesmo como marco inaugural daquilo que seria uma etapa nova nos rumos da Humanidade.

Qualquer relato historiográfico recorda da época sobre a qual se debruça a partir de condicionantes que são derivados do tempo histórico da própria investigação. Somos nós que - do nosso tempo presente – nos perguntamos aqui sobre o fenômeno do Renascimento. Essa indagação é, portanto, também historicamente determinada. O presente lança as perguntas que desejamos que o passado responda. E isso precisa ser considerado quando estudamos o território da história da educação, do pensamento e das práticas pedagógicas, escolarizadas ou não. São sempre historicamente situadas nossas hipóteses ou postulados da pesquisa. Ao lermos sobre o que se passou,

precisamos nos lembrar de que é alguém (em geral de outra época) que está narrando sobre um tempo que não conheceu. Além disso, qualquer movimento artístico e intelectual pretende dizer alguma coisa ao seu tempo. Por isso é possível pretender também impor ao futuro a sua própria versão sobre a época em que se vive. Daí seu caráter eminentemente pedagógico. Quando voltamos nosso estudo para compreender a Renascença, trata-se de deslindar ferramentas analíticas para observar o que aqueles sujeitos pretendiam dizer, o que pretendiam contar e como desejavam veicular determinadas normas e valores, sendo estes as próprias frestas das quais nos poderemos valer para interpretar o período.

Companheiros de viagem dos tempos da Renascença, outros fenômenos participam dessa tarefa complexa de firmamento do mundo moderno:

- a Reforma, que contribui para secularizar o mundo e criar o *ethos* capitalista;
- as Grandes Navegações e as descobertas marítimas, que impulsionarão o próprio mercantilismo como etapa primeira do modo de produção capitalista;
- a invenção da imprensa e a circulação de impressos por toda a Europa a preços cada vez mais populares, o que representaria uma ferramenta tecnológica privilegiada para favorecer ambiente propício a uma cultura das letras;
- a centralização progressiva dos Estados Nacionais sob o referendo do suposto poder absoluto do rei.

Para os humanistas – que constituíram a expressão intelectual letrada da Renascença – a Idade Média (expressão que segundo Burke eles próprios conceituaram) havia sido apenas um longo intervalo entre dois pólos marcados pela grandeza: a Antiguidade e os tempos que então corriam; e que, a seu modo, inauguravam a Modernidade. A princípio, tais humanistas eram em geral aqueles que “ensinavam profissionalmente as Humanidades, quer dizer, a história, a ética, a poesia e a retórica. Essas quatro matérias foram consideradas especialmente humanas por Cícero e outros intelectuais romanos, e novamente o foram no Renascimento, porque se acreditava que as

características essenciais do homem eram sua capacidade para falar e para distinguir o justo do injusto (Burke, 1985, p.14)”. Os contemporâneos rejeitavam a tradição escolástica e a herança aristotélica. Procuravam retomar os textos de Platão. Buscavam, de qualquer modo, reconciliar a sabedoria dos antigos com os novos ideais de homem que supunham erigir.

Pretendia-se - no sentido acima declarado - ruptura com heranças imediatas de alguma história recente; pretendia-se resgatar um passado longínquo e, por suposto, de glórias: a Antiguidade deveria renascer. Como afirma sobre o tema Jacqueline Russ, a redescoberta da Antiguidade era, em alguma medida, tarefa filológica, posto que “trata-se de reconstituir, na sua verdade, textos truncados, mutilados e deformados, suprimir as interpolações. Em resumo, destaca-se aqui a análise crítica das obras, em função de diferentes manuscritos transmitidos (Russ, 1997, p.93)”. Soma-se a isso uma dada auto-percepção de si que projeta ao infinito potencialidades inscritas na condição humana, a serem mobilizadas e atualizadas na direção de sua escolha. Tratava-se, nesse sentido, de retratar a figura humana: indivíduo intrinsecamente capaz e radicalmente só para efetuar escolhas sobre o que fazer de si mesmo. Muitas vezes, para caracterizar a figura do sujeito renascentista, recorre-se a uma frase de Terêncio, que, tendo sua origem cem anos antes de Cristo, era apropriada para designar aqueles tempos de renascença: “homem sou; e nada do que é humano me é estranho (*apud*, Burke, 1985, p.17)”.

Os Humanistas traçaram – como considera Agnes Heller – um conceito novo de homem. Pela primeira vez, a marca essencialmente humana será colocada na universalidade de sua condição e na irredutibilidade de sua liberdade. A temática dos grandes autores da Renascença passava pela dimensão da escolha de si – uma escolha continuada, incessante e radical, que nos acompanha por todo o percurso da existência. Dotados de inteligência para a contemplação do mundo, os seres humanos fazem de si próprios aquilo que melhor lhes aprouver, posto que seriam essencialmente dotados da liberdade do arbítrio.

Esse homem, postado no centro do mundo, não estaria, por sua essência, atado a amarra alguma,

era o homem típico das representações presentes naquele imaginário da Renascença. Trata-se da inarredável consciência das possibilidades de destreza e de liberdade, que diferenciam a condição humana de quaisquer entes da natureza. O homem, como dirá Pico della Mirandola (1999, p.57), era obra de tipo indefinido, que não tem identidade ou vocação pré-fixadas, podendo, entretanto ser o que desejasse; posto que seria escultor, ele mesmo, da própria imagem, pela força de sua vontade e de seu arbítrio. Nem todos os letrados no Renascimento eram assim otimistas. Montaigne, rebatendo Pico, irá destacar a pequenez do homem: “essa miserável e infeliz criatura, que nem sequer é dona de si mesmo...; e que, no entanto, ousa chamar-se senhor e imperador do universo (*apud*, Burke, 1985, p.20)”.

Pode-se considerar que o contexto da Renascença produzirá uma nova cosmologia, mediante a qual passaria a haver a aparentemente curiosa aliança entre imaginação científica, paganismo popular e cristianismo medieval (Woortmann, 1997). Pensadores estudavam o fenômeno da circulação sanguínea. Acreditavam alguns que o sangue guardava o princípio da alma. Observa Woortmann (1997) que “por outro lado, inexistiam ainda os recursos matemáticos básicos: os sinais de + e de – não existiam no mundo europeu antes do século XVI; o signo = só se tornou comum no século XVII; os signos  $x$  e  $:$  só surgiriam em 1630 (Woortmann, 1997, p.20-1).” Em virtude de todos esses fatores, parece oportuno algum deslocamento de supostas verdades presumidas: “tudo é colocado em dúvida; talvez tenha sido este o sentido do Renascimento, época das audácias. O homem não tem mais o que o dirija; talvez essa tenha sido a Revolução (Woortmann, 1997, p.54)”. Havia, entre os escritores renascentistas, adeptos da magia natural, do misticismo e dos poderes ocultos (Harman, 1995).

O desejo de controlar o universo fomentava o interesse pela alquimia – por onde ocorriam comparações com a física. O interesse pelos astros fazia combinar astrologia e astronomia. Os estudos de anatomia e o progresso no domínio das técnicas de cura aliavam-se a práticas curandeiras; por vezes a acusações de feitiçaria. De qualquer maneira, o homem renascentista não hierarquizava seqüencialmente sua classificação dos

saberes; fazendo com que os campos do conhecimento se entretecessem uns com os outros – nem sempre todos eles científicos. A magia - como sublinha John Henry – servia para fins pragmáticos, já que tinha como objetivo equacionar problemas tópicos e concretos, mediante o manuseio de objetos e de fenômenos da natureza: “lendo os sinais, ou assinaturas que Deus imprimiu para nos permitir ler o livro da natureza (e um exemplo favorito dos historiadores é a noz, cuja estrutura se assemelha à do cérebro no interior do crânio, num claro sinal de Deus de que pode ser usada para curar doenças do cérebro)... [Henry, 1998, p. 54-5]”. Os homens da Renascença, cientistas e artistas, eram também crentes e místicos. Traçavam o estudo dos astros com a suposta influência que os mesmos exerceriam sobre nossos destinos. Alquimia, magia, astrologia, feitiçaria: esse era também o outro lado daqueles tempos (Henry, 1998, p.55).

Além dos elementos acima explicitados, a época convivía com a crise mais profunda do Cristianismo tradicional: descobre-se que a doação de Constantino fôra uma falsificação<sup>1</sup>; as ambigüidades entre discurso e ato do clero regular acirram as heresias, os cismas, e, especialmente, a Reforma protestante. Lorenzo Valla (1407-1457) demonstra – por criteriosa análise lingüística e textual – que o documento comprobatório da doação de Constantino não poderia pertencer ao período de seu suposto autor. Existiriam – revela o humanista – períodos distintos, que marcam a história das línguas e das linguagens (Chaunu, 1993, p.21). No ato de se justapor o documento atribuído a Constantino com textos latinos do século IV, não foi possível se sustentar a tese de que, em termos da construção, da ortografia e da forma, pudesse haver qualquer verossimilhança do referido documento para o período ao qual ele era atribuído. Tratava-se de uma falsificação, provavelmente datada do século VIII. O Humanismo constitui, nesse sentido, movimento de crítica social e científica que alterará a própria narrativa de mundo em curso no período.

*“As novas astronomia e cosmografia são, sobretudo, críticas. Na cosmografia pós-colombiana, o Orbis Terrarum sofre uma reavaliação tão radical quanto a mudança*

*do status da Terra – agora apenas um planeta – na astronomia pós-copernicana. Na Introdução à cosmografia da Academia de St. Die, de 1507, surge, pela primeira vez, a categoria ‘continente’ e o Orbis Terrarum passa a incluir todo o planeta, inclusive o oceano, que deixa de ser o vazio contrário à natureza humana. Mais importante, são incluídas não apenas as terras recém-descobertas, mas quaisquer novas terras que pudessem ser descobertas no futuro – e é justamente essa possibilidade, cuja admissão implica uma radical ‘re-visão de mundo’, que torna possível o conhecido Tratado de Tordesilhas. A mudança do singular para o plural – de Oceano para oceanos – significou uma mudança de limite do mundo, para o caminho entre o velho e os novos mundos, e tornou necessário o acréscimo da América à Europa, Ásia e África, em pé de igualdade e em contigüidade, pois o sentido primeiro de continente é contíguo (Wortmaan, 1997, p.60-1)”.*

É fato que o Renascimento convive com o paralelismo entre progresso material e transformações espirituais. Cada vez mais, o domínio do ambiente leva o sujeito a postar-se como senhor do universo: o mundo surgia aos intelectuais da época como uma grande questão teórica e prática a ser resolvida. Acerca do tema, pode-se conferir com Panofsky (1981), tal efeito volitivo da Renascença: “as obras dum grande escultor de Quinhentos eram consideradas pelos seus contemporâneos como sendo não menos clássicas, ou até mais clássicas, do que os originais gregos e romanos... [os quais] eram por eles considerados como não menos modernos, ou até mais modernos, do que as obras dum grande escultor de Quinhentos (Panofsky, 1981, p.68)”. Eram múltiplos, portanto, os ideais de homem que se conformavam no tempo da Renascença. Herdeiro de tradições judaico-cristãs, mas também de tradições do paganismo, o homem moderno nasce sob o signo da melancolia, da percepção de sua angustiante solidão e de alguma irremediável pequenez. Como bem observa Delumeau (1984): “A historiografia recente demons-

trou que o Renascimento foi também descoberta da criança, da família, no sentido estrito da palavra, do casamento e da esposa. (Delumeau, 1984, volume I, p.23)”. Mesmo assim, não parecia fácil aos contemporâneos retratar a infância. As gravuras que seguem representam duas imagens de crianças que, por um lado, identificam a centralidade adquirida pela temática da infância no século XVI; por outro lado, evidenciam alguma dificuldade de ambos os pintores – sucessivamente Ticiano e Leonardo da Vinci – para copiar as proporções da imagem da criança com a mesma mestria pela qual eles retratavam os adultos. Note-se que, nos dois casos, a figura da criança ainda se assemelha a uma miniatura do corpo adulto. Tal situação apenas ratifica a hipótese segundo a qual aquele século XVI não se detinha na reflexão sistemática sobre as especificidades da condição infantil.

Pode-se dizer que a ambigüidade da Renascença residia exatamente nessa descoberta da universalidade da condição humana; e paralelamente no caráter aristocrático dos projetos ali desenhados. Tal processo civilizador viria marcado por alguma pretensão de universalizar traços comuns constitutivos de um dado padrão cultural para postulá-lo como expressão da humanidade. Civilizado seria atributo do que se proclama valer para todos, embora servisse efetivamente para distinguir alguns. Por ser assim, é possível verificar que os próprios discursos sobre educação no Humanismo pretendiam configurar-se

como empreendimentos civilizadores: aquilo que fará a diferença de classe social; ao mesmo tempo que pretende possuir validade universal.

A forma mediante a qual a escola transpõe didaticamente os saberes é diretamente interligada ao modo pelo qual, historicamente, ela se apropria deles. Poderíamos, inclusive, dizer que os saberes da escolarização são desenhados à imagem e semelhança dessa escola: em seu compasso, em seu traçado. Aquilo que hoje nomeamos cultura escolar expõe-se antes como um desenrolar de civilização, se observarmos a definição de Norbert Elias:

*“Civilização’ descreve um processo ou, pelo menos, seu resultado. Diz respeito a algo que está em movimento constante, movendo-se incessantemente ‘para a frente’. O conceito alemão de kultur, no emprego corrente, implica uma relação diferente com movimento. Reporta-se a produtos humanos que são semelhantes a ‘flores do campo’, a obras de arte, livros, sistemas religiosos ou filosóficos, nos quais se expressa a individualidade de um povo. O conceito de kultur delimita. Até certo ponto, o conceito de civilização minimiza as diferenças nacionais entre os povos: enfatiza o que é comum a todos os seres humanos ou – na opinião dos que o possuem – deveria sê-lo (Elias, 1994, p.24-5)”.*



**(A): Ticiano, O milagre do recém nascido**  
[1511. Scuola del Santo, Pádua. In: TICIANO, 1997



**(B): Leonardo da Vinci. Vierge Benoís**  
[entre 1475 e 1480]. In: LÉONARD, 1987, p.33.

Philippe Ariès - em *História social da criança e da família* - desenvolveu, ainda no início dos anos 60 do século passado, importante reflexão acerca da sensibilidade moderna perante a figura da criança. Nesse texto pioneiro sobre o tema, Ariès procurará apreender a percepção de diferentes épocas, desde o final da Idade Média, perante as representações simbólicas da figura infantil. Explicitando questões conceituais concernentes à sensibilidade coletiva a propósito da infância como categoria, Ariès inaugura – por assim dizer – uma temática até então não nomeada nos estudos históricos e nos estudos educacionais: a história da infância.

Segundo Ariès, a Idade Média não conheceu o sentimento de infância ao qual os tempos modernos nos habituaram. Pode-se dizer apenas que a Idade Média identificava a criança mediante uma nítida representação da idéia de linhagem. Reconhecia-se o valor da infância pela projeção que a figura da criança ganhava quanto ao seu destacado lugar na perpetuação do sangue da família. Pobres ou plebeus, os adultos acreditavam perpetuar-se, por seu legado familiar, a partir do prolongamento de sua existência na vida de seus filhos. Nesse sentido, se havia sensibilidade perante a infância na Idade Média, esta não estaria posta em qualquer reconhecimento da especificidade infantil. Estaria, antes, expressa pela aceção de um manifesto sentimento quanto à linhagem. Os filhos não interessavam por suas individualidade, mas por serem portadores do germe da preservação familiar. Daí também a familiaridade perante os elevados índices de mortalidade infantil. Haveria, portanto, no período que assiste ao final da Idade Média, o reconhecimento de etapas regulatórias da vida: do nascimento aos 7 anos de idade, a infância, ou idade dos brinquedos; dos 7 aos 14 a puerilidade, ou idade da escola; dos 14 aos 21 a adolescência – idade do amor; dos 21 aos 28 a juventude, o tempo da cavalaria – quando, assim, se formaria o homem nobre. A ordem de sete anos derivava, por suposto, de uma escala planetária, tendo, portanto, alguma correspondência com estudos astrológicos. Funções sociais acompanhavam a demarcação das idades da vida. Periodizar ciclos de vida significava, ao fim e ao cabo, corresponder à própria fixidez dos ciclos da natureza.

Em qualquer caso, o ponto de chegada era o homem adulto – aquele a quem não era preciso nomear; posto que havia superado, na ordem dos ciclos sucessivos, as relações de dependência e de imperfeição das quais as gerações mais jovens se mantinham tributárias.

*“É preciso ter em mente que toda essa terminologia que hoje nos parece tão oca traduzia noções que na época eram científicas, e correspondia também a um sentimento popular e comum da vida. Aqui também esbarramos em grandes dificuldades de interpretação, pois hoje em dia não possuímos mais esse sentimento de vida: consideramos a vida como um fenômeno biológico, como uma situação na sociedade, sim, mas não mais que isso. Entretanto, dizemos ‘é a vida’ para exprimir ao mesmo tempo nossa resignação e nossa convicção de que existe, fora do biológico e do sociológico, alguma coisa que não tem nome, mas que nos comove, que procuramos nas notícias corriqueiras dos jornais, ou sobre a qual poderemos dizer ‘isto tem vida’. A vida se torna então um drama que nos tira do tédio cotidiano. Para o homem de outrora, ao contrário, a vida era a continuidade inevitável, cíclica, às vezes humorística ou melancólica das idades, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas essas idades naquelas épocas de grande mortalidade (Ariès, 1981, p.38-9).”*

É curioso constatar que, até o século XVIII, a adolescência era, a rigor, confundida com a puerilidade no tocante a inúmeras características que eram a ela atribuídas. Os termos que designavam a infância até o século XVII reivindicavam a noção de dependência, que se supunha ser uma característica das jovens gerações: *petit garçon, fils, valets* – termos, que, em francês, significavam, simultaneamente, servidor e

criança. A expressão *petit enfant* tomaria lugar apenas no século XVII, quando seriam, então, introduzidas locuções relativas à infância, demonstrando, com isso, uma fala da sociedade sobre a condição particular e específica de ser criança.

De acordo com o estudo de Ariès, a própria história da pintura revelaria uma variada percepção das sociedades sobre a imagem da infância. O mundo medieval, a julgar pela iconografia, não reservava espaço para a figura da criança. Quando raramente surgia nas pinturas, a criança era representada como uma pessoa adulta, desenhada em proporções reduzidas. Não eram reconhecidas as proporções da anatomia infantil, em suas particularidades e naquilo que ela, portanto, se distingue dos adultos. De qualquer modo, na Idade Média, a criança retratada era a criança-sagrada; ou seja, figuras que simbolizavam imagens bíblicas ou cenas de anjos. Somente a partir dos séculos XV e XVI é que aparecerá uma iconografia leiga, na qual a criança surge como partícipe da vida familiar. Nota-se, por ela, uma primeira sensibilidade moderna a propósito do ser infantil: a criança difere do adulto por ser pitoresca, engraçadinha. Torna-se, nessa medida, objeto do mimo; da paporicação. Tal sensibilidade - derivada da aceção do pitoresco apreciado nas crianças - coincidia com aquilo que Philippe Ariès qualificará como primeiro sentimento de infância do mundo moderno: a criança é 'engraçadinha'; agrada por ser curiosa, diferente. A sua própria fragilidade, aliada à elevada propensão para uma morte precoce, conduzia a uma dada insensibilidade estrutural na relação entre adultos e crianças. A sociedade moderna reconhece o caráter distintivo do ser infantil e acha graça nele.

A partir do século XVII, teria ocorrido um significativo impacto da literatura pedagógica da época, mais particularmente dos moralistas europeus, que assinalavam a fraqueza da criança como uma revelação de sua inocência original; reflexo, inclusive, de sua marca divina. Nessa idéia de 'inocência infantil' residiria o segundo sentimento moderno de infância. Surgem, então, as primeiras vestimentas consideradas típicas para as crianças. A particularidade do traje infantil derivava da idéia de disfarce: as crianças seriam trajadas com roupas arcaizantes que, de prefe-

rência, deveriam aproximá-las das vestimentas adotadas pelas camadas populares. Daí o gosto por vestir os meninos com uniformes militares ou com a indumentária de marinheiros; os quais, para andar no mar, vestiam 'calças curtas'... Os meninos, reconhecidos por sua dependência, seriam crianças de 'calças curtas'. A suposição de uma originária inocência infantil conduzirá os adultos a buscarem preservar a criança do mundo que lhes parecia impróprio: preservá-la do contato precoce com a sexualidade; separá-la dos locais em que se jogava por dinheiro; afastá-la do espaço dos salões; tomar a cautela de afastá-la fundamentalmente das manifestações de violência.

O reconhecimento da inocência infantil, atrelado à identificação da necessidade de se proteger a criança de ambientes que pudessem ser corruptores de sua pureza original, revela-se um fator de preservação dessa menor idade. Note-se que, por criança, aqui se compreende o ser em etapa de desenvolvimento; em formação: todo aquele que não é reconhecido como sujeito adulto; portanto, entre o zero e mais ou menos os dezoito anos. É evidente que se trata, aqui, de atentar para a representação do que se pretendia qualificar como infância nobre; no mínimo a infância da burguesia enriquecida: meios nos quais o sentimento moderno de infância primeiramente se expressaria. Tal evolução era bastante clara na iconografia. Tornavam-se mais freqüentes gravuras de crianças em situações de vida familiar e comunitária. Essa expressão da cotidianidade da infância delatava também que ela se imiscuía no espaço adulto.

Desde o século XVI, os nus se haviam tornado mais freqüentes nas representações artísticas, bem como os retratos de crianças mortas. Será no século XVII que proliferará a imagem da criança sozinha, retratada como centro único da cena. As brincadeiras infantis que, então, apareciam revelavam sinais dos brinquedos com que as crianças se distraíam: flautas, tambores, bonecas, cavalos de pau, cata-vento e mímica. A criança era pintada no seio da família, mas também em meio ao povo, "assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, ou de um

pintor, etc; ou a criança na escola, um tema frequente e antigo, que remontava ao século XIV e que não mais deixaria de inspirar as cenas de gênero até o século XIX (Ariès, 1981, p.55)”.

O trabalho de Ariès é, em grande parte, referenciado pelo diário do médico Héroard, o qual teria registrado etapas de desenvolvimento e brincadeiras do delírio da França – o futuro Luís XIII – nascido no princípio do século XVII. Diz o texto de Ariès que, com um ano de dez meses, o menino toca tambor e começam a lhe ensinar a falar a partir das sílabas. Com dois anos, dança ao som do violino e logo ganha sua primeira boneca. Antes dos quatro anos, a ama o inicia no reconhecimento das letras em um livro com figuras da Bíblia. Começa a aprender a ler com um clérigo, que, posteriormente, seria substituído pelo escrevente do rei, com quem, desde a idade dos seis anos, o menino continuaria seu aprendizado. Nessa época, ele ainda brincava com bonecas, mas participava também de mímicas e jogos de salão partilhados com os adultos.

Aos sete anos, tudo muda para o futuro rei, ainda menino. Ele será, por essa ocasião, entregue exclusivamente aos cuidados de homens – já que a literatura pedagógica fixava a idade dos sete anos para o ingresso no reconhecimento da cultura letrada. As bonecas eram, então, abandonadas, bem como seus trajes de infância. O menino será ali iniciado em técnicas guerreiras e de cavalaria: atirar, caçar e aprender a cavalgar. Ariès deixa clara a ausência de demarcação rigorosa entre brincadeiras de crianças e divertimentos de adultos. A criança participava do espaço comunitário dos mais velhos. Os próprios jogos a dinheiro eram admitidos, apesar de contrariarem as prescrições dos tratados pedagógicos da época. As danças tinham a marca da coreografia coletiva, com os casais contracenando nos salões – o que seria, posteriormente, substituído pela intimidade da dança a dois; na valsa. O caráter comunitário e público da convivência permaneceria por mais tempo nas camadas populares; como frisa o comentário do autor:

*“Quase não há diferença entre a dança das crianças e dos adultos. Mais tarde, porém, a dança dos adultos se transformaria e, com a valsa, se limitaria definitivamente*

*ao par individual. Abandonadas pela cidade e pela corte, pela burguesia e pela nobreza, as antigas danças coletivas ainda subsistiriam no campo, onde os folcloristas modernos as descobririam, e nas rodas infantis do século XIX: ambas as formas, aliás, estão em vias de desaparecimento (Ariès, 1981, p.103)”.*

Do século XVII em diante, nota-se uma preocupação em afastar as crianças dos considerados jogos maus e reservar para a infância brincadeiras específicas, tidas como apropriadas à idade. Começava a aparecer o sentimento da particularidade da infância como etapa específica da vida. Passava-se a se resguardar a criança, por pudor, de tudo o que se poderia considerar tema para ‘gente grande’. Sob tal compasso, a ‘gracinha frágil’ – ou o adulto em miniatura – seria substituída pelo ‘pequenininho inocente’.

*“O sentido da inocência infantil resultou, portanto, numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada - entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão. Pode parecer que existe aí uma contradição, pois, de um lado, a infância é conservada; de outro, é tornada mais velha do que realmente é... Sob a influência desse novo clima moral, surgiu uma literatura infantil distinta dos livros para adultos. Entre a massa de tratados de civilidade redigidos a partir do século XVI, é muito difícil reconhecer os que se dirigiam aos adultos e os que se dirigiam às crianças. Essa confusão se explica por razões ligadas à estrutura da família e às relações entre a família e a sociedade (Ariès, 1981, p.146-7)”.*

Essa atitude moral teria lugar nas obras dos humanistas, que veicularam no período tratados voltados para a educação das crianças. É o que diz Ariès. O que pretendemos fazer aqui é interpretar (à luz das referências acima enunciadas) o discurso peda-

gógico acerca da criança e de sua educação impresso por alguns dos principais teóricos do humanismo: o holandês Erasmo, o francês Montaigne e o espanhol Vives. Três países diferentes. Três referências culturais distintas.

1. Começemos por Erasmo (1467-1536). Como se sabe, Erasmo destacou-se em seu tempo por suas vigorosas críticas à estrutura institucional da Igreja, defendendo, como Lutero (ainda que jamais houvesse aderido à Reforma protestante) o direito dos fiéis possuírem um contato direto com as Sagradas Escrituras; o que traria uma responsabilidade individual da interpretação. Pelo menos dois trabalhos de Erasmo com uma clara orientação pedagógica acerca de como bem orientar a educação das crianças, têm tradução em língua portuguesa.

Em primeiro lugar, *De pueris*, dirigido ao pai de família a quem se destinava a mesma obra, demonstra uma preocupação com a criança derivada sobretudo do seu caráter de prolongamento da linhagem familiar: “eis que fico sabendo que és pai e, por sinal, de um menino que demonstra, desde já, uma índole admirável, a saber, idêntica à dos pais (Erasmo, s/d, p.21)”. O principal atributo da criança seria – poder-se-ia deduzir em uma primeira aproximação - a parecença com os seus. Mas isso pode ser lido também como uma estratégia do autor para que o leitor dê continuidade à leitura; sendo que, logo em seguida, Erasmo enfatiza a necessidade de os pais pensarem na escolha de um bom preceptor. O preceptor deveria ser procurado, dentre “homens de bons costumes e de caráter meigo (Erasmo, s/d, p.22)”. Deveria ele ser suficientemente culto para proporcionar ao menino “ensinamentos salutares e honestos (Erasmo, s/d, p.22)”. Cetero informis, apenas pelo trabalho da educação esculpida, a criança precisará afastar-se de suas vontades mais imediatas. Do contrário, cresceria sempre tentada a se aproximar do vício e do mal: “ora, como poderá ser pudico na juventude, se, na infância, foi habituado com a impudicícia? Como virá a ser dadivoso mais tarde, se, agora, aprende o apego ao dinheiro e ao ouro? Quem logra conter um jovem em face do luxo, se teve o paladar corrompido antes mesmo de tomar gosto pela moralidade?

(Erasmo, s/d, p.37)”. Com tais argumentos, Erasmo observa que pais e educadores precisam ser rigorosos; para afastar as crianças do luxo, da embriaguez, da ira e da ambição.

A preocupação quanto ao descaso das famílias perante a educação de seus filhos seria assinalada na comparação com os animais: esses cuidariam de suas crias; ao passo que o ser humano, a despeito de sua faculdade racional, muitas vezes ignorava seus deveres perante os filhos. No entanto, para Erasmo, haveria três fatores essenciais para estruturar a condição humana em sua plenitude: a natureza, a razão, e a aprendizagem. A natureza humana inclui a faculdade racional; e esta, por seu turno, só poderá ser mobilizada pela ação do aprendizado. Para a criança aprender, duas estratégias de ensino seriam fundamentais: os usos da memória e os usos da imitação. Nos dois casos, seriam faculdades férteis do espírito infantil: peculiaridades próprias das crianças. Não seria por outra razão – constata Erasmo – que os adultos costumam se recordar com mais vivacidade de fatos ocorridos na infância do que de coisas recentemente ocorridas. De qualquer modo, a reflexão sobre a infância vem acompanhada da reprimenda aos pais pela falta de desvelo quanto àquele assunto que, para esses humanistas, parecia fundamental ao se abordar o tema da educação: o contrato de um bom preceptor. Descuidados, em relação a isso, os pais estariam, no limite, se furtando de educar adequadamente os filhos recusando-lhes o conhecimento e a virtude, traindo sua própria vocação humana.

*“Na hipótese de alguém perguntar a outrem se deseja ganhar cem cavalos pela perda de um único filho, posto que possua um grão de bom senso, creio que replicará negativamente. E por que gastar tanto em cavalo e dele cuidar com esmero e não do filho? Por que despende mais na compra de um truão do que na instrução do filho? Alhures até pode caber frugalidade. Aqui, poupar não é parcimônia, mas demência. Verdade que alguns se aplicam na escolha do preceptor dos filhos, mas os entregam a pessoas sob recomendação de*

*terceiros. Assim se pretere um artífice competente em educação pueril a fim de dar lugar a outro inapto só para atender a insistência dos amigos. No entanto, que doidera! No que tange à navegação, não te prendes pela afeição daqueles que fazem recomendações, e, no entanto, colocas no leme, quem for bastante experiente em comando de naves. Todavia, não empregas igual critério com relação ao filho, quando, bem aí, está em jogo o destino dele, dos pais, da família inteira e até da pátria. (Erasmus, s/d, p.47-8)”*

Estruturavam-se códigos de comportamento voltados para duas direções: restringir e homogeneizar. O corpo será adestrado, de maneira a que um cálculo interior à mente conduza à uma progressiva regulação e, mesmo, domesticação das paixões. Essa escolarização moderna tem como pilar central a configuração de um estilo de agir e de interagir com a cultura das letras e com a vida urbana. Tratava-se de controlar a sede corporal, para assegurar alguma paz para o desenvolvimento do espírito. A escola que se estrutura no Ocidente a partir de então terá a marca desse roteiro de civilização. Ela ensina o que deve ser aprendido e o que deve ser evitado. Ela ensina não apenas a ler: mas o quanto deve ser lido, o que se deve efetivamente ler, de quais leituras fugir... A Renascença voltava-se para dirigir visões de mundo e práticas cotidianas de alguma elite privilegiada que pretendia se distinguir pela conduta. Essa mesma elite – que instituía o mecenato - lia os tratados de civilidade impressos no período. Tais tratados - liderados pelo clássico texto de Erasmo dirigido às crianças sob o título *A civilidade pueril*, de 1530 - tinham por meta elencar um conjunto de saberes, de *savoir faire*, de *savoir vivre*, que contasse do mundo às crianças, ao mesmo tempo em que configurasse muito precisamente um estilo particular de mundo a ser construído. Tratava-se, portanto, de sumariar um roteiro prescritivo de civilização. Para tal propósito, estruturavam-se dispositivos e representações sociais, que, pouco a pouco, davam a ver uma forma de educar bastante identificada com um certo grau de

especialidade que a família não tinha; e que deveria ser, por isso, dirigida por um educador, contratado à guisa de preceptor no espaço doméstico ou na escola, como professor. O caráter disciplinador de tal aprendizado deveria ser aprendido na infância – a criança era importante porque precisava ser civilizada, para fazer prosperar a própria sociedade. Com tal propósito, tratava-se de primeiramente domar, na criança, seu corpo. Além dele, cumpria dominar suas expressões. Como consta do texto d’*A civilidade pueril*, tal tarefa pretende capturar, na criança, sua alma:

Erasmus observa que, para obter atenção e obediência dos espíritos infantis, duas estratégias seriam recomendáveis, vergonha e louvor - “com estes dois excitantes há de se avivar o espírito da criança... Eis então: vigiem, encareçamos, insistamos, exigindo, reiterando e inculcando. É com o bastão dessa espécie que se bate nos nossos filhos (Erasmus, s/d, p.80)”. Nota-se que haveria técnica para superar o império da violência na escola; e essa técnica passava pela palavra. Nesse sentido, a violência simbólica pretende substituir a violência física. Erasmo recorre, para tanto, ao sentimento de vergonha da criança. Será preciso, diz *A civilidade pueril*, ter bons modos:

*“As velhas pinturas mostram-nos que antigamente era sinal de singular modéstia manter os olhos semi-cerrados; hoje mesmo, entre os Espanhóis, olhar para alguém baixando ligeiramente as pálpebras é uma prova de educação e de amizade. Também sabemos, pelos quadros, que o fato de se ter os lábios juntos e apertados era tido, antigamente, como um índice de retidão. .. É pouco próprio olhar enquanto se abre um olho e se fecha o outro: que é isso senão fazer-se zanolho por vontade própria? Deixemos isso para os atuns e certos artífices. As sobrancelhas devem estirar-se com naturalidade e não se franzirem, o que é sinal de maldade; nem se soerguerem, o que indica arrogância, ou caírem sobre os olhos, indício de maus pensamentos. A fronte deve ser risonha e lisa, sinal de uma boa consciência e de espírito*

*aberto; franzida de rugas, é indício de senilidade; instável, lembra um ouriço; ameaçadora faz pensar num touro (Erasmus, 1978, p.71-3)”*

O processo de formação seria um entrelaçamento entre saberes e valores que implica esse artesanato da palavra magistral. O lugar do educador dá direção ao percurso do discípulo. Isso significaria conduzi-lo a apreciar o bem e a repudiar o mal; a preservar os hábitos modelares e a extirpar a tendência aos vícios; a esculpir seu entendimento pelo fortalecimento do espírito e da moralidade. Razão e coração, conhecimento e ética, vigor e rigor dos exemplos: essa seria a rota, o itinerário de uma educação bem sucedida. Há um claro esforço civilizador que, aqui, nada tem a ver com qualquer suposição sobre a inocência da criança.

Somente em último caso, o uso da palmatória seria justificado. O segredo da educação estaria no envolvimento do educador com sua atividade pedagógica. Isso implicaria reflexão sobre a prática profissional e vínculo do mestre com a pessoa do aluno. O cotidiano das escolas parecia desmentir a recomendação humanista; as escolas “cobram a lição. Se o aluno erra, apanha enquanto professores se gabam de exímios na função de ensinar. O certo seria que a criança recebesse alento a fim de amar os estudos e aprendesse a ter receio em decepcionar o mestre (Erasmus, s/d, p.85)”. Esse seria o principal problema de mestres esquecidos do que pensavam, do que sentiam e de como sofreram as agruras do aprendizado quando um dia foram crianças. São esses que exigem da criança atitudes de adultos...

*“Sem a mínima consideração pela exígua idade dela, ficam a medir a mente infantil pela própria capacidade. De pronto, ora dão ordens acerbadas, ora cobram atenção plena, ora fazem cara feia, caso a criança não corresponda à expectativa. Em suma, comportam-se como se lidassem com gente grande, esquecidos de que já foram eles mesmos crianças. Quanto de humano Plínio colocava naquela advertência a certo professor de excessiva severidade: lembra-*

*te de que ele é criança e tu já foste criança’. Infelizmente muitos agem de modo tão feroz em face daquela idade ingênua que parecem esquecidos de serem tanto eles quanto os discípulos seres humanos. (Erasmus, s/d, p.87)”*

2. O segundo autor a se aqui assinalado como expressão também do humanismo é Michel de Montaigne (1533-1592). Montaigne tinha por referência teórica, em seu pensamento, o ceticismo e o epicurismo. Cria, com sua escrita, um novo estilo literário: a idéia de *Ensaíos*. Em um de seus escritos, destacaria o valor das linguagens nem sempre verbais. Entre as comunidades humanas, há códigos que passam pela expressão corporal, pela fisionomia, por movimentos e pela postura do corpo, pelo semblante do rosto, e até por modos de se vestir. Para lidar com esse universo, haveria um determinado padrão do que será considerado civilidade. Montaigne desconfiava das muito comuns manifestações etnocêntricas de sua época; sendo, nesse sentido, algo desconfiado perante as práticas de civilidade tão apregoadas pelos contemporâneos. Para ele, assim como as opiniões humanas são cambiantes, as culturas também são diversas; e aquilo que parece certo aqui pode ser a expressão do erro em outro lugar. Montaigne dirá que “cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra (Montaigne, 1980, p.101)”.

Escrevendo sob forma de ensaios – gênero que ele próprio teria inaugurado -, Montaigne, por sua escrita, diz buscar aproximar-se das coisas; procurando antes a compreensão do que um apressado julgamento; caminhando “às apalpadelas, cambaleando, tropeçando e pisando em falso (Montaigne, 2005, p.33)”. O ensaio era produzido como um rascunho, literalmente em francês uma tentativa de deixar fruir o pensamento: “deixo minhas idéias correrem assim fracas e insignificantes, como as produzi, sem lhes rebocar nem remendar os defeitos que tal comparação me revelou (Montaigne, 2005, p.34-5)”. Nesse movimento, tudo parecia, a princípio, algo duvidoso:

A escrita terá, nesse caso, um objetivo específico de revelação do eu; dado que – Montaigne continua: “não digo sobre os outros a não ser para dizer mais

sobre mim mesmo (Montaigne, 2005, p.38)”. Há - pode-se dizer – uma pedagogia da escrita na Renascença. Supunha-se que tanto a leitura quanto principalmente a escrita seriam fontes de modificações insuspeitadas no sujeito letrado: ‘viso aqui apenas a revelar a mim mesmo, que porventura amanhã serei outro, se uma nova aprendizagem mudar-me (Montaigne, 2005, p.39)’. Para Montaigne, a educação de crianças seria a mais relevante dificuldade apresentada para o estudo das humanidades. Daí a importância – dirá ele – da escolha de um bom preceptor, que antes tivesse “a cabeça bem feita do que bem cheia (Montaigne, 2005, p.44)”. Postulava-se ali a idéia de que educar as novas gerações não é tarefa para qualquer um: requer domínio de uma arte, de uma técnica, de uma especialidade – entre o conhecimento e a virtude. O educador não seria o pai de família; mas um preceptor criteriosamente escolhido. Essa solução de Montaigne é, como vemos, aristocrática; posto que, concretamente, poucas famílias teriam condições de pagar um professor particular para seus filhos. De qualquer modo, sugeria-se que fossem encontrados métodos adequados para proceder a ação pedagógica:

*“Que ele lhe peça contas não apenas das palavras de sua lição mas sim do sentido e da substância e que julgue sobre o benefício que tiver feito não pelo testemunho de sua memória e sim pelo de sua vida. Aquilo que tiver acabado de ensinar, faça a criança coloca-lo em cem facetas e adaptar a tantos outros diversos assuntos, para ver se ela realmente o captou e incorporou (Montaigne, 2005, p.45-6)”.*

A recusa do princípio de autoridade vem entremeadada de algum ceticismo; que contrariava os postulados civilizadores tão comuns à época:

*“Que ele o faça passar tudo pelo crivo e nada se aloje em sua cabeça por simples autoridade e confiança; que os princípios de Aristóteles não lhe sejam princípios, não mais que os dos estóicos e epicuristas. Que lhe proponham essa diversidade de opiniões;*

*ele escolherá se puder; se não, permanecerá em dúvida. Seguros e convictos há apenas os loucos (Montaigne, 2005, p.47-8)”.*

Os autores da Renascença – tanto Montaigne como Erasmo – recorriam à metáfora da cera. A criança seria uma massa ainda maleável, a ser esculpida pela ação do educador. Sua plasticidade facilitaria a tarefa educativa. Os colégios da época embruteciam as crianças. A criança é tida por uma argila informe, que vem ao mundo como se não fosse nada; sendo que, pela mesma razão, poder-se-ia tornar o pior ou o melhor dos seres. A metáfora da cera é para tanto exemplar:

*“Quando a natureza te dá um filho, ela não te outorga nada além de uma massa informe. A ti cabe o dever de moldar até a perfeição, em todos os detalhes, aquela matéria flexível e maleável. Se não levares a cabo a tarefa, terás uma fera. Ao contrário, se lhes deres assistência, terás, diria eu, uma divindade. Logo ao nascer, a criança está propensa ao que é peculiar ao ser humano. Por isso, segundo o oráculo de Virgílio: ‘já a partir dos primeiros dias, debes dedicar-lhe o desvelo primordial’. Daí, manuseia a cera enquanto mole. Modela a argila enquanto úmida. Enche o vaso de bons licores enquanto novo. Tinge a lã quando sai nívea do pisoeiro e ainda isento de manchas. Antístenes sugeria tudo isso, e de modo até engraçado, ao acolher o filho de certo personagem para fins de educação. Questionado pelo pai a respeito dos apetrechos escolares, redargüiu: ‘um livro novo, uma pena, uma tabuleta não usada’. Evidente que o filósofo estava a exigir um aluno inculto sim, mas receptivo.” (Erasmo, s/d, p.33)*

Por isso mesmo, os humanistas acreditavam que a trilha da civilização requereria padrões uniformes de conduta dita bem educada. Mais do que o individualismo, a Renascença inaugura, para o gênero

humano, uma nova consciência de si. Acreditavam os intelectuais da época que se vivia num mundo em mudança; e que essa mudança era para melhor. Daí a necessidade de conferir lógica e racionalidade aos projetos e aos percursos: isso significaria conferir maior visão aos resultados. A civilidade pode ser lida, assim, como um projeto de longo prazo. A Europa intensifica, entre os séculos XVI e XVII, uma tarefa clara tarefa de civilização de costumes, de modo que:

*“(...) por um lado, os procedimentos de controle social tornam-se mais severos; através das formas educativas, da gestão das almas e dos corpos, encerram o indivíduo numa rede de vigilância cada vez mais compacta. Por outro, constituem-se à margem da vida coletiva espaços protegidos que são objeto de uma revalorização, sendo o primeiro deles o foro familiar (Revel, In: Ariès & Duby, 1991, p.170)”*

Montaigne escancarava em seu ensaio *Do pedantismo* a ociosidade de um saber alheio às realidades da vida. Um saber que memoriza sem compreensão. Que empresta erudição, sem preocupar-se com a construção de vidas verdadeiramente sábias, porque justas e prudentes. Um saber que era distraído das coisas mais importantes...

*“Na verdade, os cuidados e a despesa de nossos pais visam apenas e nos encher a cabeça de ciência; sobre o discernimento e a virtude pouco se fala. Proclamai a nosso povo, sobre um passante: ‘Oh, que homem sábio!’ E sobre um outro: ‘Oh, que homem bom!’ Eles não deixarão de voltar os olhos e o respeito para o primeiro. Seria preciso um terceiro pregoeiro: ‘Oh, que cabeças estúpidas!’ Facilmente perguntamos: ‘Ele sabe grego ou latim? Escreve em verso ou em prosa?’ Mas, se ele se tornou melhor ou mais ponderado, isso era o principal e é o que fica por último. Seria preciso perguntar quem sabe melhor, e não quem sabe mais. Trabalhamos apenas*

*para encher a memória, e deixamos o entendimento e a consciência vazios. Assim como às vezes as aves vão em busca do grão e o trazem no bico sem o experimentar, para dar o bocado a seus filhotes, assim nossos pedagogos vão catando a ciência nos livros e mal a acomodam na beira dos lábios, para simplesmente vomitá-la e lançá-la ao vento (Montaigne, 2005, p.8-9)”*

A referência da cultura letrada era posta em questão, especialmente quando o conhecimento do livro era tomado como critério único – e fonte de autoridade – para a obtenção da verdade. Montaigne utilizaria frequentemente a metáfora da digestão para abordar o tema da assimilação do conhecimento. Pautando-se apenas nos recursos da memória, os educadores de seu tempo não desenvolveriam em seus alunos o verdadeiro esforço de reflexão. Preferiam que eles ‘vomitassem’ o que tinham ouvido dizer seu professor. A memória ficaria cheia e o entendimento vazio. Montaigne exemplifica: “não cessam de martelar em nossos ouvidos, como quem despejasse em um funil, e nossa tarefa é apenas repetir o que nos disseram (Montaigne, 2005, p.44)”. Montaigne também acreditava que a excessiva preocupação com a remissão de cada argumento à alguma palavra de autoridade, também empobrecia o debate intelectual. Eram trechos emprestados que pretendiam tornar sábio o sujeito que melhor falasse o que dissesse um outro. Nesse sentido, a crítica às referências escolásticas parecia nítida:

*“Sabemos dizer: ‘Cícero diz assim’; ‘eis as regras de Platão’; ‘são as próprias palavras de Aristóteles’. Mas e nós, o que dizemos nós mesmos? O que pensamentos? O que fazemos? Um papagaio falaria igualmente bem. Tal comportamento faz-me lembrar aquele rico romano que, com imensas despesas, tivera o cuidado de conseguir homens competentes em todo gênero de ciências, os quais mantinha constantemente ao seu redor, para que, quando surgisse entre seus amigos alguma ocasião de falar de uma coisa ou de outra,*

*eles suprissem seu lugar e estivessem prontos a fornecer-lhe ora um discurso, ora um verso de Homero, cada qual segundo sua seara; e ele julgava que esse saber lhe pertencia porque estava na cabeça de gente sua; assim como fazem também aqueles cuja capacidade está alojada em suas sumtuosas bibliotecas. Conheço alguém que, quando lhe pergunto o que sabe, pede-me um livro para mostrar-mo; e não ousaria dizer-me que está com coceira no traseiro sem ir na mesma hora examinar em seu dicionário o que é coceira e o que é traseiro. Atentamos para as opiniões e o saber dos outros, e isso é tudo. É preciso fazê-los nossos. Parecemos exatamente alguém que, precisando de fogo, fosse pedi-lo em casa do vizinho e, encontrando um belo e grande, lá ficasse a se aquecer, sem mais lembrar-se de levar um pouco para sua própria casa. De que nos servirá ter a panela cheia de comida, se ela não for digerida? Se não se transformar dentro de nós? Se não nos fizer crescer e fortalecer? (...) Tanto nos deixamos levar nos braços de outros que anulamos nossas forças. Desejo armar-me contra o temor da morte? Faço-o à custa de Sêneca. Quero obter consolação para mim ou para um outro? Tomo-a emprestada de Cícero; Tê-la-ia buscado em mim mesmo se me tivessem treinado para isso. Não gosto dessa competência relativa e mendigada. Mesmo que pudéssemos ser eruditos com o saber de outrem, pelo menos sábios só podemos ser com nossa própria sabedoria (Montaigne, 2005, p.11-13)".*

Seja como for, a imagem de uma criança bem educada passava pelas letras. Pelo menos era isso que asseguravam os autores humanistas. A ciência era compreendida como ferramenta da verdadeira nobreza; aquela que se constitui pelo espírito. De algum modo, a partir dela, a burguesia poderia candidatar-se a esse tipo de critério, mediante o qual o atributo de nobre derivará da linhagem letrada. Para

tanto, são duas as condições postas pela Renascença: no primeiro caso, temos Erasmo e Montaigne propugnando, como vimos, o contrato de um bom preceptor – aquele adornado interiormente - como requisito para as famílias estruturarem para seus filhos uma educação de saberes, de valores e de comportamentos; no segundo caso teremos a defesa da educação escolar por parte do humanista espanhol Luís Vives.

3. Dentre os três autores que eu procurarei aqui apresentar, o que mais me seduz é Juan Luis Vives (1492-1540). Nascido em Valência, o espanhol Vives estudou nas Universidades de Paris, de Bruxelas. Lecionou depois na Universidade de Oxford. Foi amigo e admirador de Erasmo. Era um defensor do latim como língua universal; e por isso nessa língua ele escrevia; embora fosse também tradutor de várias obras para língua espanhola. Ao contrário de muitos de seus contemporâneos, Vives defendia a instituição escolar. Em seus *Diálogos* temos uma preciosa descrição de uma escola da época.

Em um dos mais famosos dentre os *Diálogos* publicados por Vives, sob o título *A educação*, Vives narra o ingresso de um menino (Grinferantes), acompanhado de seu pai (Gorgopas) em uma escola local, dirigida pelo professor (Flexíbulo).

Perguntado porque procurara aquele professor, o menino apressa-se em responder que o fizera pela boa reputação que o mestre já teria adquirido. Em seguida, o pai do garoto toma a palavra; e frisa o quanto pode sua estirpe aristocrática. Atenta o pai para que o mestre não seja indiscreto ou rústico, com excessivas perguntas, que poderiam colocar em dúvida sua já reconhecida boa educação. O professor continua, indagando o menino sobre suas expectativas. Como resposta, ouve a criança dizer que espera uma educação digna de sua linhagem; a qual, já honrada, pudesse granjear mais honras, subir para um degrau mais alto. Ao ouvir o menino ainda arrematar seu raciocínio destacando que ele próprio, como mestre, teria como prêmio de seu trabalho a honra de poder ser recebido em tão distinta família, o professor continua o diálogo: “Que mais se pode pedir, nem que mais posso desejar! E agora, dize-me: se tiras o chapéu, dás lugar na rua, saúdas com reverência, qual

será o motivo por que agradas àqueles com os quais conversas? (Vives, 1952, p.92)”. Responde o aluno: “Ora, por haver feito aquelas coisas (Vives, 1952, p.92)”. E o professor desdenha, observando o seguinte: “Todas essas coisas não são senão sinais exteriores pelos quais se colige que, dentro de ti, existe algo que te faz amável; mas ninguém estima tais coisas por si mesmas (Vives, 1952, p.92)”. O menino, sentindo-se provocado, recorda o mestre que não precisaria de qualquer tipo de educação letrada para viver; já que sua família lhe deixaria o sustento. Se lhe faltasse algo, pelas armas e não pelas letras, tencionava consegui-lo. É acusado de arrogante e altivo, por parte do professor, que comenta que por aquela fala pareceria inclusive que por ele ser nobre teria deixado de ser homem. O diálogo prossegue:

*“Flexíbulo: Porque se deixas o entendimento inculto e rústico, sem cuidares a não ser do alinhado e compostura do corpo, de homem te convertes em bruto. Mas voltamos ao que nos diz respeito, que disse nos afastaríamos se acedêssemos ao meu desejo. Quando dás lugar na rua e tiras o chapéu, que conceito pensas que formam de ti os demais? Grinferantes: Certamente que sou nobre, cortês e que estou bem educado. Flexíbulo: Duro és de entendimento. Porventura não ouviste falar, na tua casa, de alma, de probidade, de modéstia e de moderação? (Vives, 1952, p.92)”.*

O professor acusa que a falsidade desse código de civilidade era exatamente a fonte de seu êxito nas camadas que o adotavam. Se as pessoas soubessem que esse comportamento denotava apenas a intenção do domínio social, sendo, portanto, apenas aparentes suas inscrições de preocupação com o outro e de humildade, ninguém estimaria a simulação da cortesia; até porque as coisas verdadeiras não são aquelas que costumamos fingir. Continua então o diálogo entre mestre e aluno, e o pai entra no meio dos dois:

*“Flexíbulo: Logo, fingir a modéstia não é o mesmo que senti-la. O fingido alguma*

*vez se descobre ou manifesta; o verdadeiro permanece sempre. Fingindo modéstia, alguma vez em público ou em particular, farás ou dirás inadvertidamente – que nem sempre serás dono de ti mesmo – algo com que declares o fingimento e quantos o conheçam te aborrecerão tanto e ainda mais quanto antes te amaram. Grinferantes: De que modo poderei eu praticar a modéstia que me mandas? Flexíbulo: Se estiveres sempre persuadido, o que é verdade, de que os demais são melhores do que tu. Gorgopas: Melhores? Onde? Creio que no céu, porque na terra poucos há que igualem a este; nenhum que seja melhor. (Vives, 1952, p.94)”.*

O jovem aluno será, a pouco e pouco, convencido; e a palavra do professor, de alguma maneira, revelará outros índices de distinção para além daquele até então reivindicado pelo pai e pelo filho: o nascimento, por linhagem aristocrática. Contrariando esse critério, o professor observa que a civilidade se tornará oca se não vier acompanhada da verdadeira virtude; aquela que, inscrita no coração, projeta-se nas condutas. Afeiçoar-se ao estudo seria também uma oportunidade para meditar sobre valores. Dizia-se naquela Renascença que ‘saber’ era também ‘saber-se’. De alguma maneira, tal perspectiva se inscreve no diálogo:

*“Flexíbulo: Medita com atenção e cuidado cada uma das coisas que te vou dizer: não é bom o engenho agudo e perspicaz; o juízo são, maduro e cabal, a erudição várias das coisas úteis e grandes; a prudência e o exercício nos assuntos de importância; o conselho, a destreza nos negócios? Que dizes de tudo isso? (...) Prossigamos. Que diremos da sabedoria, da piedade, do amor a Deus, à pátria, aos pais e aos amigos, da justiça, da temperança, da magnanimidade, da fortaleza nas desgraças, do valor nas adversidades? Que são, em verdade, todas estas coisas? Grinferantes: Excelentes em extremo. Flexíbulo: Pois só estes são os bens*

*do homem, porque as demais coisas que pudéssemos referir tanto podem ser bens ou males, pelo que não são bens. Presta atenção e guarda isto na memória. Grinferantes: Fa-lo-ei. Flexíbulo: Muito o desejo, porque não tens mau engenho, embora não polido; Rememora em teu ânimo se tu possuis todos esses bens, e, se alguns tiveres, quão poucos serão e quão frouxos; e quando discreta e agudamente o houveres examinado, entenderás ao cabo que não estás ornado nem instruído de grandes nem de muitos bens, e que não há entre a plebe quem tenha menos do que tu. Na multidão há anciões que viram e ouviram muitas coisas, com o que têm grande experiência delas; há homens afeiçoados ao estudo, com o que realçam e lustram o seu o seu engenho; há outros que governam a república; outros diligentes no manejo dos autores e mui versados na sua leitura; outros que são vigilantes e cuidadosos pais de família; outros que professam as artes e são ótimos no exercício delas. Até mesmo os lavradores, quantas coisas não logram dos arcanos da Natureza? E na plebe há varões santos, que honram e veneram a Deus piedosamente; os há, também, que souberam governar-se com moderação na prosperidade e sofrer com valor as desgraças e aperturas. Que sabes tu de tudo isso? Em qual dessas qualidades te exercitas? Qual praticas? Verdadeiramente em nada, salvo aquilo de 'ninguém é melhor que eu, porque sou filho de bons pais'. (...) Grinferantes: Deixa-me confuso e envergonhado: nada tenho a dizer-te em contrário. Gorgopas: Pois eu não entendi nada; tudo o que disseste me ofuscou. Flexíbulo: Porque chegaste aqui rude, inculto para essas noções e infeccionado e escravo de opiniões muito distintas destas. (Vives, 1952, p.95-7)”.*

Há nitidamente no diálogo, para além da disputa entre uma nobreza de sangue e uma burguesia letra-

da, uma clara concorrência entre a família e a escola como redutos educativos. A família é identificada com o atraso, com a conservação, com o passado retrógrado. O futuro está na escola. A partir daí é que serão esculpidas verdadeiramente as novas gerações. Trata-se de redesenhar a figura da criança; agora transformando-a criteriosamente em aluno. Somente assim, poder-se-á de fato lograr “a educação, a urbanidade verdadeiras e firmes, e ainda o que agora chamamos de cortesia (Vives, 1952, p.98)”. Dentre os humanistas, Vives é talvez o que melhor identificou-se com a instituição que a partir do século XVII já se apresentaria como referência dos assuntos pedagógicos: o colégio.

Pode-se verificar que o universo simbólico renascentista permeou o desenvolvimento de uma sensibilidade própria acerca da criança e da aceção de infância de maneira geral a partir desse diálogo com a educação humanista. Esses autores não reconheciam traços de inocência original na figura da criança. Pensar a educação era antes um projeto político e programático de uma burguesia ascendente do que um movimento interno a alguma sensibilidade especificamente pedagógica. Será nesse diapasão de busca de domínio de corações e de mentes infantis e adultas que aparecerão no mundo ocidental os colégios. O colégio forma a criança; e esta ensinará sua família. Trata-se de um inaudito modelo de ordenamento social. E as famílias, de fato, progressivamente, pareciam delegar mais e mais uma parcela de sua responsabilidade educativa aquela outra instituição.

Pode-se observar que, sendo assim, as feições institucionais da escola vêm apresentadas como o reduto do resguardo e da transmissão de tradições de uma dada cultura erudita, de saberes autorizados e, portanto passíveis de distinção por um lado e de universalização por outro. A instituição escolar se organiza na Modernidade com a instância privilegiada do letramento. Além disso, será tarefa da escola não apenas divulgar o conhecimento acumulado, mas recortá-lo e selecionar dos saberes aquilo que merecerá ser resguardado dos estragos do esquecimento histórico. A cultura que a escola veicula organiza e classifica estabelece claras hierarquias, paralelas a um conjunto de expectativas sociais quanto à formação de comportamentos civilizados.

A cultura que é, nesse sentido, erigida pela escolarização tem um cariz civilizador. É projeto social. Tanto é possível pensá-la mediante as chaves conceituais e analíticas postas na idéia de “cultura escolar” quanto procurar interpretá-la à luz de grades conceituais internas ao conceito de civilização. Pode-se observar, para pensar o que aqui se nomeou civilização escolar, acentuado rigor nas práticas sociais de controle mediante a imposição de mecanismos interiorizados que exercem a tarefa de domesticação das pulsões. A escola veicula uma cultura que não pretende ser qualquer cultura. A escola moderna erige-se como a portadora dos códigos de civilização. Por ser assim, trata-se de pensar a circunscrição histórica que presencia o nascedouro dessa dinâmica civilizatória especificamente moderna e especificamente escolar. Observando essa trajetória e procurando indagá-la, poderemos encontrar pistas e vestígios importantes para compreensão de nossa contemporânea civilização escolar, em seus paralelos e em suas assimetrias. O próprio texto do regulamento dos colégios jesuíticos é bastante revelador nesse sentido:

- “Decuriões: Nomeie o professor os decuriões que deverão tomar as lições de cor, recolher os exercícios para o professor, marcar num caderno os erros de memória, os que não trouxeram o exercício, ou não entregaram as duas cópias e observar tudo o mais que lhes indicar o professor.
- “Preparação do exame: Um mês, mais ou menos, antes do exame para assegurar a promoção geral, em todas as classes... sejam os alunos submetidos a intensos exercícios. Se algum aluno se houver distinguido notavelmente no decurso do ano, informe o professor ao prefeito para que, após um exame privado, seja promovido à classe superior.
- “Pauta dos alunos: No começo do ano entregue ao prefeito uma pauta dos alunos dispostos em ordem alfabética; no decorrer do ano, seja ela revista para que se introduzam as modificações necessárias; e com especial cuidado pouco antes do exame geral. Nesta pauta classifique os alunos em categorias, a saber, ótimos, bons, medíocres, duvidosos, insuficientes (para repetir o ano), etc., categorias que se poderão indicar por meios de números 1, 2, 3, 4, 5, 6.

- “Saída da aula: Evite-se que sem razão sejam os alunos chamados por quem quer que seja, principalmente durante a preleção. Para que se evite na saída o atropelo e a gritaria, saiam primeiro os que se acham mais perto da porta, enquanto o professor assiste na cátedra ou à porta; ou de outra maneira se organize a saída de todos modestos e silenciosos.
- “Familiaridade. Conversa: Não se mostre mais familiar com um do que com outro; fora da aula não fale com os alunos senão por pouco tempo, de coisas sérias e em lugar visível, isto é, não dentro da aula, mas fora, à porta, no pátio, ou na portaria do colégio, para que se dê mais edificação. (*RATIO Studiorum*, apud, FRANCA, 1952, p.189-191)”.

Os colégios instituem um ritual complexo de configuração de parâmetros civilizadores de conduta; ainda que, naquela época, a palavra civilização não existisse. A civilidade (esta sim era palavra corrente) dos modos implicava um conjunto de comportamentos formalmente estipulados e louvados socialmente como recomendáveis para marcar a idéia de pessoa bem educada. Estruturava-se uma pequena ética (*etiquete*) para marcar distinções entre as pessoas. No século XVIII, o desenvolvimento dessa cultura da civilidade, a partir ainda da referência da sociedade de corte, constituirá a acepção do que os contemporâneos chamariam de civilização. Essa idéia de civilização implica também juízo valorativo, agora mais desenvolvido, mais hierarquizado – para além da cortesia, da polidez, da urbanidade. O conceito de civilização traz implícita a suposição de superioridade dessa cultura que se qualifica por civilizada perante as demais; as quais seriam compreendidas como situadas em patamar socialmente inferior.

Civilizar. Essa é a tônica que, desde a Idade Moderna, perpassa a sensibilidade social sobre a escolarização. Pela sala de aula estrutura-se o mundo como se deseja, quando adulto, ordená-lo. A escola postula seu próprio ideal de mundo civilizado a suas crianças. Aliás, a mesma escola transformou a criança em aluno. Aqui estaria o sinal mais distintivo da infância moderna: a condição de aluno. Todo o período

do que abarca a ‘menor idade’ – ou mais precisamente a etapa compreendida hoje entre 0 e 17 anos – passa a ser identificado com uma realidade anteriormente desconsiderada. A mesma escola que transformou a criança em aluno é aquela que, ao apresentar um recorte de cultura como se de civilização se tratasse, pretende classificar e hierarquizar o domínio da cultura. Evidentemente, tal movimento corresponde a uma longa jornada, que incursiona muito diretamente pela estrutura do colégio, tal como essa se dará a ver desde o princípio da Idade Moderna. Pode-se, para tanto, verificar o lugar que tiveram as instituições pedagógicas da Companhia de Jesus para a conformação daquilo que os autores contemporâneos têm chamado de ‘moderno modelo escolar (Nóvoa, 1994)’, de ‘gramática da escola moderna (Tyack, 1995)’ ou de ‘forma escolar de socialização (Vincent, 1980)’. A meu ver, tratava-se, antes, como vimos, de uma estrutura ritual que se organiza como um percurso civilizador. Daí a opção por nomear o movimento da escolarização da era moderna – entre o tempo dos colégios religiosos e o tempo dos grupos escolares nacionais - como ‘civilização escolar’. Em qualquer dos casos, tratava-se de instituir rituais de civilidade para a composição criteriosa daquilo que, no limite, a sociedade compreenderá como ‘templos de civilização (Souza, 1998)’.

### Notas

- <sup>1</sup> No século XV, Lorenzo Valla, mediante análise dos documentos, demonstra que o texto a partir do qual se acreditava que o imperador Constantino havia doado uma parte do território da Itália para a Igreja cristã era uma fraude. Comparando-o com outros documentos da época, Valla conclui que o ato de doação de Constantino teria sido escrito séculos depois da morte do mesmo rei.

### Bibliografia

- ABBAGNANO, N. & VISALBERGUI, A. *História da pedagogia*. Lisboa: Horizonte, 1981.
- ARIÈS, Philippe (org.). *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Volume 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BERENGER, Jean (e outros). A gênese do Estado Absolutista. In: *História geral da Europa: do começo do século XVI ao fim do século XVIII*. Volume 2. Sintra: Mem Martins, 1996.
- BOTTERO, Jean (*et alli*). *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995.
- BURKE, Peter. *Montaigne*. Madrid: Alianza Editorial, 1985.
- BURKE, Peter. *O Renascimento italiano: cultura e sociedade na Itália*. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.
- CALDAS AULETE, F.J., *Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa*. 4 volumes. 3ª. edição. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 1948.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMINHA, Pero Vaz. *Carta de Pero Vaz de Caminha a El Rei, Manuel sobre o Achamento do Brasil*. Sintra: Europa-América, s/d.
- CARREIRA, Eduardo (organização, tradução e comentários). *Os escritos de Leonardo da Vinci sobre a*

- pintura*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.
- CHAUNU, Pierre. *O tempo das Reformas (1250-1550) – A Reforma Protestante*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- CHERVEL, André. *La cultura scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.
- DEBESSE, M. e MIALARET, G. (Organizadores). *Tratado das ciências pedagógicas*. V. 2: História da Pedagogia. São Paulo: Companhia Editora Nacional/ Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
- DELUMEAU, Jean. *A civilização do Renascimento*. Volumes I e II. Lisboa: Estampa, 1984.
- DEYON, Pierre. *O mercantilismo*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- DUBY, George. *O tempo das catedrais: a arte e a sociedade (980-1420)*. Lisboa: Estampa, 1993.
- DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- EBY, Frederick. *História da Educação moderna; séc. XVI/ séc. XX - teoria, organização e prática educacionais*. Trad. 5ª ed. Porto Alegre: Globo, 1978.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Volume 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Volume 2. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELLIOT, J.H. *O Velho Mundo e o Novo (1492-1650)*. Lisboa: Querco, 1984.
- EISENSTEIN, E.L. *A revolução da cultura impressa: os primórdios da Europa Moderna*. São Paulo: Ática, 1998.
- ELLIOT, J.H. *O Velho Mundo e o Novo (1492-1650)*. Lisboa: Querco, 1984.
- ERASMO. *A civilidade pueril*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- ERASMO. *De pueris (Dos meninos)*. Trad: Luís Feracine. São Paulo: Editora Escala, s/d.
- ERASMO. *Os pensadores*. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- ESCOLANO, Agustín. *Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo*. FRAGO, A.V. & ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FRANCA, Padre Leonel (Introdução e Tradução). *O método pedagógicos dos jesuítas: o Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FREITAS, Marcos Cezar de & KUHLMANN, Moysés (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GARIN, Eugenio. *Ciência e vida civil no Renascimento italiano*. São Paulo: Unesp, 1996.
- GARIN, Eugenio. *O homem renascentista*. Lisboa: Presença, 1990.
- GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização; reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HARMAN, P. M. *A revolução científica*. São Paulo: Ática, 1995.
- HAUSER, Arnold. *História social da literatura e da arte*. Volumes 1 e 2. São Paulo: Editora Mestre Jou, s/d.
- HÉBRARD, Jean. *La scolarisation des savoirs elementaires à lépoque moderne*. In: *Histoire de l'éducation*. n°38. Mai 1988. Paris: Service d'Histoire de l'Éducation, INRP.
- HELLER, Agnes. *O homem no Renascimento*. Lisboa: Presença, 1982.

- HENRY, John. *A Revolução Científica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- JOHNSON, Paul. *The Renaissance: a short history*. New York: Modern Library Edition, 2000.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, n°1, ano1, 2001.
- LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Lisboa: Estúdios Cor, 1973.
- LE GOFF, Jacques. *Para um novo conceito de Idade Média: tempo, trabalho e cultura no Ocidente*. Lisboa: Estampa, 1980.
- LÉONARD DE VINCI. In: SANTI, Bruno. Firenze: Istituto Fotografico Editoriale, 1987.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1992.
- MONTAIGNE. *A educação das crianças*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MONTAIGNE, Michel E. *Ensaio*. In: *Os Pensadores*. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- MUNAKATA, Kazumi. Por que Descartes criticou os estudos que realizou no Colégio de La Fleche, mesmo admitindo que era 'uma das mais célebres escolas da Europa?'. OLIVEIRA, M. A. T. & RANZI, S. M. F. (organizadores). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- NOVAIS, Fernando. *Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)*. São Paulo: Hucitec, 1985.
- NÓVOA, António. *História da educação*. (mimeografado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/ Universidade de Lisboa: 1994.
- NÓVOA, António. Para o estudo socio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: *Teoria e educação*, 4, 1991.
- PANOFSKY, Erwin. *Renascimento e renascimentos na arte ocidental*. Porto: Presença, 1981.
- PETITAT, André. *Produção da escola: produção da sociedade; Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PICO, Gionanni. *A dignidade do homem*. 2ªed. Campo Grande: Solivros/Uniderp, 1999.
- PRAIRAT, Eirick. *Educar e punir*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1994.
- RUSS, Jacqueline. *A aventura do pensamento europeu: uma história das idéias ocidentais*. Lisboa: Terramar, 1997.
- SEVCENKO, Nicolau. *O Renascimento*. 2ªed. São Paulo: Atual, 1985.
- SHAKESPEARE, *Hamlet: príncipe da Dinamarca*. In: \_\_\_\_\_. *Tragédias*. São Paulo: Abril Cultural, 1981.
- SNYDERS, G. *La pedagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*. Paris: Presses Universitaires de France, 1965.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.
- TICIANO. *Coleção de Arte*. São Paulo: Editora Globo, 1997.
- TYACK, David e CUBAN, Larry. *Tinkering toward utopia: a century of school reform*. London: Harvard University Press, 1995.
- VIÑAO, Antonio. *Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo e del trabajo en*

- la enseñanza primaria en España (1838-1936)*. Barcelona: Ariel, 1998.
- VINCENT, Guy (direction) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire: scolarisation et socialisation des les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.
- VINCENT, Guy. *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon/ Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980.
- VIVES. Dos diálogos. In: *Moralistas espanhóis*. Volume XI. Rio de Janeiro: Jackson Inc. 1952. p.83-104.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 15ªed. São Paulo: Pioneira, 2000
- WOORTMANN, Klaas. *Religião e ciência no Renascimento*. Brasília: UNB, 1997.

#### **Sobre o autor:**

**Carlota Boto** é licenciada em Pedagogia e em História pela USP. Tem trabalhado em pesquisas no campo da História e Filosofia da Educação. É mestre em História e Filosofia da Educação pela FEUSP sob orientação do Prof. Dr. Roberto Romano e doutora em História Social pela FFLCH-USP sob orientação do Prof. Dr. Carlos Guilherme Mota. Desenvolveu um estágio de pesquisa (bolsa sanduiche CNPQ) para seu doutoramento junto ao Instituto de História e Teoria das Idéias da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde trabalhou durante 18 meses sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Catroga. É autora do livro "A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa", publicado pela Editora Unesp. Atualmente é professora de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP. Durante 15 anos trabalhou como professora de História da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Campus de Araraquara.



## 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.