

REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO

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

Volume V julho/dezembro 2010

ISSN: 1983-6597

A REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO é uma publicação destinada ao público acadêmico da área de Educação. Os conteúdos dos artigos são de inteira responsabilidade dos seus autores. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, desde que devidamente citada a fonte.

Editora

Eva Maria Siqueira Alves

Conselho Editorial

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

Pareceristas ad hoc deste número

Iara Campelo
Josefa Eliana Souza
Péricles Moraes
Itamar Freitas

Editor Assistente

Fábio Alves

Secretária Executiva

Geovânia Nunes de Carvalho Xavier

Editores Eletrônicos

Lucílio Freitas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Prof. Dr. Josué Modesto dos Passos Subrinho
REITOR

Prof. Dr. Angelo Roberto Antonioli
VICE-REITOR

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

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

Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos
VICE-COORDENADOR

Apoio técnico
Centro de Educação Superior a Distância
Prof. Dr. Antônio Ponciano Bezerra

Correspondências e assinaturas:

Núcleo de Pós-Graduação em Educação
Coordenadora: Profª Drª Eva Maria Siqueira Alves
Vice-Coordenador: Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos
Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos", Sala 103 - Didática II
Endereço: Avenida Marechal Rondon, S/N, Jardim Rosa Elze, São Cristóvão/SE
CEP: 49.100.000
Telefone/FAX: +55 (79) 2105-6759
e-mail: npged@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, 2010.

Semestral

ISSN: 1983-6597

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

CDU 37(05)

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

Política Editorial

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

Pede-se permuta
Se pide canje
We ask for exchange
On demande l'échange
Man bittet um Austausch
Si richiede lo scambo

Sumário

Império e educação: rupturas e continuidades no processo educacional brasileiro durante o Primeiro Reinado (1822-1836).....	7
<i>Maria Elizete Guimarães Carvalho</i>	
Do ateliê à Enciclopédia: a escola do homem de ciência	19
<i>Eliane Mimesse; Luís Dário Sepúlveda</i>	
O médico higienista e a arquitetura escolar no Brasil sob o prisma da educação sexual entre os séculos XIX e XX	31
<i>Luciano Rodrigues do Santos</i>	
Sergipe na órbita da Química: o legado do Instituto de Química Industrial (1923/1926)	47
<i>Claudileuza Oliveira da Conceição</i>	
“Pura, dura e segura”: a vida das pensionistas do Colégio São José de Pelotas.....	63
<i>Eduardo Arriada; Rita de Cássia Grecco dos Santos</i>	
Tempo de punir e disciplinar: uma história da instrução na Paraíba (1822 a 1864).....	79
<i>Itacyara Viana Miranda</i>	
Mapeando a situação educacional no Estado de Sergipe	93
<i>Claudia da Mota Darós Parente; Juliano Mota Parente</i>	
As potencialidades para o uso da obra de Carlo Ginzburg na historia da educação	107
<i>Paula Leonardi;Thiago Borges de Aguiar</i>	
O que é uma experiência educativa?.....	125
<i>Mauricio Mogilka</i>	
Educar com ludicidade: saberes e competências para a formação docente.....	139
<i>Cilene Nascimento Canda; Regiane Santana Souza; Tatiane Santos da Brito</i>	

Formar dirigentes ou governantes: a análise do projeto “Jovens Governantes” da Prefeitura Municipal de Curitiba.....	153
<i>Roberta Ravaglio Gagno</i>	
Participação e controle social: o Fórum Estadual de defesa da criança de Sergipe e as estratégias de educação	167
<i>Lídia Carla Araújo dos Anjos</i>	
Ensino Médio noturno: sentidos e significados dessa etapa da educação básica para alunos/as de uma escola pública do município de Anastácio - MS.....	187
<i>Sandra Nara da Silva Novais; Maria de Lourdes Silva</i>	
Os jovens e os adultos que fogem da escola. A escola que expulsa os jovens e adultos: reflexões sobre o abandono na EJA.....	203
<i>Joaquim Cardoso da Silveira Neto; Maria Cleonice Nunes Andrade</i>	
O discurso e a prática da disciplina do silêncio na escola: Paulo Freire e a necessidade de uma virtude.....	221
<i>Giovanna Pinto Gularte</i>	

Editorial

O Núcleo de Pós-Graduação em Educação – NPGED da Universidade Federal de Sergipe coloca em circulação o número 5, período de 2010/2 da revista *Tempos e Espaços em Educação*.

Apartir desse número, a edição ficou a cargo da coordenação do NPGED, que compôs novo conselho editorial.

O Conselho Editorial avaliou diferentes artigos encaminhados em atendimento ao edital, que aprovados estão agora disponíveis a sociedade científica.

Compõem esse número artigos elaborados por professores e alunos de diferentes Instituições e Estados brasileiros, o que expressa o seu papel de circulação. São análises que tratam, dentre outros temas, da educação brasileira no século XIX, as preocupações higienistas e a educação sexual, arquitetura escolar, ensino científico, instituições escolares sergipanas e gaúchas (Instituto de Química Industrial e Colégio São José de Pelotas), Teoria da História e História da Educação, ludicidade e ensino, ensino médio noturno, Educação de Jovens e Adultos. Uma gama de contribuições que englobam a perspectiva editorial deste período.

Participam: Universidade Federal da Paraíba, Universidade Tuiuti do Paraná, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal do Rio Grande, Universidade de São Paulo, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Faculdades Integradas Santa Cruz do Paraná, além de mestrandos, doutorandos e professores das redes Estaduais e Municipais de diferentes municípios.

Boa leitura!

Império e educação: rupturas e continuidades no processo educacional brasileiro durante o primeiro reinado (1822-1836)

Maria Elizete Guimarães Carvalho

Resumo

O estudo reflete sobre o processo educacional brasileiro durante o Primeiro Reinado, período marcado por rupturas e continuidades, pela centralização/descentralização política e pela ausência de escolas. Com o propósito de construir novas leituras e representações desse momento histórico, articula-se acontecimentos, legislação e educação, trazendo configurações de um tempo/espaço marcante da história da educação brasileira. Ora, em uma sociedade colonial como a brasileira, inexistiam exigências educacionais originadas na economia, encontrando na Europa sua orientação. Assim, a educação processada durante o Império articulava-se com as necessidades da sociedade, marcada por aspectos de continuidade e rupturas presentes na vida e na educação. Nesse cenário, precedido de lutas abortadas, mas que imprimiram sua marca, de disputas políticas, qual o significado e o lugar da educação? A ausência de escolas para o povo, o dualismo educacional, a defasagem entre a letra da lei e sua prática revelam os interesses da sociedade brasileira no Primeiro Reinado. O estudo utilizou-se de fontes documentais escritas e iconográficas, em um tratamento metodológico de articulação, complementação e interpretação de leis, textos e pinturas históricas.

Palavras-chave: processo educacional, rupturas, continuidades.

Impire and education: ruptures and continuities in the brasilian educational process while the first reign (1822-1836)

Abstract

The study ponders about the brazilian educational process while the First Reign, period marked by ruptures, continuities, politic centralization/decentralization and absence of schools. With the intention of building new lectures and representations of this historic moment, are linked events, legislation and education, bringing configurations of a marking time/space of the brazilian history. Well, in a colonial society like the brazilian one there weren't educational exigencies originated of the economy, finding in the Europe its orientation. So, the processed education, while the Reign, linked with the necessities of the society marked by aspects of continuity and ruptures present in the life and in the education. In this scenery, preceded by aborted fights, but impressed its mark, politic disputes, what does mean education and where is its place? The absence of schools to the people, the educational dualism, the discrepancy between the letter and the law and its practice show the interests of the brazilian society in the First Reign. The study used documental, writing and iconographic sources, in an articulation metodologic treatment, complementation and interpretation of laws, texts and historic paintings.

Key-words: educational process, ruptures, continuities.

O processo educacional brasileiro desenvolvido nas primeiras décadas do Império configura-se como caótico e precário. Primeiro pelo fato desse período apresentar-se marcado por rupturas e continuidades no contexto histórico e educacional; e segundo, pela centralização/descentralização política e pela ausência de escolas. Esse cenário em formação há algum tempo, passou por importantes transformações com a chegada da família real, o que vai contribuir para a ruptura do pacto colonial e para o aprofundamento de alterações internas, configurando-se uma trajetória em direção à Independência.

Ora a estrutura social do Brasil-Colônia aponta para a continuidade das relações sociais existentes, caracterizadas pela submissão externa e interna, enfatizadas pela autonomia política realizada a partir de acordos entre a classe dominante colonial, outros segmentos sociais e a burguesia européia. Em consequência, a estrutura de poder e de dominação continua igual, apesar da Independência. A classe dominante empreende a Independência, mas não se contradiz em seus interesses. Os acordos realizados não implicam em rupturas com a situação anterior.

Ante o aspecto da continuidade, refleta-se sobre o da ruptura. Em um cenário de dominação e submissão, havia espaço para a contradição? Ora a placidez era apenas aparente. As condições históricas para a contradição foram sendo formadas motivando descontentamentos, conflitos e lutas internas que orientavam para a Independência. Porém, a ruptura é resultante da “conjugação de interesses internos e externos à sociedade brasileira, decorrendo daí as próprias limitações” (RIBEIRO, 1993, p. 39), implicando que ruptura e continuidade estarão desde sempre imbricadas.

Vale lembrar, nesse momento, que a sociedade brasileira já havia vivenciado a experiência educacional jesuítica, experienciando o sistema de Aulas Régias, que permaneceu inalterado no Brasil até o Primeiro Reinado.

Tendo em vista esse contexto, precedido de lutas abortadas, mas que imprimiram sua marca, de disputas políticas, em que o movimento da independência aconteceu de cima para baixo, como se processaria a educação? Qual o significado e o

espaço que ocuparia? Com o propósito de construir novas leituras e representações desse momento histórico, produziu-se uma discussão que articula acontecimentos, legislação e educação, trazendo configurações de um tempo/espaço marcante da história da educação brasileira.

A proposta de novas leituras sobre o período está relacionada a um projeto em desenvolvimento nomeado *Educação Brasileira: da Colônia às Primeiras Décadas do Império (1549-1836)*. Trata-se de uma investigação que teve origem na práxis docente, na constatação da urgente necessidade de criar um banco de dados (entre textos legais, teóricos e iconográficos) para subsidiar o trabalho com a disciplina História da Educação. A articulação, complementação e interpretação dos textos selecionados propiciariam sua releitura e a produção de outros tecidos textuais que complementaríamos e contribuiríamos para a docência e literatura científica desse campo do conhecimento. A carência/limitação de textos ou de abordagens sobre alguns períodos dificulta o intercâmbio entre passado e presente, função social da História, compreendendo-se ser imprescindível um trabalho constante de reinterpretção do passado, tendo em vista às demandas do presente e à projeção imaginária do futuro. É como afirmam Cardoso e Brignoli (1990, p. 479): “Tanto Marx quanto Febvre e Bloch acreditavam que não se pode compreender o passado fechando-se a seu próprio tempo.”

Nesse contexto, foi produzido o presente trabalho. Tomando como fundamento um olhar que harmoniza presente e passado, as fontes foram trabalhadas, articulando-se texto e contexto, em um esforço reflexivo para recuperação e ampliação de significados e representações, apostando-se na diversidade textual para reler o passado, na tentativa de “reconstruir uma escrita da história ‘a contrapelo’ (MARTINS, 2009, p. 288).

O redirecionamento do olhar para outros textos trouxeram a pintura histórica como desafio para o trabalho. “A História faz-se com textos”, afirmou Febvre em 1934, ampliando a concepção de documento histórico: “[...] E não só os documentos de arquivos em cujo favor se cria um privilégio. [...]

Mas, também, um poema, um quadro, um drama: documentos para nós, testemunhos de uma história viva e humana, saturada de pensamento e de ação em potência” (FEBVRE, 1977, p. 20-21).

Assim, foram questões relacionadas à docência e a preocupações históricas que motivaram esse estudo. Pois o cenário atual aponta para a urgência de reelaboração do passado, o que torna imprescindível o intercâmbio de experiências, a recriação de fatos e acontecimentos, cabendo ao pesquisador buscar na memória histórica as razões, o tecido que explicam o presente.

Utilizando-se de fontes documentais escritas, como estudos teóricos, legislação, crônicas; e icográfica, como pintura histórica, esse estudo pretende refletir e analisar a educação brasileira nas rupturas e continuidades, considerando o cenário histórico que as produziu.

Rupturas e Continuidades no Processo Educacional Brasileiro nas Primeiras Décadas do Império

A compreensão do processo educacional brasileiro desenvolvido nas primeiras décadas da constituição do Império exige preliminarmente uma análise do cenário histórico que originou tal processo, afirmando-se que a autonomia conquistada não representou a emancipação do povo brasileiro do domínio do colonizador português, considerando as condições históricas em que se realizou, pelo fato de não ter sido resultante das alterações internas que se processavam na Colônia.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre o significado da autonomia e da ruptura resultantes da Independência brasileira conseguida em 7 de setembro de 1822. Inicialmente, o novo período da história do Brasil rompe com os laços coloniais e instaura uma nação soberana. Porém, grande contra-senso e ambigüidade: no poder central do novo país estava o herdeiro do trono português. Como então compreender um processo emancipador que desconsiderou as necessidades internas e os anseios de um povo? Há de lembrar que a colônia passava por transfor-

mações resultantes das próprias condições internas e sentia a influência externa, apesar da forte proibição da entrada de novas idéias, como é o caso do projeto educacional imodificável por mais de 200 anos. Esse fato não impede, no entanto que os ecos dos movimentos e correntes de idéias que se processavam lá fora não aportassem no Brasil. É preciso considerar que a elite colonial brasileira complementava sua educação com uma viagem de estudos à Europa, fato que os fazia conviver e vivenciar as transformações que estavam ocorrendo fora do Brasil.

Mais tarde, a abertura econômica, propiciada pela abertura dos portos, contribuirá para a entrada de ideologias, que entre outras marcará o momento histórico, a ideologia liberal, responsável pelos embates contra as práticas autoritárias e absolutistas.

Ora, uma Independência sem a participação do povo implica em uma compreensão que destoa dos acontecimentos. Na verdade, o sistema colonial estava em crise. As revoltas ocorridas já eram uma prova desse fato. Os movimentos Inconfidência Mineira (1789) e Conjuração Baiana (1798) são movimentos emancipatórios precursores da Independência. As idéias iluministas que circulavam na Europa e que deram causa à Revolução Francesa e à Revolução Americana estavam circunscritas no ideário da elite intelectual brasileira. Como então olvidar esses fatos e reconhecer uma Independência resultante de acordos e que não correspondeu/respondeu às tensões e alterações internas? A tomada de consciência do povo brasileiro era um processo que se desenvolvia e vinha à tona, refletindo a crise do sistema colonial. Nesse espaço, coloca-se para reflexão o quadro *Independência ou Morte* do pintor Pedro Américo, que embora tente expressar uma suposta harmonia através das cores, acabamento, termina revelando o que não quis/não podia expressar. Uma Independência fabricada. A perfeição do quadro que destoa da realidade dos fatos abre espaço para uma interpretação que se articula com outros textos que mostram as tensões e os interesses em desenvolvimento no período.

Os movimentos, de caráter emancipacionista, refletem, no plano político, o agravamento das tensões derivadas do próprio funcionamento do

sistema colonial, e por aí se inserem no quadro geral da revolução no Ocidente. O exemplo secessionista da América inglesa esteve permanentemente vivo em todo o processo da rebelião mineira; “o espectro libertário da França revolucionária acompanha os insurretos baianos de 1798, que, para além da emancipação, chegaram a visar ‘uma inteira revolução’, de que resultaria uma nova ordem sem diferença de cor branca, preta ou parda” (NOVAIS, 1986, p. 57).

Assim, as transformações que ocorriam em sociedades ocidentais repercutiam-se na América portuguesa, o que apontava para outras formas políticas de organização e administração do Estado, tornando-se premente a necessidade de organizar um Estado que mantivesse a unidade territorial e considerasse os anseios da população. Tais mudanças foram desconsideradas no ato político da Independência, vencendo a proposta de apoio a dom Pedro, com a instalação de uma monarquia, sem a participação popular, o que era temerário, devido ao fato de tal participação poder resultar em agitações e conquista do poder pelos grupos republicanos. Daí resultar a opção da independência brasileira ser realizada pelo próprio colonizador, fato com conseqüências para a autonomia do país, que se tornaria dependente da Inglaterra.

Por outro lado, falar em ruptura também é um discurso que se compreende irrelevante, por razões implícitas no próprio processo de independência. Ora, tal independência significou, como anunciado anteriormente, um acordo, ou seja, a vitória do grupo conservador, dos moderados, constituído pelos grandes proprietários de terra, defensores da manutenção do escravismo, bem como de liberais conservadores, sem falar que o príncipe, proclamador da independência era o próprio colonizador. É de perceber, então, que a situação brasileira distanciava-se em muitos sentidos da Europa, pois enquanto nesta o liberalismo caminhava a passos largos para a industrialização, no Brasil a reforma política não propiciou mudanças econômicas e sociais significativas. No Brasil, predominou muito mais as características da continuidade do que os aspectos da ruptura. Percebe-se que as estruturas

sociais anteriores à independência, desde a escravidão até o comando do Estado por um imperador, apontam para a continuidade, significando um novo cenário vestido de velho.

Cabe explicar tal fato com as palavras de Sergio Buarque de Holanda: a democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, “o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas. E assim puderam incorporar à situação tradicional, ao menos como fachada ou decoração externa, alguns lemas que pareciam os mais acertados para a época e eram exaltados nos livros e discursos” (HOLANDA, 1991, p. 119-120).

Nesse cenário, a sociedade brasileira, de base escravocrata, era constituída por uma elite colonial e por escravos, em que se cruzavam brancos, negros, pardos e índios, o que autoriza a afirmação de que a clientela escolar se reduzia aos filhos dos “homens livres”, lembrando que a elite colonial mantinha preceptores para a educação de seus filhos.

Independência e Educação: o processo educacional brasileiro durante o Primeiro Reinado

Com a transferência da família real portuguesa para o Brasil no início do século XIX, fugindo ao ataque do exército napoleônico, em um momento em que as transformações notadamente econômicas e políticas colocavam a Inglaterra e a França no epicentro da hegemonia mundial, a colônia brasileira vivenciou importantes modificações, que desencadearam o desenvolvimento de um processo emancipatório que culminaria com a independência. Tal processo incluiu medidas transformadoras, como a abertura dos portos ao comércio exterior, a revogação do alvará que proibia a instalação de manufaturas, significando de certa forma a ruptura do pacto colonial. Nesse sentido, também pode ser compreendida a criação de várias instituições de ensino superior, haja vista os cursos superiores

na Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), Academia médico-cirúrgica da Bahia (1808) e Academia médico-cirúrgica do Rio de Janeiro, com o propósito de formar quadros para o suprimento da nova situação que se criava na Colônia.

Considerando essa nova realidade, em um país escravocrata e monocultor, o príncipe-regente realiza as adaptações necessárias para a instauração e funcionamento do seu governo. Assim, reestrutura o plano político, o econômico, o jurídico e o cultural, realizando modificações, que apesar de destoarem da realidade da Colônia e contemplarem apenas a elite dirigente, vão contribuir para a formação de um novo contexto.

Pelo visto, nesse momento, não havia uma política educacional sistemática e planejada. É como afirma Aranha (2006), referindo-se às mudanças que tendiam a resolver problemas imediatos, sem encará-los como um todo. “Quando a família real chegou ao Brasil, existiam as aulas régias do tempo de Pombal, o que obrigou o rei a criar escolas, sobretudo superiores, a fim de atender às necessidades do momento” (ARANHA, 2006, p 221).

Assim, as preocupações educacionais estavam relacionadas com a permanência da família real e com a administração da Colônia. No que se referia ao povo em geral, uma medida que poderia contribuir para sua instrução foi a permissão de abertura de escolas de primeiras letras, a qualquer pessoa, que em sua maioria funcionavam na própria casa do professor. Para as elites, a preocupação concentrava-se na criação de cursos superiores, pois estas recebiam os preceptores em suas casas para as noções elementares das primeiras letras.

É importante lembrar que nesse momento, o Brasil já tinha vivenciado o período jesuítico educacional (1549-1759), que embora marcado pela gratuidade, era voltado para os filhos das elites dominantes, excluindo a população escrava, os desprovidos de posses e as mulheres, mas incluía os índios nos aspectos catequético e missionário, contemplados pela “missão colonizadora”.

Com a expulsão dos jesuítas, no período seguinte, o das Reformas Pombalinas, ocorre o dismantela-

mento de uma estrutura administrativa escolar baseada na educação religiosa jesuítica. Tal sistema educacional dispunha de uma estrutura institucional edificada em todo o litoral latifundiário, com ramificações pelas matas e pelo planalto, e cujos colégios e seminários foram os grandes focos de irradiação da cultura. Essa organização contribuía para a unidade social e cultural da Colônia.

Por que então a expulsão dos jesuítas? Ora nesse período, vivenciava-se o mito da modernidade em relação ao que era considerado velho, ao passado. Embora o Estado Português tivesse sido pioneiro no contexto mercantilista, encontrava-se defasado em relação a outras potências européias, tanto econômica, política como culturalmente. Aos jesuítas então foi atribuída a responsabilidade pelo atraso econômico, político e cultural português. No discurso legal pombalino, os jesuítas representavam um passado a ser repudiado e descartado: “[...] os discípulos de Inácio de Loyola constituíam uma interrupção do fluxo natural da história da nação portuguesa, uma vez que estavam muito mais subordinados ao Vaticano do que ao Estado português”. (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Em verdade, Portugal precisava recuperar o tempo perdido, sair do atraso econômico e acelerar o desenvolvimento capitalista. Porém eram divergentes os interesses de Portugal e da Companhia de Jesus. Os privilégios e regalias gozados pelos jesuítas incomodavam ou travavam a economia portuguesa.

Desse modo, o anti-jesuitismo do discurso da legislação pombalina tem caráter muito mais político e econômico do que ideológico, pois a Companhia de Jesus representava um obstáculo para a implementação e desenvolvimento das novas diretrizes da administração colonial, que, por sua vez, buscava a todo custo colocar o Estado português em condições políticas e econômicas que lhe permitissem competir com as demais nações européias. A sua expulsão definitiva, no entanto, deveu-se a sua reação ao Tratado de Madri, de

1750, atitude que tornou inviável qualquer possibilidade de acordo ou solução pacífica (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

Pelo visto, não foi o atraso do método ou a orientação pedagógica que determinaram a expulsão jesuítica de Portugal e de suas colônias.

Assim, uma longa tradição pedagógica de quase dois séculos foi atacada ferozmente, sendo destruída toda organização educacional existente no Brasil. As reformas pombalinas substituíram o sistema jesuítico de educação por aulas isoladas de matérias, fragmentárias e dispersas. Porém, vale salientar, que o espírito continuava o mesmo e iguais também as orientações pedagógicas: métodos, sistema disciplinar, sob a orientação da Igreja e da aristocracia agrária. O ensino continuava dirigido a uma clientela proveniente das elites rural e burguesa e poucos eram os mestiços que conseguiam *furar* esse sistema tradicional.

Assim, o reformismo pombalino, que desejava colocar Portugal em sintonia com as modernas nações européias, tentou eliminar o jesuitismo e sua base intelectual, o *Ratio Studiorum*, instituindo em seu lugar as Aulas Régias. Nesse cenário, o Estado português estatizou o ensino, organizando um sistema determinado e controlado pelo Estado, não mais mantido pelo Estado e voltado para os interesses da Igreja, como anteriormente, embora a laicização admitisse a obrigatoriedade da religião católica.

Ora, é de perceber que as próprias condições internas da Colônia seriam obstáculos para a incorporação do Brasil na modernidade pós-renascentista. Faltavam condições materiais ao Estado para a substituição dos colégios jesuítas; afinal tinham sido 200 anos de estruturação. Por outro lado, a abertura às novas idéias tinha caráter limitado. Não se admitiam as idéias políticas de Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Diderot, mas sim a leitura de Galileu, Descartes, Newton, entre outros, que não questionavam o poder constituído.

Nesse sentido, apesar da Reforma pombalina, que pretendia colocar Portugal em posição de igualdade frente às nações modernas da Europa, que já vivenciavam as concepções hobbesiano-hegelianas,

que colocavam em discussão as estruturas política e social anteriores, como também o paradigma newtoniano na forma de abordagem da realidade, o mundo ibero-americano conservava elementos e aspectos do universo tridentino, o que o mantinha em uma posição diferenciada e tradicional. Então, para efetivar a modernização do Estado português, a influência da Igreja necessitava ser amenizada.

Os ideais de cultura, civilização, progresso e educação da humanidade que nortearam a Ilustração criaram a necessidade de se atenuar a influência da Igreja sobre a sociedade da época, em prol da modernização e da centralização política do Estado português, ainda que as reformas empreendidas por Pombal tenham tentado ‘conduzir numa harmonia de interesses, conjuntamente, a *República* e a *Igreja* pelo caminho do progresso, material e espiritual da nação lusitana’ (CARDOSO, 2010, p. 205).

É assim que a reforma não se constituiu uma ruptura total com a tradição religiosa, apesar de criar-se, sob o ministério do Marquês de Pombal, um ensino público financiado pelo Estado e para atender suas necessidades, pela publicação do Alvará de 28-6-1759. Tal Alvará, entre outras disposições, criava o cargo de diretor geral dos estudos, determinava a “prestação de exames para todos os professores, que passaram a gozar do direito de nobres, proibiu o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores” (RIBEIRO, 1993, p. 33).

Para melhor compreensão do sentido da política educacional do governo de D. José I, considere-se a afirmação de Cardoso (2010):

O que se pode dizer, em linhas gerais, é que, em termos de política educacional, o governo de D. José I, [...] organizou o sistema de ensino de modo a fazer dos

professores e funcionários da Coroa portuguesa ferramentas de controle social, político e cultural. Tais professores e funcionários, por sua vez, seriam controlados por outros funcionários e censores que ocupavam cargos de confiança, o que centralizaria o poder do déspota, ajudando-lhe a concretizar seu plano de governo (CARDOSO, 2010, p. 207).

A reforma caracterizava o ensino como Estudos Menores e Estudos maiores. Os estudos Menores compreendiam as Aulas de ler, escrever e contar, também chamadas de primeiras letras e também as Aulas de Humanidades, que correspondiam ao ensino secundário. Concluídos esses estudos, o aluno estava preparado para cursar os Estudos Maiores, ou seja, a universidade.

Na verdade, não obstante a utilização de novos métodos, novos livros, o ensino secundário passou a ser organizado sob a forma de aulas avulsas ou aulas régias, o que pedagogicamente significava um retrocesso na organização educacional. As aulas de humanidades compreendiam inicialmente as cadeiras de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, que futuramente ganharam novas cadeiras como filosofia moral e racional.

Merece registro o fato de que não havia continuidade entre os níveis de estudo, valendo ressaltar, também o fato de que a escola pública nunca preencheu as necessidades da população.

O sistema de Aulas Régias permaneceu inalterado no Brasil até o Primeiro Reinado, devendo ser compreendido tanto como imposição, pois se tratava de um projeto de dominação estabelecido pelo governo português, como também um avanço, já que manifestava o compromisso com as idéias da Revolução Científica e da Ilustração. Esses novos referenciais estavam de acordo com as perspectivas de seu tempo, porém em desacordo com as formas conservadoras de dominação. Daí a Reforma, colocada de cima para baixo, não atender às necessidades imediatas da população colonial.

Quando D. João VI chega ao Brasil em 1808, é essa a situação educacional encontrada. Em virtude

desse quadro e das necessidades administrativas do governo imperial, são criados vários cursos superiores, que na verdade vão atender à elite colonial e portuguesa, mas que já surgem das necessidades internas do contexto histórico, embora tais necessidades tenham passado a existir com a mudança do Brasil para sede do reino português.

Quanto aos outros níveis de ensino, a escola de primeiras letras, ou seja, a escola de ler, escrever e contar, ganha notoriedade, devendo-se essa importância ao desejo dos indivíduos de preparação para o ingresso nos pequenos cargos burocráticos criados naquele momento, como também a preparação para o curso secundário, não implicando, no entanto, que aquela fosse condição para o acesso a tal curso. Mas devido à instrumentalização técnica desse nível, que ganha em credibilidade, mais de 60 cadeiras de primeiras letras são criadas, em atendimento às próprias necessidades do momento histórico.

Já o curso secundário permanece organizado em aulas régias, tendo-se notícia da criação de pelo menos umas 20 cadeiras de gramática latina, entre cadeiras de matemática, desenho, história, retórica, filosofia, inglês e francês criadas em diversos locais da Colônia.

Todavia, merece esclarecimento a estrutura social do Brasil-Colônia. Havia uma predominância da submissão não só externa, mas também a nível interno, desenvolvendo-se um clima de profunda opressão, não favorecendo espaço para manifestações de descontentamento ou insatisfação. A submissão que marcava as relações sociais na Colônia manifestava-se externamente em relação à metrópole, de modo interno, no que diz respeito à maioria negra ou mestiça pela minoria branca. Tal submissão interna refletia-se “não só nas relações de trabalho como também nas relações familiares, como lembra Gilberto Freire: da esposa em relação ao marido, dos filhos em relação ao pai” (RIBEIRO, 1993, p. 37).

Esse fato não significa afirmar que não houvesse contradições internas. Estas manifestavam-se em lutas, em episódios violentos, motins, atentados, rebeliões, que expressavam o desejo de libertação dos explorados frente à repressão brutal da Metrópole.

Primeiro Reinado e Educação: legislação e ensino

O processo emancipatório brasileiro, construído a partir do conjunto de contradições externas e internas, vai culminar com a autonomia política em 1822, que na verdade é resultante da união da classe dominante colonial, com o apoio de outras camadas da sociedade, configurando-se o Império a representação da classe que empreendeu a Independência. Assim, a nação que exsurge vai confirmar os elementos de continuidade e conservação, afirmando o regime monárquico, o que aponta para uma ruptura aparente com as formas coloniais de dominação. A Independência tem como base acordos políticos de interesse da classe dominante, formada pela camada senhorial brasileira, em sintonia com o capitalismo europeu. Daí não representar uma ruptura, já que não é consequência imediata das lutas pela emancipação.

Com o nascimento de um novo Estado, fazia-se necessário uma Constituição. A Assembléia Constituinte instalada após a Independência (1823) para gestar o texto Constitucional inspirava-se na Constituição Francesa de 1791, que embora de cunho liberal, orientaria a Carta Magna do Estado Monárquico. Dissolvida a Assembléia Constituinte, a Carta Constitucional, outorgada em 1824, trazia exigências quanto à organização educacional do país, abandonando, no entanto, a idéia de um sistema nacional de educação presente no projeto de lei gestado pela Assembléia, em que se manifestava o propósito de imprimir unidade orgânica à instrução pública.

Ora, é necessário compreender a Constituição de 1824 em seu contexto histórico. Apesar do aparato liberal como forma exterior, a *Lex Fundamental* vai expressar os interesses dos grupos dominantes conservadores, além do mais, a educação constituiu-se matéria de competência do Poder Moderador, e não da Assembléia Geral, que na disposição do artigo 98 da Lei Maior, é considerado como a “chave de toda a organização política” do Império. Esse aspecto revela a disposição centralizadora do Estado brasileiro, processada política e culturalmente desde o regime de Capitânicas Hereditárias.

Assim, a educação ganha espaço na Constituição de 1824, nos incisos XXXII e XXXIII do artigo 179, que disciplina “A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império”, que entre outras formas aponta “A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos (inc. XXXII.) e “Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras, e Artes” (inc. XXXIII) (MARTINS, 2007, p. 4).

Percebe-se na disposição do inciso XXXII, artigo 179 da Constituição de 1824, a disposição liberal que o orienta, quando coloca a gratuidade da instrução primária estendida a todos os cidadãos em conformidade com as idéias e acontecimentos que vêm marcando o mundo, que propagam por um ensino público, gratuito e sob a responsabilidade do Estado. Já a disposição do inciso XXXIII tem cunho elitista e humanista.

Outro ponto que vale esclarecer diz respeito aos fatores impeditivos de uma rede eficiente de escolas, que colocasse em funcionamento as escolas primárias nas províncias. Ora, é patente a falta de recursos do Estado Imperial para esse propósito, como também é marcante o pouco ou nenhum interesse educacional e cultural das elites provinciais ou regionais pela educação.

Nesse contexto, já em 1827, foi aprovada a primeira lei nacional brasileira que tratava da instrução pública de nível elementar. Tal lei disciplinava a criação de escolas de primeiras letras, em todas as cidades, vilas e lugarejos, e ainda determinava a criação de escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas.

As idéias que orientavam essa lei estavam presentes no projeto de Januário da Cunha Barbosa (1826), e promoviam o ideal do ensino para todos como um dever do Estado, ampliando o ensino para todos os níveis ou graus. Pelo visto, a lei de 1827 passou longe das intenções do projeto, limitando a um único grau de ensino e seus objetivos: primeiras letras. Com tão grande limitação, o texto legal nem implicitamente fazia menção a um plano nacional de educação.

Ora, para a elite esse fato não tinha grande importância, já que os graus de estudo não se constituíam em pré-requisitos uns para os outros, continuando como de costume anteriormente a educar seus filhos em casa, ou de outra forma, reuniam-se os pais e contratavam professores para ministrarem aulas em conjunto para seus filhos, não implicando nenhuma forma de vínculo com o Estado.

Já para os demais segmentos sociais, a limitação legal gerava implicações e conseqüências lamentáveis, pois, além da restrição do número de escolas, o que diminuía a oferta, a instrução limitava-se à elementar, ou seja, ler, escrever e contar.

Nesse sentido, é de reconhecer o descaso do poder público no cumprimento de suas obrigações, no provimento dos recursos materiais, no que dizia respeito aos estabelecimentos, livros didáticos, entre outros. “Também os baixos salários dos professores; a excessiva complexidade dos conhecimentos exigidos pela lei e que dificultava o provimento de professores; e a inadequação do método adotado em vista das condições particulares do país”. (NASCIMENTO, 2009, 03).

Pelo exposto, a primeira Lei que tratava da instrução pública no país foi mais uma normatização não posta em prática, com suas intenções abortadas, por não estar em consonância com os interesses que se processavam no momento. Ora, o interesse pela instrução popular encontrava dificuldades não apenas nas condições reais do país, mas também esbarrava na suposta preocupação do governo com tal instrução, que ao mesmo tempo em que propalava essa necessidade, não disponibilizava os recursos para que as providências fossem tomadas.

Desse modo, retoma-se o ponto inicial dessa discussão: o modo de conquista da autonomia política do país. Se tal autonomia tivesse resultado do processo imediato das alterações internas que estavam ocorrendo na Colônia, as condições estariam postas para a organização educacional e as resistências e obstáculos seriam superados naturalmente.

As opções monárquica e conservadora da sociedade vão refletir nas decisões que beneficiariam a maioria da população, como se configuram as dificuldades para implantação de uma rede escolar

de atendimento a toda população. A letra da lei vai revelar tal realidade, limitando a instrução ao nível elementar.

Nesse espaço, é necessário lembrar a questão econômica que subsidiava a manutenção da sociedade brasileira. As dificuldades eram tamanhas, afetadas pela falta de recursos, de um aparelho administrativo moderno, e as medidas tomadas para minorar a situação vão afetar toda a população. Tais medidas como taxações e empréstimos ao estrangeiro em pouco tempo instauram a crise econômica, refletindo-se em perturbações sociais e movimentos. Essa carência de recursos vai manifestar-se também nas disposições educacionais. Ora, se faltavam recursos para o provimento do aparelho estatal, não haverá disponibilidade para a reorganização da instrução pública.

Outro aspecto importante da orientação educacional desse período diz respeito à marginalização do ensino normal e técnico profissional pelo poder público. Tal fato pode ser explicado quando se recorda a clientela que estudava na época, ou seja, a elite para quem a escola era projetada, não manifestava interesse por esses cursos, já que não eram passaportes para o ensino superior.

Porém, a situação educacional vai se alterar com a instauração da orientação descentralizadora, ocorrida após a abdicação de dom Pedro I ao trono brasileiro, em 07/04/1831, disposta no único Ato Adicional à Constituição do Império, aprovado pela Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834.

O Ato Adicional instituiu mudanças significativas. Criou as Assembléias Provinciais a quem atribuiu poderes para legislar sobre temas privativos do governo central, como economia, justiça, educação. Pelas proposições contidas no Ato Adicional de 1834, os liberais ganharam espaço para definirem os negócios públicos das províncias e transformá-los em atos jurídicos. Ora, a Lei de 1834 expressamente declara a descentralização da sanção da lei provincial, quando dispõe que as normatizações e resoluções das Assembléias Legislativas Provinciais que tratem de matérias abordadas nos artigos 10 e 11, receberão a sanção do Presidente da Província. Tal determinação invalidava o artigo 84 da Constituição de 1824, que

determinava a remessa das resoluções dos Conselhos Gerais de Província ao Poder Executivo, por intermédio do Presidente da Província. Não estando a Assembléia Geral reunida no momento do envio das resoluções provinciais, ao Imperador caberá executá-las provisoriamente, se compreendê-las dignas e promissoras do bem geral da Província.

Registra-se aqui a importância da única Emenda à Constituição de 1824. A discussão entre centralização e descentralização no Brasil imperial. A descentralização na verdade foi apenas aparente, ou melhor dizendo, apresentava uma profunda ambivalência, pois ao mesmo tempo em que dispunha competências às Assembléias Provinciais, contribuiu para a recentralização do poder imperial. Na verdade, o Ato Adicional contribuiu para impedir a descentralização do poder político no Brasil.

Assim, no âmbito da descentralização, estava disciplinada a instrução pública, ficando determinado que às Assembléias Provinciais caberia legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excetuando-se dessa competência, as faculdades de medicina, cursos jurídicos, academias existentes e outros estabelecimentos de instrução que futuramente fossem criados por lei geral.

Pelo visto, a descentralização da instrução pública dizia respeito apenas aos níveis elementar e secundário e à criação de estabelecimentos próprios, pois ao governo central caberia legislar sobre o ensino superior, monopólio que configura a intenção de orientação das camadas dirigentes da sociedade.

A descentralização foi prejudicial à criação de uma unidade orgânica do sistema educacional a partir do momento que determinou essa iniciativa às Províncias, com suas já precárias condições. A orientação que resultou do Ato Adicional contribuiu ainda mais para agravar a situação educacional e aprofundar as diferenças entre as classes. As Províncias precariamente ficariam responsáveis pela educação do povo e o poder central teria a obrigação pela educação da elite.

Ao lado do fracasso do ensino primário, o ensino secundário público também não alcançou êxito, acabando por ser assumido pela iniciativa privada, o que vem a intensificar o caráter classista e aca-

dêmico do ensino, pelo fato de tornar-se privilégio das altas camadas da sociedade.

Assim, entre os dois níveis de ensino não existia articulação ou unidade de ações. São mundos que não se comunicam, representando uma dualidade de sistemas, sem um eixo unitário, o que prejudicaria profundamente a educação. Ou na assertiva de Fernando de Azevedo: “A educação teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada”. (AZEVEDO, 1975, p. 568).

Nesse contexto desagregador agravado pela falta de recursos, em que proliferam as aulas avulsas, são criados liceus provinciais, que passam a reunir essas aulas em um mesmo prédio. Nesse sentido, são criados o Atheneu Norte-Riograndense, em 1834, os liceus da Paraíba e da Bahia, em 1836, e em 1837, na cidade do Rio de Janeiro, é criado o Colégio Pedro II. Tal instituição, sob a jurisdição da Coroa, o que retoma a discussão da descentralização, estava destinada a servir de padrão ao ensino dos demais liceus do país: adotaria e manteria bons métodos, resistiria a inovações que não tivessem demonstrado bons resultados e combateria os esportos e charlatães, destinando-se à formação da elite intelectual. Sua importância era tamanha, pois era o único que fora autorizado a promover “exames parcelados para conferir o grau de bacharel, indispensável para o acesso aos cursos superiores” (RIBEIRO, 1993, p. 50).

Constata-se a preocupação do governo imperial com a formação dos filhos dos homens livres e a classe dirigente do país, preocupando-se com a criação dos cursos superiores e com as formas de acesso, registrando-se que um número bem reduzido cursava o secundário e conseguia chegar à universidade. Enquanto isso, a maioria da população continuava analfabeta, constituindo-se as leis educacionais que favoreciam essa maioria como letra morta, já que não eram colocadas em prática.

Atribuindo aos governos provinciais a responsabilidade pelo ensino primário e secundário, através de leis e decretos que na realidade não são postos em prática devido às precárias condições das províncias e aos interesses contraditórios que

lá se processavam. Daí resultar o abandono da educação popular, o caráter propedêutico do ensino secundário, transformando a educação em mera ilustração e preparação para o exercício de funções, em que é privilegiada muito mais a retórica do que a criatividade.

Quanto ao ensino superior, a legislação determinava que era de responsabilidade do poder central, refletindo ser esse o nível que mais interessava ao poder político da época, pois eram os cursos superiores que formariam as elites dominantes, responsáveis pelo controle da sociedade. Ora, antes do período joanino, os estudantes brasileiros concluía seus estudos nas instituições européias, principalmente em Coimbra, pois inexistiam cursos superiores no Brasil, à exceção dos seminários destinados à formação de padres.

Pelo Ato Adicional de 1834, constata-se a prerrogativa conferida ao ensino superior, que reforçava a característica classista da educação brasileira, “que privilegiava o acesso aos nobres, aos proprietários de terras e a uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos” (ARANHA, 2006, p. 226), sendo os cursos jurídicos os que mais vão atrair os jovens brasileiros.

Considerações Finais

O descaso pela educação pública no Brasil independente é um fato que encontra explicação no contexto histórico e nas relações sociais, políticas e econômicas que se processavam no Império. As condições internas estavam postas para a efetivação da ruptura política. Porém, tal ruptura deu-se de maneira branda, comandada pelas forças dominantes, sem a participação popular, significando que os elementos de conservação da sociedade colonial brasileira continuariam ocupando o espaço que lhe pertencia por direito.

Ora, em uma sociedade agrária, escravocrata, aristocrática, autoritária e elitista a quem atenderia a educação? Certamente à elite dirigente, o que demonstra que a educação ofertada durante o Império e disciplinada na legislação do período, cumpria sua

função, correspondendo às reais exigências da sociedade. Tal compreensão é decorrente da concepção de que o sistema econômico, a herança cultural e a demanda social por educação são fatores determinantes na organização e desenvolvimento do ensino.

Como já demonstrado, em uma sociedade como essa, inexistiam exigências originadas na economia. Já a herança cultural encontrava na Europa sua orientação, demandando por educação uma aristocracia ociosa e extratos das camadas médias urbanas, intensificando-se o preconceito contra o trabalho manual. Com fundamento nesse quadro, é cabível a afirmação de que a educação processada durante o Império articulava-se com as necessidades da sociedade.

Nesse sentido, centralização/descentralização dos atos do poder central, a ausência de escolas para o povo, o dualismo educacional, a defasagem entre a letra da lei e sua prática são características que só refletem as condições e interesses da sociedade brasileira no período imperial.

Referências Bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

CARDOSO, Ciro F.; BRIGNOLI, Héctor P. **Os métodos da história**. Trad. de João Maia. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

CARDOSO, João Escobar J. O lugar do ensino de retórica nas reformas pombalinas da instrução pública. In: OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Org.). **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na legislação brasileira (1757-1827)**. Maceió: EDUFAL, 2010.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Trad. Leonor M. Simões. Lisboa: Presença, 1977.

HOLANDA, Sérgio B. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1991.

MARTINS, V. Aspectos jurídico-educacionais da carta de 1824. Disponível em: <http://www.ufsm.br/direito/artigos/constitucional/carta-1824.htm>. Acesso em: 24 set. 2007.

MARTINS, Ana Luíza. Fontes para o patrimônio cultural: uma construção permanente. In: **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

NASCIMENTO, Maria Isabel M. et al. “Instituições escolares no Brasil colonial e imperial”. Disponível em : www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html. Acesso: em 12/02/2009.

NOVAIS, Fernando. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)**. São Paulo: Hucitec, 1986, p. 57.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. A invenção da tradição e o mito da modernidade. In: OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Org.). **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na legislação brasileira (1757-1827)**. Maceió: EDUFAL, 2010.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

Sobre a autora

Maria Elizete Guimarães Carvalho: Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Adjunto III do Departamento de Fundamentação da Educação, Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR / GT – PB. Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba - NCDH.

E-mail: mecarvalho23@yahoo.com.br

Do ateliê à Enciclopédia: a escola do homem de ciência

Eliane Mimesse
Luís Dário Sepulveda

Resumo

Este artigo analisa a forma e a cultura da escola do douto. Visa entender o local de aprendizagem desse homem nos séculos XVI ao XIX. Estabeleceram-se três momentos de análise: o da investigação que teve início no barroco, quando o termo “homem de ciência” começou a ser difundido; a questão do método experimental como fruto do trabalho nos ateliês dos artesãos, que demonstraram que era possível o aprendizado sem o saber escolarizado; e a cultura do aprender-fazendo. Os principais autores utilizados para esclarecer esse processo foram Maravall (1997) por utilizar o termo “homem de ciência” como sinônimo de conhecedor da cultura dos clássicos; Rossi (1991) para entendermos o surgimento desse “homem” a partir do uso do método experimental, que foi o conflito entre o conhecimento prático e o livresco; Rugiu (1998) por relatar a formação do aprendiz italiano até esse atingir o grau de mestre e, Cunha (2000) quando abordou a aprendizagem de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil no período estudado. Conclui-se que, muito mais que entender a forma e a cultura escolar do “homem de ciência” esse estudo possibilitou uma investigação das práticas de formação desse sujeito.

Palavras-chave: história da ciência, método experimental, cultura escolar.

From Atelier to the Encyclopedia: the science man school

Abstract

This paper analyzes the form and the culture of the “douto” school. It aims to understand the place of learning of this man from XVI to XIX centuries. Three moments of analysis had been established: the inquiry that started in the baroque era, when the term “science man” started to be spread out; the experimental method question as fruit work of the craftsmen in ateliers, who had demonstrated that the learning without school knowing was possible; and also the culture of learn-making. The main authors used in the research to clarify this process were Maravall (1997) for using the term “science man” as a synonym of the classical culture expert; Rossi (1991) to understand the sprouting of this “man” from the use of the experimental method, that was the conflict between the practical knowledge and the theoretical; Rugiu (1998) for telling the formation of the Italian learner until he reaches his master degree and, Cunha (2000) when approached the artisan’s learning in Brazil in the studied period. The results showed that more than understanding the form and the school culture of the “science man”, this study brought an inquiry of the practices and the formation of this citizen.

Key-words: science history, experimental method, school culture.

A escola do douto ou do “homem de ciência” foi fundamental para o ensino da chamada Ciência Moderna. O conhecimento científico da Enciclopédia em certo momento de sua formação saiu da Academia e visitou as oficinas dos mestres artesãos para entender como ocorria a aprendizagem, a construção do método e a “transferência do conhecimento” entre mestre e aprendiz. Conforme Oliveira (2010, p.89), é recorrente que “o homem culto abandone seu tradicional desdém frente aos conhecimentos vulgares e vá às oficinas e fábricas para procurar aprender com os artesãos acerca dos detalhes de seus afazeres”.

Assim sendo, este estudo verificou algumas das práticas adotadas entre os séculos XVI e XIX, analisou como essas práticas se organizaram na execução de suas tarefas, além de observar e registrar os detalhes implícitos concernentes à precisão dos atos e a sua alta complexidade. Para tanto, se pode indicar como exemplos desse movimento os processos das manufaturas dos canhões e das caravelas; o domínio militar e civil das várias técnicas de mineração, neste caso principalmente no manuseio da pólvora; o detalhamento e as minúcias no desenvolvimento de objetos de madeira, decorrente da ostentação inerente ao estilo Barroco.

A trama tecida pela escola do “homem de ciência” começou a ser forjada na tensão entre as “artes mecânicas” e as “artes liberais”, sendo que as “artes mecânicas” revelaram-se de modo estritamente social. O homem não letrado estava fadado ao uso de suas energias físicas no emprego de tarefas manuais, na manufatura de seus produtos. Esse sujeito, por assumir o papel de executor nos trabalhos manuais, deu margem à que determinados grupos sociais apresentassem resistências a essa modalidade de trabalho, e a todas as outras atividades relacionadas diretamente a ele. O homem executor das tarefas manuais não contava com a liberdade, logo ele estava na contramão das “artes liberais”.

No período Barroco as “artes mecânicas” conseguiram atingir um novo reconhecimento na reformulação do saber e, sobretudo no ensino. Essa ação tomou corpo quando da organização e do aprimoramento das técnicas. Portanto, as “artes mecânicas” assumiram e transformaram as ações cotidianas do “homem do

agir”, essas artes conduziram esse sujeito em questão ao contado com a natureza e às novas conquistas.

De acordo com Oliveira (2010), Francis Bacon tornou-se um dos representantes desse pensamento, a partir do momento em que valorizou as virtudes da natureza e a beleza da experimentação, em oposição à exaltação das “artes liberais”, ao conhecimento livresco e, as verdades dos mestres. Dessa tensão, surgiu paulatinamente a implementação de uma educação literária e retórica, que apresentasse as práticas úteis ao cotidiano e que, a partir desse momento, deveriam formar um novo tipo de homem. O aprender-fazendo gerou grandes interesses na sociedade, ocorreu, conseqüentemente, uma demanda maior na procura dos aprendizes por ateliês.

Verificou-se que com o crescimento da inventividade e da criatividade na confecção de instrumentos, muitas das verdades até então reconhecidas tornaram-se falácias. As “artes mecânicas” geraram um conhecimento que pôde ser apreendido e valorizado, estabeleceu seu reconhecimento na sociedade, o do simples saber-fazer.

O deslocamento do ateliê à enciclopédia será abordado neste estudo bibliográfico segundo o reconhecimento do “homem de ciência”, que tomou distância dos livros e buscou na natureza as práticas para suas verdades.

Esse caminhar do “homem de ciência” aos ateliês favoreceu, no campo das Ciências Naturais, o fortalecimento do método como prática educativa e a matematização das leis da natureza em leis científicas. Esses múltiplos olhares foram articulados entre os elos do homem conhecedor da cultura dos clássicos, do método abordado pela experimentação, da ação dos aprendizes e da prática desenvolvida na manufatura da agroindústria no Brasil.

A forma e a cultura do “homem de ciência”

O “homem de ciência” é um termo que começou a ser cunhado na transição do renascimento ao barroco. O renascimento foi um período com baixo espírito crítico. Foi na época barroca que o termo

se consolidou, pois a cultura desenvolvida nesses anos teve como ponto central o enaltecimento das características urbanas, dirigidas, massivas e conservadoras, todas foram frutos da articulação do regime político em vigor, o absolutismo monárquico.

O Barroco não é resultado de um ideal que a nostalgia do passado sugere aos burgueses, mas de um conjunto de recursos, psicologicamente estudados e manejados com habilidade, que visa imprimir as linhas de uma mentalidade, de acordo com os interesses dos grupos poderosos, nas camadas da população urbana, e, chegado o momento, da população rural. (MARAVALL, 1997, p.135)

Foi nessa população urbana que a ciência do século XVII começou a se desenvolver. Essa mesma ciência foi questionada por Rossi (1989), no sentido de se verificar a possibilidade de que um homem soubesse algo e conhecesse os efeitos naturais do que soubesse sem ter, obrigatoriamente, efetuado determinadas leituras específicas, dos compêndios em latim difundidos entre os estudiosos, escritos por filósofos renomados.

Rossi (1989) verificou que o “homem de ciência” assumiu uma atitude moderna, a partir do momento em que passou a rejeitar inconscientemente as obras clássicas e a supervalorizar as “artes liberais”. Esse sujeito passou a fazer uso de seu raciocínio, tornou desta forma, a razão um instrumento de investigação. Esses indivíduos e seus novos raciocínios apresentaram-se na contramão do processo erradicado na sociedade, esse por sua vez, referia-se a sabedoria como sendo dos “doutores de memória”, aqueles sujeitos que demonstravam todos seus saberes segundo a memorização de conceitos e narrativas, como o método de memorização desenvolvido e difundido por Pedro de Ravena, no século XVII. O livre pensar, também conhecido como a liberdade das ideias, marcou esse período, em função do desconhecimento de alguns pré-requisitos necessários, até então, à aprendizagem como o latim, as matemáticas - aritmética, álgebra, geometria - e a leitura

de livros. Portanto, o conhecimento, nesse processo de reflexão, passou a ser produzido com a ausência de tais ferramentas teóricas institucionalizadas.

A magia ou a alquimia - em alguns momentos históricos também chamada de bruxaria - pôde representar o que era o não institucionalizado nesse momento. Essa alquimia deixou uma herança, pois seu desenvolvimento possibilitou o que mais tarde tornou-se o “método científico”. O alquimista ao desenvolver suas fórmulas estava simultaneamente criando um determinado método de trabalho, em sua escrita ou simplesmente na memorização dos componentes, bem como tudo o que por ele foi criado, poderia desse modo ser repetido por outro alquimista.

Descartes no século XVII abandonou seus preceptores de formação escolástica e de edificação inquestionável do conhecimento, que enfatizavam o exercício da memorização e a repetição de verdades irrefutáveis. Encontrou nas *matemáticas* uma aliada aos questionamentos acerca das verdades escolásticas e, por meio delas, evidenciou seu raciocínio filosófico e científico. No prefácio de sua obra: *A Dióptrica, Os Meteoros e A Geometria*, encontramos o “Discurso sobre o Método”. Esse método possibilitava um exame livre em prol do racionalismo.

Os sentidos foram questionados por Descartes, e a razão assumiu outras formas de compreensão, como uma revelação pura e diferente. A evidência, a análise e a síntese compuseram a base do método cartesiano.

Nesse movimento de descobertas deparamo-nos com o “homem de ciência”, que entendia o método como essencial ao seu desenvolvimento, para ampliar sua visão de mundo e para poder viver em uma sociedade em transformação.

Galileu Galilei, contemporâneo de Descartes, ampliou essa abordagem da investigação científica desse “homem de ciência”, ao corroborar com o método mediante o uso da experiência, em sua análise dos fenômenos naturais e de suas ideias do Universo. Tal qual o negociante em suas transações mercantis, onde o saber conduzia a um “homem do agir”, esse homem circulava no seu meio social com suas ferramentas específicas. O modelo pragmático encontrou na medicina uma grande parceira, por

aperfeiçoar o ensino de seus métodos e ainda alterar o estado de saúde dos homens.

Rossi (1989) acreditava que o “conhecer e fazer” estavam associados à transformação do mundo. Deste modo, os cientistas buscavam nos acontecimentos da natureza suas explicações, surgiram assim os primeiros “conceitos e métodos” da Ciência Física, mais especificamente de um ramo da Física, denominado de *mecânica*. O “homem de ciência”, segundo os comentários de Hilsdorf (1998) observava a natureza e identificava-a em um *mecanicismo* no mundo. A natureza teria a função de ser como um modelo para a compreensão do conhecimento humano. Foi nesse momento que se identificou o alvorecer do processo de abandono da ideia renascentista de o mundo ser construído à medida do homem.

As “artes mecânicas” inauguraram um novo momento na formação do “homem de ciência”. Ao negar os conhecimentos dos doutos, o “homem de ciência” constatou que ele poderia alterar e manipular a realidade como conhecimento. O que essa ação representou a esse “homem de ciência”? Esse sujeito passou a conhecer as verdades a partir do seu intelecto ou dos recursos que as “artes mecânicas” lhe forneceram. Dois exemplos para ilustrar essa argumentação podem ser o de Galileu Galilei e a criação de seu telescópio e de René Descartes com a publicação da obra o *Discurso do Método*. De acordo com Rossi (1991) o conhecimento a cada momento será mais sistematizado, repleto de:

[...] métodos, procedimentos da linguagem e da técnica. Devem converter-se em objeto de reflexão e estudo: a experiência *errata* dos mecânicos, o desprezo daqueles que usam as mãos para modificar a natureza, deve subtrair-se ao azar e ao veneno da influência de magos e alquimistas, deve dar lugar a um corpo orgânico e sistemático de conhecimentos. (ROSSI, 1991, p.329)

Em uma sociedade estruturada segundo as representações, as pessoas que desenvolviam suas atividades com as mãos ou com sua prática,

eram deslocadas e discriminadas pelo grupo social dominante. Esses indivíduos estavam fadados à marginalização. Somente os iniciados poderiam expressar as ações consideradas “clássicas”, essas estavam restritas a um grupo de eleitos, que eram os detentores dos conteúdos e dos segredos e, principalmente, de como decifrá-los. Contudo, havia um grande esforço por parte da população na busca de locais de aprendizagem; os manuais começaram a circular em vários idiomas. Segundo Rossi (1991), desenvolveu-se uma nova imagem de um saber acessível ao sujeito interessado, renegou-se a necessidade de vivenciar uma iniciação nos moldes religiosos, nem tampouco era necessário ser um eleito; o acesso à verdade não se fazia por meios complexos, mas através de uma linguagem clara e simples, ou seja, pelo método experimental; e qualquer indivíduo interessado no que ocorria poderia ter acesso a verdade científica, foco diametralmente oposto a questão perpetuada segundo as revelações divinas.

É relevante verificar como ocorreu esse acesso do homem à verdade científica e, quais as alterações sofridas pela aprendizagem após o surgimento do método experimental, bem como o “homem de ciência” obteve seu ingresso aos ateliês. Essas questões podem ser levantadas para refletirmos sobre a dificuldade na aceitação do novo método durante esse tempo histórico.

Mas o que realmente importa e marca uma revolução na postura do cientista é a *confiança* de Galileu num instrumento nascido no ambiente dos artesãos, aperfeiçoado apenas “pela prática”, parcialmente acolhido pelos militares, mas ignorado, quando não desprezado, pela ciência oficial. (ROSSI, 1989, p.100)

O conflito entre o conhecimento prático e o conhecimento livresco estava pairando no ar. Nos escritos de Rossi (1989) verificou-se que Bacon foi um dos grandes defensores da necessidade de se estudar a história das técnicas artesanais. A

justificativa para tanto se apoiava na demonstração dos objetos em movimento, que conduziam as ações mais rapidamente à prática. Entre os experimentos e estudos baconianos podemos citar a agricultura, a culinária, a química, o tingimento, as manufaturas de vidro, o esmalte, o açúcar, a pólvora e o papel.

Portanto, o *método experimental* caracterizou a ciência moderna. Rossi (1989) ainda ratificou que o surgimento desse método não derivou dos debates filosóficos. Foram as práticas dos artesãos renascentistas, em conjunto com as observações dos navegadores que aportaram nas Américas, mais as ações concretas dos trabalhadores na construção dos fortes militares, na extração e fundição de metais, na fabricação de fogos de artifícios, de telescópios e de bombas hidráulicas que contribuíram para sua difusão. Todas essas práticas simultaneamente possibilitaram o surgimento e o reconhecimento desse método e de alguns manuais específicos.

Na tentativa de melhor compreender o conflito entre o conhecimento prático e o livresco, recorrer-se-á aos trabalhos de Rugiu na Itália e de Cunha no Brasil. Rugiu (1998) trouxe a valorização da pedagogia do aprender-fazendo, de várias maneiras. Primeiramente, identificou antes do século XII na Itália, o uso do termo: *scholae* que poderia ser entendido como as associações de ofício, entre eles pescadores, açougueiros, sapateiros, carpinteiros e hortelãos. Essas associações apresentavam uma preocupação coletiva em preservar a formação dos seus continuadores, de seu patrimônio cultural e pedagógico mediante um ritual particular de técnicas de transmissão.

Nos mosteiros a formação profissional e técnica, voltada ao clero se caracterizou no aprendizado pela memória, onde o ofício divino era recitar os ensinamentos e seus cantos. De acordo com Rugiu (1998) a vida nos mosteiros passou a ditar normas na sociedade burguesa por ser organizada e racionalizada. Existia no interior dessas instituições uma divisão técnica e social do trabalho, um modelo formativo até então desconhecido. O autor acreditava que o convívio do *Trívio* - gramática retórica e lógica - e do *Quadrívio* - matemática, geometria, astrono-

mia e música- na prática cotidiana dos sacerdotes e clérigos e, a ação concreta existente na prática dos artesãos, antecipou a futura bifurcação entre formação nas “artes liberais” das escolas ou nas “artes mecânicas” das oficinas. Pode-se explicar ainda a que:

[...] entre Artes mecânicas das oficinas e Artes liberais das universidades ou das escolas, no final das contas, existe afinidade substancial: a educação em ambos os casos era dada principalmente pelo aprendizado de uma *traditio* feita de conhecimentos mais habilidades profissionais específicas, e pelas atitudes adequadas da personalidade, seja que ela dissesse respeito às regras projetuais e operativas e à fundamental ideologia do artífice, ou que dissesse respeito àquelas regras intelectuais do estudante e do professor. (RUGIU, 1998, p.31)

O artesão no mosteiro era parte de um projeto de alta sustentação. Muitas vezes isolado e fechado, o mosteiro contava com a formação de vários gêneros, dos pintores aos caldeireiros, aos cinzeleiros. De certo modo, os artesãos modificaram a rotina nos mosteiros, por terem conservado, não só as artes dos clássicos, mas também, por terem aprimorado as atividades materiais. Mas, Rugiu (1998) considerava que seria impossível ensinar aos artesãos com a mesma didática dos ensinamentos eclesiásticos, por que:

Os operários ocupavam-se exclusivamente de artes mecânicas e, portanto, encontravam-se em baixo na escala social. A escola na qual aprendiam suas técnicas era aquela da prática: isto é, consistia em um tirocínio para aqueles que possuíam já uma habilidade e conheciam os segredos do ofício. Os aprendizes, em essência, *aprendiam fazendo*. (RUGIU, 1998, p.19)

Além dos muros dos mosteiros, a forte ascensão da burguesia cidadã e de sua visão sobre a essência da atividade humana, transformou as atividades liberais dos mestres das universidades e as atividades mecânicas dos mestres artesãos, em mercadorias, e deste modo, acessível a todos da comunidade. Rugiu (1998) afirmou que não só se mercantilizavam objetos, mas também as ideias e a própria atividade de transmissão de ideias e de comportamentos, a atividade pedagógica-didática tornou o ensinante em um artesão.

Contudo, eram nas Corporações que se guardavam os mistérios de todas as formas pedagógico-didáticas. Foi a escassa circulação, e em muitos casos, a própria ausência de manuais ou textos escolares escritos, até o final do século XVII, que justificaram o modo como os conteúdos eram transmitidos. Deve-se levar em conta, além desses itens, a inexistência de uma plena alfabetização por parte dos trabalhadores. O aprendizado, portanto, ocorria através da transmissão dos “segredos” de cada atividade, nas “artes liberais” por: *escute as minhas palavras* e nas “artes mecânicas” por: *olhe como faço*. Portanto, as Corporações conseguiram desenvolver a formação de seus aprendizes através da tradição oral ou intuitivo-gestual dos mestres. Como exemplo pode-se citar a ação dos alfaiates de coletes, ou dos construtores de castelos e catedrais.

Mas, como ocorreu o processo de aprendizagem do jovem aprendiz?. Nada sabemos, para Rugiu (1998) a didática interna que disseminou esses conhecimentos não foi ainda explicitada. O autor buscou nas Corporações os indícios de como seria essa aprendizagem. Nessas Corporações o mestre desenvolvia suas atividades com total liberdade, muitas vezes a casa do próprio mestre servia de abrigo ao iniciante aprendiz, mediante um contrato.

Quando o mestre considerava que o aprendiz estava quase preparado para exercer suas habilidades autonomamente, ou receber o título de *magister artis*, este era colocado a trabalhar com os mais experientes, na função de mestre adjunto ou sub-mestre. Essa ideia de colocar o aprendiz junto a outros mais experientes está no fato do mestre ter receio de que o aprendiz pudesse descobrir outros

segredos de sua futura formação. É bom lembrar que, o contrato firmado pelo aprendiz alertava que o trabalho não ocorria só na atividade de oficina, mas também no clima e nas experiências da comunidade doméstica na qual era hospedado, pagando ou não. Era uma formação além das oficinas.

Quando estava na casa do mestre e depois na oficina, havia uma série de atos que advertiam o rapaz de quanto importante seria o passo cumprido dentro do contrato estipulado, e de qualquer maneira, como seria mudada efetivamente a sua condição. Conhecia seus novos familiares, com os quais tinha dividido a mesa, pelos quais seria vestido e acudido; conhecia os seus pares por idade e por condição (...) Portanto, não era somente, a família do mestre ou a oficina com os seus operários e trabalhadores a desenvolver uma ação educativa e de integração, fundamental no processo de socialização, mas também o era o grupo de adolescentes e jovens no qual se inseria. (RUGIU, 1998, p.41)

Caso o mestre não cumprisse com o subscrito, ele deveria pagar uma multa. Era também esse mestre encarregado de fornecer as primeiras ferramentas ao aprendiz, para que ele pudesse trabalhar sozinho ou com outros mestres. Nas Corporações mais importantes, o aspirante deveria gratificar seus mestres. A relação entre o aprendiz e o mestre, era de socialização do comportamento.

Era proibido jogar cartas e dados na oficina, proibido permanecer ali dentro depois do fechamento noturno (também para evitar que os aprendizes e trabalhadores desenvolvessem por conta própria trabalhos sem o conhecimento do mestre ou danificassem materiais e instrumentos), proibido permanecer nos arredores da oficina (que lembra

muito a proibição em tempos mais próximos de ficar fora da escola fazendo alvoroço e importunando as meninas), proibido acender fogo nos locais de trabalho. (RUGIU, 1998, p.49)

A essa socialização dos comportamentos, atribuiu-se ao aprendiz certas obrigações, como a de limpar e zelar pelo ambiente de trabalho. Nesse processo ocorreu o surgimento de uma divisão do trabalho, de modo a imprimir-lhe um novo ritmo, as horas canônicas não mais cadenciavam os afazeres e sim, as próprias exigências de trabalho. O sol como padrão de produção nas oficinas foi substituído, a Corporação estabeleceu uma medida profissional que se tornou o tempo urbano expresso pelas sinetas das oficinas. Essas Corporações eram as organizações das oficinas, oficinas artesãs e as lojas dos mercadores.

No século XVII a aprendizagem na Itália ocorreu com a ausência da escrita ou de ligações conceituais-operativas. O aprendiz não aprendia mediante o estudo de textos, o conhecimento ocorria por via oral-prática, sendo deste modo desenvolvido pela tradição oral e pela prática do mestre.

No Brasil os estudos de Cunha (2000) procuraram reconstituir os processos de aprendizagem do trabalho manufatureiro na agroindústria açucareira, nos colégios dos jesuítas, na mineração, nos arsenais de marinha e no artesanato urbano. O autor focou certa preocupação com o chamado trabalho manual, nos períodos entre a instituição da colonização e a estabilização do *modus operanti* do império.

A escola de ensino manufatureiro surgiu com a chegada da família real em solo brasileiro. Cunha (2000) escreveu que a aprendizagem sistemática de ofícios não assumiu durante a época colonial a forma escolar. Somente no período de transição para a formação do Estado nacional, durante o início do século XIX, com a estada da família real, que se criou a primeira escola para o ensino de ofícios manufatureiros.

A aprendizagem de ofícios *nos engenhos* não seguia padrões ou normas pré-estabelecidas. Os aprendizes não contavam com tarefas especiais

na sua formação. De acordo com Cunha (2000) os mestres e contramestres eram deslocados de uma colônia à outra no início da implantação da agroindústria açucareira. A aprendizagem dos escravos e dos homens livres ocorria nos locais de seu próprio trabalho. O critério utilizado na seleção dos que iriam aprender era a disposição que este indivíduo apresentava, em termos técnicos, seria a força, a habilidade e a atenção; em termos sociais a lealdade ao senhor e ao seu capital, como na forma de efetuar as instalações, de cuidar de seus instrumentos de trabalho e da matéria-prima, como de mercadorias e a conservação de si próprio, nesse caso se escravo cativo.

Em Portugal a aprendizagem dos ofícios ocorria nos colégios e nas residências dos jesuítas. Esses clérigos trouxeram da Europa alguns artesãos, os chamados irmãos oficiais, para ensinar os seus misteres aos escravos e homens livres, devido a escassez de mão-de-obra qualificada em solo colonial.

Foi intensa a atividade dos jesuítas no ensino de ofícios nas reduções guaranis (...) A produção foi organizada de forma autárquica, desenvolvendo-se a tecelagem, a construção de edifícios, embarcações, ferramentas, instrumentos musicais, sinos, relógios, armas de fogo, pólvora, cerâmica, corantes e remédios. (CUNHA, 2000, p. 34)

Quando da descoberta do ouro em Minas Gerais ocorreu a criação dos ofícios *na mineração*. Os aprendizes para o ofício da mineração tinham um período entre quatro e seis anos para o aprendizado pleno. Após esse período o sujeito devidamente habilitado receberia um prêmio em dinheiro. Dentre os ofícios na mineração o que tomou maior relevância foi o da ourivesaria, porque a Coroa Portuguesa mantinha incentivo ao desenvolvimento desta prática, tendo em mente a necessidade do recolhimento dos impostos. No século XVIII, como relatou Cunha (2000) o ouro assumiu caráter de relevância extrema, a tal ponto que se cogitou o ensino sistemático da mineração.

Constatou-se que no Liceu de Curitiba, na então Província do Paraná, a disciplina de mineralogia esteve indicada no currículo desta escola secundária pública, em fins do século XIX. Mas, o contexto neste caso era diferenciado, não houve descoberta de ouro em larga escala nesta localidade, mas em contraponto existiu o imperioso incentivo e apoio do Presidente da Província em enfatizar e desenvolver o ensino. Segundo Sepúlveda (2002) essa mobilização do Presidente da Província encontrou ressonância nas salas do Liceu, com a instalação do chamado “gabinete”. Uma sala de aula específica para o aprendizado da Física experimental. Entretanto, a prática do *aprender fazendo* ganhou outros caminhos, as ações estabelecidas nesse local estavam condicionadas a simples contemplação das experiências e de suas verdades. O aprendiz-aluno não participava da demonstração da experiência, tal tarefa ficava restrita ao detentor do saber, o professor. Esse era o indício da perpetuação das práticas escolásticas. Assim, a Física experimental, tradicionalmente associada às aplicações práticas, perdeu terreno para a chamada Física teórica embasada na matemática.

No Rio de Janeiro em meados do século XVIII, o comércio cresceu e a necessidade de expansão levou ao crescimento do contingente da marinha real, principalmente na fiscalização das costas brasileiras, a fim de evitar a pirataria. Deste modo, foram criadas as escolas de aprendizes marinheiros. Os alunos que frequentaram essas escolas eram recrutados através de patrulhas armadas, em seguida eram levados aos arsenais, para - ao contrário das cidades - pudessem aprender e praticar seus ofícios sem quaisquer tipos de regulamentação ou exames.

Com o crescimento da população no território colonial, surgiu com o passar dos tempos, uma maior necessidade em ampliar o contingente de novos artesãos. Cunha (2000) comparou a formação dos novos artesãos ocorrida no solo brasileiro com a organização do artesanato urbano lisboeta. Na capital portuguesa os aprendizes eram registrados na Câmara Municipal e, quando estivessem prontos para exercer o ofício, o mestre encaminhava-os para um juiz de ofícios que efetuava sua matriculava

como oficial. Após certo período, ele era submetido ao exame. Cunha (2000, p. 45) esclarece esta ação com um exemplo do oficial confeitoiro, que em seu ofício deveria ter o conhecimento de cobrir frutas, “fizesse açúcar queimado e respondesse a várias perguntas sobre a maneira de se fazer doce”. O exame ao qual o oficial se prestava nos mostra, que ele deveria ter um conhecimento teórico e prático do ofício.

No período imperial no Brasil os arsenais militares eram os grandes representantes da herança deixada pelo período colonial. Nesses estabelecimentos a manutenção da aprendizagem persistiu. Com a proclamação da Independência, os arsenais militares cresceram nas suas oficinas existiam indivíduos de idades variadas aprendendo ofícios artesanais e manufactureiros. Os futuros aprendizes eram recrutados com a faixa etária estabelecida entre os 8 e os 12 anos. O método utilizado na formação desses militares mirins era o do ensino mútuo ou método Lancaster, a aprendizagem desses aprendizes era composta por aulas de desenho e das Primeiras Letras, que seria o conhecimento básico da leitura, da escrita e da matemática. Aos 21 anos de idade ocorria o término do período de aprendizagem, os aprendizes:

[...] recebiam certificado de mestre numa especialidade e eram contratados como operários efetivos, passando a receber soldo. As atividades dos aprendizes eram controladas de perto por um pedagogo (de preferência chefe de família ou sacerdote maior de 40 anos), auxiliado por um guarda e dois serventes para cada grupo de cinquenta alunos. As penas previstas para as infrações disciplinares eram bastante graves: “diminuição da comida”, prisão ou “posturas físicas”, “segundo sua idade e robustez”. No limite, previa-se a expulsão do estabelecimento. (CUNHA, 2000, p. 110)

A rotina no Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro no século XIX demonstrava-se como de intensa

atividade e complexidade, de acordo com o artigo normativo:

[...] os Aprendizizes Menores deverão estar acordados ao romper do dia; depois de lavados e vestidos entrarão em forma de revista; e desta marcha-rão por esquadras para as Aulas ou Oficinas, terão meia hora de descanso para almoçarem; jantarão à meia hora depois do meio dia, e as duas regressarão para as Aulas ou Oficinas; depois da ceia se recolherão aos dormitórios, onde serão entretidos uma hora na instrução da doutrina e rezas cristã. (CUNHA, 2000, p.110)

Mas, não foram apenas os aprendizes menores do Arsenal de Guerra que deveriam conviver com regras rígidas. Existiam Casas de Educandos Artífices ou *entidades filantrópicas*, que eram mantidas integralmente pelo Estado. Essas casas somaram um número total de dez e eram localizadas nas capitais das províncias. A casa montada na Província do Pará foi a primeira a ser instalada no Brasil e serviu de modelo às posteriores. Nessa casa, conforme Cunha (2000) os aprendizes recebiam os ensinamentos de carpinteiro de machado, calafate, marceneiro, pedreiro, ferreiro, serralheiro, canteiro, tanoeiro, funileiro e sapateiro. As casas dos educandos artífices ensinavam além dos ofícios específicos, as Primeiras Letras, a arte da escultura, o desenho, a aritmética, noções gerais de álgebra, geometria e mecânica aplicada às artes.

Na cidade do Rio de Janeiro, mediante regulamentação da Instrução Pública, foi estipulado que o governo deveria criar asilos para os menores. Mas, a criação desses asilos efetivou-se somente duas décadas depois, quando ocorreu a inauguração do Asilo de Menores Desvalidos. Local que receberia os alunos com problemas físicos, compreendendo a faixa etária entre 6 e 12 anos, esses alunos teriam estudos elementares ou, poderiam optar pela aprendizagem de um ofício.

O ensino no início do processo de expansão, urbanização e industrialização, fizeram com que

a população procurasse outros meios de formação para seus filhos.

O ensino compreendia três partes. A primeira era a instrução primária. A segunda era constituída das seguintes disciplinas: álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes; escultura e desenho; música vocal e instrumental. A terceira parte era constituída dos ofícios ensinados no estabelecimento: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia e sapataria. O ensino dos ofícios era ministrado por mestres contratados para dirigirem cada uma das oficinas existentes. (CUNHA, 2000, p. 116)

Nesse ínterim, foram criadas as escolas para deficientes visuais e a escola de surdos-mudos, ambas na capital imperial. Após a promulgação da Lei de abolição dos escravos, os libertos ganharam uma escola profissional, denominada como de Escola Mista da Imperial Quinta da Boa Vista. Essa Escola manteve três cursos:

[...] o curso de ciências e letras tinha um currículo que o identificava com os do ensino secundário: instrução religiosa, português, francês, inglês, matemáticas elementares, história do Brasil, geografia, história geral, noções de física, noções de química, botânica, zoologia, mineralogia. O curso de artes compreendia as seguintes matérias: ginástica, música, desenho geométrico, desenho de ornatos, flores e animais, desenho de arquitetura e regras de construção. Os aprendizes artífices se exercitavam, também, nas oficinas de carpintaria, torno de metais e madeira, ferraria e serralheria, funilaria. (CUNHA, 2000, p. 118).

Cunha (2000) fez referência a Academia de Belas-Artes e ao curso de telégrafo existente nesta instituição de ensino. Segundo esse autor a admissão do candidato às aulas dessa Academia dependia de o candidato saber os rudimentos mínimos da aprendizagem: ler, escrever e contar as quatro espécies de números inteiros. Nessa instituição os alunos eram divididos em dois grupos: os artistas que faziam o estudo das belas-artes e os artífices que se aprofundavam no estudo das artes mecânicas. No final do século XIX foi criado o curso de telegrafia pública, contando com um número razoável de sujeitos. A listagem das matérias teóricas eram as seguintes:

[...] aritmética; princípios gerais de álgebra e geometria; princípios gerais de física e de química aplicadas às leis e teoria da eletricidade; princípios gerais de magnetismo e do eletromagnetismo em suas relações com a telegrafia; desenho; elementos de mecânica aplicada a construção de aparelhos; As matérias práticas compreendiam escrita telegráfica; manipulação de aparelhos; arranjos de baterias; processo de verificação dos estados das linhas; maneira de assentar aparelhos; prática de oficina; escrituração. (CUNHA, 2000, p.121)

Também nesse século XIX foi criado o Liceu de Artes e Ofícios. Essa escola surgiu com a concepção de *escola do povo*, em contraponto a Academia que foi criada como *escola superior*. Os cursos oferecidos pelo Liceu eram vetados aos escravos, mas em contraponto abertos aos demais, eram cursos gratuitos e noturnos, o que facilitava o acesso dos homens trabalhadores. As matérias que compunham o currículo do Liceu de Artes e Ofícios eram:

[...] Ciências Aplicadas – aritmética, álgebra (até equação do 2º grau), geometria plana e no espaço, descritiva e estereotomia, física aplicada, química aplicada e mecânica aplicada; Artes –

desenho de figura (corpo humano), desenho geométrico, inclusive as três ordens clássicas; desenho de ornatos, de flores e de animais; desenho de máquinas, desenho de arquitetura civil e regras de construção; desenho de arquitetura e regras de construção escultura de ornatos e arte cerâmica, estatuária, gravura e talho doce, água-forte, xilografia; e pintura. (CUNHA, 2000, p.124)

Por fim, os conteúdos ensinados na Academia voltados ao conhecimento escolástico encontraram um grande espaço para a sua manutenção e seu desenvolvimento. Os conhecimentos expressos pela Academia foram moldados exclusivamente pela organização e racionalidade. Nas oficinas dos mestres artesãos, o conhecimento era forjado na prática da experimentação e da manipulação de artefatos. Era a ação do aprender-fazendo que envolvia a tentativa do acerto e do erro. O douto e o aprendiz se construíram nessa tensão entre os conhecimentos, baseados na investigação científica por um lado e, por outro pelo exercício da racionalidade filosófica acerca dos saberes e das verdades.

Considerações finais

Maravall (1997) nos apresentou o contexto no qual o “homem de ciência” foi forjado no período do barroco. Rossi (1991) ao identificar o método experimental como gérmen dos ateliês renascentistas, mostrou que o “homem de ciência” poderia manipular e alterar seu meio, mediante sua racionalidade. Para esse autor os doutos cederam lugar aos sujeitos que tivessem o domínio do método. O valor relevante do papel da experiência vinculou o homem ao mundo real, por meio das leis físicas que poderiam ser comprovadas.

Rugiu (1998) nos ajudou a analisar como ocorria a formação do aprendiz e de sua cultura formativa. Na verdade, mostrou que o *aprender-fazendo* era permanente, tanto para o aprendiz italiano quanto para o brasileiro. Cunha (2000) apresentou vários

questionamentos, quanto à forma e cultura escolar no território brasileiro.

Foi desse processo que nasceu o método experimental, e o homem que buscou na natureza suas explicações e identificou nas leis da Física as representações do saber universal, do conhecimento, mediante a matematização de suas leis.

Essa imbricação entre Ateliê e Enciclopédia aguçou a reflexão dos dois modelos de sociedade que surgiram neste contexto. Por um lado, temos a racionalidade referenciada nas matemáticas, que caracterizaram a escola francesa, e de outro, o pragmatismo inspirado na experimentação da escola inglesa, presente na revolução industrial. Ambos os modelos marcaram a astúcia científica da ciência moderna, que de certo modo, resgataram as práticas de outrora presentes na atualidade, nas discussões sobre a formação e aprendizagem dos alunos, referimo-nos ao ofício de professor e ao ofício de aluno.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, José R. P. de. **História da Instrução Pública no Brasil, 1500 a 1889**. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

Sobre os autores:

Eliane Mimesse: Doutora em Educação: História da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação pela mesma Universidade. Professora Adjunta na Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Tuiuti do Paraná.

E-mail: emimesse@bol.com.br

Luís Dário Sepúlveda: Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Licenciado em Física pela Universidade Federal do Paraná e em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Coordenador da área de Química e Física no Colégio Marista Santa Maria de Curitiba.

E-mail: dumgh@ig.com.br

CUNHA, Luiz A. **O Ensino de Ofícios artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. São Paulo: Editora da UNESP, Brasília/DF: FLACSO, 2000.

HILSDORF, Maria L. S. **Pensando a Educação nos Tempos Modernos**. São Paulo: EDUSP, 1998.

MARAVALL, José A. **A Cultura do Barroco: Análise de uma Estrutura Histórica**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

OLIVEIRA, Bernardo J. de. **Francis Bacon e a fundamentação da ciência como tecnologia**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ROSSI, Paolo. El Científico. In: VILLARI, R. (et al.). **El hombre Barroco**. Madrid: LAS Editorial, 1991.

_____. **Os filósofos e as máquinas, 1400-1700**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RUGIU, Antonio S. *Nostalgia do Mestre Artesão*. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

SEPULVEDA, Luís D. **O ensino secundário, o liceu de Curitiba e o ensino de Física na província do Paraná (1858-1906)**. Dissertação [Mestrado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2002.

O médico-higienista e a arquitetura escolar no Brasil sob o prisma da educação sexual entre os séculos XIX e XX.

Luciano Rodrigues dos Santos

Resumo

O presente trabalho buscou conhecer como se abordava a educação sexual no âmbito educacional brasileiro durante a transição e/ou ruptura do período *imperial* para o *republicano*, mais precisamente entre os séculos XIX e XX. Com isso, foi necessário historiografar a relação entre os médico-higienistas e os grupos escolares (*projetos arquitetônicos escolares*) no Brasil, sob o prisma da educação sexual, entendendo que esses dois segmentos apresentavam estreita ligação, justificando o foco de análise. O estudo se desenvolveu por meio da pesquisa histórica, fazendo uso principalmente de fontes iconográficas (fotografias). As análises e interpretações das fontes foram qualitativas, centradas nas *marcas* da educação sexual presente nos projetos arquitetônicos escolares desse período. Considerando os resultados, podemos afirmar que os médico-higienistas aliados aos padres católicos foram os principais *mentores* pela propagação da educação sexual na sociedade brasileira, ocasionando com isso, na reprodução de estereótipos de papéis sexuais tipicamente masculinos e femininos. E que os grupos escolares através de seus projetos arquitetônicos, conseguiram disseminar essa mesma educação sexual de cunho sexista e separatista no âmbito educacional brasileiro.

Palavras-chave: Médico-higienista. Arquitetura escolar. Educação sexual.

The medical-hygienist and architecture schools in Brazil under the prism of the sex education between the 19th and 20th centuries.

Abstract

The present study sought to know how it dealt with sexual education under Brazilian educational during the transition and/or breakage of the imperial period to the republican, more precisely between the 19th and 20th centuries. This was necessary to historiograph the relationship between the medical-hygienists and school groups (*school architectural projects*) in Brazil, under the prism of sex education, understanding that these two segments were closely, justifying the focus of analysis. The study was developed through research mainly historical, making use of iconographic sources (photographs). The analyses and interpretations of qualitative sources were focused on the *tags* of sex education in school architectural designs from that period. Considering the results, we can say that the medical-hygienists allies to catholic priests were the main *mentors* by spread of sexual education in Brazilian society, causing this reproduction of stereotypes of gender roles typically masculine and feminine. And that school groups through their architectural designs, were able to disseminate this same sex education imprint sexist and separatist under Brazilian educational.

Keywords: Medical-hygienist. School architecture. Sex education.

O presente trabalho buscou conhecer como se abordava a educação sexual no âmbito educacional brasileiro durante a transição e/ou ruptura do período *imperial* para o *republicano*, mais precisamente entre os séculos XIX e XX. Momento esse, marcado por grandes mudanças e/ou transformações sociais, políticas, culturais e econômicas no país. Com isso, foi necessário historiografar a relação entre os médico-higienistas e os grupos escolares (*projetos arquitetônicos escolares*) no Brasil, sob o prisma da educação sexual, entendendo que esses dois segmentos apresentavam estreita ligação, justificando o foco de análise. Além disso, esse estudo surgiu pôr acreditarmos ser de suma importância para a historiografia da educação brasileira, devido o seu recorte temporal e temático.

O estudo realizado nesse trabalho utilizou enquanto procedimento metodológico a pesquisa histórica, entendida como a que investiga “[...] não só as lutas reais sob formas organizadas [...], como também as formas que incorporam outras áreas da experiência humana, sem as quais a compreensão do social fica incompleta [...]” (GONÇALVES, 2005, p.96). Sendo assim, esse estudo buscou principalmente através de fontes iconográficas (fotografias), encontrar vestígios que nos levassem a estabelecer a relação entre os médico-higienistas e a criação dos grupos escolares (projetos arquitetônicos) pautado na concepção de educação sexual que era propagada naquela época pela sociedade brasileira. As análises e interpretações das fontes utilizadas foram qualitativas, centradas nas “*marcas*” da educação sexual presentes nos projetos arquitetônicos escolares desse período.

Os resultados dessa pesquisa nos apontam que os médico-higienistas aliados aos padres católicos planejaram e criaram os grupos escolares (projetos arquitetônicos escolares) com duas finalidades específicas, sendo uma para atender os preceitos higiênicos e pedagógicos da época e a outra, para educar sexualmente as crianças e os jovens através de suas arquiteturas escolares, pois como afirmam Viñao Frago e Escolano (1998), elas são consideradas um “elemento do currículo invisível e silencioso”, servindo assim, para educá-las em seu interior.

Fundamentação Teórica

Para entender um pouco mais da presença dos médico-higienistas e sua relação com os grupos escolares (*projetos arquitetônicos escolares*) na historiografia educacional brasileira, faz-se mister iniciarmos essa relação entre as áreas da saúde e da educação desde o Brasil Império e tomaremos como ponto de partida, a criação da Sociedade Médica, em 28 de maio de 1829, no Rio de Janeiro, por outro lado, é bom salientar que anteriormente à ela, outras instituições já haviam sido criadas na Côrte, que são a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro – FMRJ e a Academia Imperial de Medicina – AIM que tinham o propósito de consolidar o campo da Ciência Médica no Brasil.

A escolha desse recorte temporal, tendo como ponto inicial a Sociedade Médica, é que segundo Gondra (2007, p.522) havia dois motivos importantes que devem ser elencados para sua criação, que foram as

[...] duas poderosas armas fabricadas para combater os inimigos internos e externos da ordem médica. Uma primeira é a constituição de uma sociedade científica que reunisse e integrasse os homens que exerciam legal e oficialmente a ciência médica. Foi com essa intenção que [...] fundou, [a Sociedade Médica, pois] se propunha a tratar dos interesses médico-sociais e do ensino da Medicina, tudo isso sob os auspícios do governo.

Uma segunda arma contra os ‘charlatães’ constituiu-se na própria formação dos médicos e, nesse sentido, é necessário ter em mente o processo de escolarização a que os futuros médicos passaram a ser submetidos para terem assegurado o direito ao exercício profissional. Sendo mais preciso, a escola de formação integra um complexo projeto desenvolvido pela corporação médica com vistas a obter e manter o controle

exclusivo sobre os processos de formação, seleção, organização e fiscalização da medicina, funcionando como eficaz estratégia para garantir o monopólio sobre a ‘arte de curar’.

Como podemos observar através da citação de Gondra (2007), é que a ordem médica por intermédio da Sociedade Médica precisava definir e legitimar o seu espaço e lugar profissional na sociedade brasileira e que para isso utilizava como discurso a seu favor, o rápido crescimento e desenvolvimento industrial no país e, como conseqüência a esse fenômeno, também elevava o caos social e enfermidades entre a população vigente, devido à grande concentração de pessoas em determinadas regiões metropolitanas, sem os devidos cuidados com a higiene pessoal e social entre os indivíduos residentes nelas, e que para resolver esse caos social, eles eram os únicos profissionais que podiam minimizar tal problema no país, porque neste mesmo período, havia uma enorme concorrência com os homeopatas, curandeiros e/ou pajés, parteiras, além de outros indivíduos que supostamente também detinham a arte de curar ou salvar pessoas.

Segundo Azevedo (1963, p. 550), esse caos social no Brasil tem como causa principal, desde

[...] a vinda de D. João VI e cerca de 15 mil pessoas chegadas com a família real, a velha cidade – [onde] ‘uma grande aldeia de 45 mil almas’, que dormia no marasmo – desperta para uma vida nova, sacudida do inesperado acontecimento e erguida de súbito à categoria de capital do Império Português. A cidade colonial, de ruas estreitas e tortuosas, transforma-se com o esplendor da corte e o impulso de seu comércio e, pela atração dos novos encantos da vida urbana, torna-se o centro da vida intelectual do país, para onde convergem brasileiros vindos de quase todas as províncias. As mudanças de mentalidade e de costumes, que

se operam lentamente, irradiam-se da nova capital da monarquia para cidades distantes, Vila Rica, Bahia e Recife que, a exemplo do Rio de Janeiro e tomadas de emulação, também começam a transformar-se não só na sua fisionomia urbana como nos velhos hábitos coloniais [...].

Nesse período, em virtude de tal problemática social, surge um novo ramo na Medicina, que segundo Gondra (2007, p.521) “[...] ocupou da descrição e redescricao dos objetos sociais, em conformidade com os cânones dessa Ciência, [que] foi designado como Higiene, ramo que se preocupou, sobretudo, com uma medicina do social [...]”. O que resultou em denominar o profissional que vai atuar a partir de então, na Ciência Médica Brasileira, no ramo da Higiene, como sendo *médico-higienista*.

A partir da atuação profissional dos médico-higienistas na sociedade brasileira imperial, começa aparecer um novo discurso e com ele, o deslocamento no entendimento da doença para a saúde, pois

não é mais a ação direta e lacunar sobre a doença como essência isolada e específica que move o projeto médico. O ‘médico político’ deve dificultar ou impedir o aparecimento da doença, lutando, ao nível de suas causas, contra tudo o que na sociedade pode interferir no bem-estar físico e moral. A inserção do indivíduo na sociedade, a necessidade de conhecer o meio e agir para proteger o indivíduo de um perigo ao mesmo tempo médico e político não significa porém que a Medicina sai do seu campo próprio de ação. Se a sociedade, por sua desorganização e mal funcionamento, é causa de doença, a Medicina deve refletir e atuar sobre seus componentes naturais, urbanísticos e institucionais visando a neutralizar todo o perigo possível; nasce a periculosidade e com ela a prevenção (GONDRA apud MACHADO, 2007, p. 525).

Diante desse deslocamento da doença para a saúde, os médico-higienistas passaram a ser identificados como planejadores do urbano. E como consequência disso,

as grandes transformações da cidade estiveram a partir de então ligadas à questão da saúde; torna[m]-se enfim, analista[s] de instituições: transforma o hospital – antes órgão de assistência aos pobres – em ‘máquina de curar’; cria o hospício como enclausuramento disciplinar do louco tornado doente mental; inaugura o espaço da clínica, condenando formas alternativas de cura; oferece um modelo de transformação à prisão e de formação à escola (GONDRA apud MACHADO, 2007, p. 525).

Segundo Gondra (2007, p.533), os médico-higienistas,

[...] nesse sentido, afirma [m] que a escola seria o lugar privilegiado para se vacinar e revacinar os jovens e, para que [...] pudesse [m] ser levado a um bom termo, propõe [m] a criação do serviço de inspeção higiênica das escolas, a ser exercido por profissionais habilitados, os médicos-inspetores. Estes deveriam possuir um conjunto de qualidades, detalhadas pelo advogado, tais como o sentimento do dever, a simpatia pelas crianças, os conhecimentos técnicos variados, o políglotismo e a aptidão para o ensino, dentre outras, de modo a executar com sucesso tarefa tão necessária.

Na dilatação do raio de ação da Higiene e na especialização desse serviço estaria a chave mestra para fazer com que a escola cumprisse o duplo *desideratum* de instruir e moralizar, aspecto este que, para Rui [Barbosa], também

constituía-se em uma das finalidades da escola higiênica [...].

Analisando as citações supracitadas, podemos constatar que os médico-higienistas estavam procurando intervir de maneira rigorosa e sistematizada no campo educacional, e para ilustrar tais ações por eles empregadas no Brasil Império, temos uma autora que relata o quanto o discurso médico-higienista permeou nas decisões educacionais no país.

Segundo Vasconcelos (2005, p.154-155), uma entre tantas contribuições dos médico-higienistas para a educação brasileira, como podemos notar, foi o surgimento de uma nova concepção de infância e de criança, onde

no jornal *A mãe de família*, no ano de 1880, o Dr. Carlos Costa, ao detalhar os exercícios físicos essenciais à saúde das crianças, descreve alguns brinquedos, como o velocípede, mostrando a sua utilização para a conservação da saúde, bem como seus inconvenientes.

Para iniciar a educação formal das crianças, ainda no jornal *A mãe de família*, no ano de 1883, em artigo intitulado *A natureza da criança*, escrito por Alberto Durand, afirmava-se que tal êxito dependia do conhecimento que o educador tinha da natureza humana, pois ‘para educar crianças é necessário saber o que são as crianças’.

Nesse sentido, o autor descreve o conceito de criança em uma visão pedagógica. Segundo ele, ‘o conhecimento da sua natureza é que faz da pedagogia uma ciência’ [...].

Nesse aspecto, podemos claramente perceber que os médico-higienistas têm uma grande abertura e força no campo educacional, ao mesmo tempo em que também vão se legitimando através dele na sociedade, determinando em muitos casos, sem que haja questionamentos por parte dos intelectuais da educação e da família, entre o que deve e

o que não deve ser ensinado no âmbito da escola na área de saúde.

Gondra (2007, p.525-526) vai constatar que,

na expansão da medicina, a escola não é esquecida nem a educação de um modo mais geral, pois, para formar as novas gerações seria necessário uma intervenção não apenas no espaço público da escola, mas, também, no espaço privado da casa [...]. A ignorância é, pois, o argumento fabricado e mobilizado de modo a fornecer legitimidade para as intervenções na esfera educacional, realizadas em nome e em favor da ordem médica, que interferirá nas representações acerca da infância, da família, da casa, da escola e dos mestres [...].

[...] Assim sendo, a educação não mais poderia permanecer vinculada à esfera privada, fosse ela a da religião ou a da casa. Educar, pois, nessa perspectiva, passava a exigir a invenção de uma nova organização a ser instalada em obediência aos imperativos dessa nova sociedade que se queria fundar; para a qual a escola deveria concorrer favorecendo o estabelecimento de um processo de formação de longo prazo, durante o qual os indivíduos fossem educados pelas (e para) as práticas desse mundo fabricado pela razão ilustrada e que se constituísse em uma experiência útil à nova ordem. Como veremos, a Higiene fornecerá um modelo de organização escolar calcado na razão médica que ao ser constituído retiraria do espaço privado – religioso ou familiar – o monopólio sobre a formação dos meninos e das meninas [...].

Nesse sentido, no que se refere especialmente às meninas, vale lembrar que até o final do século XIX, coincidindo também com o início do regime

republicano, pouca ou nenhuma educação era oferecida para as mulheres em escolas, pois estavam elas destinadas somente a educação do lar. Porém, essa condição também vai ser muito criticada pelos médico-higienistas.

Segundo Vasconcelos (2005, p. 188-190), os médico-higienistas

[entendiam] que a educação da mulher era inadequada para as exigências que ela teria que cumprir, como governar a casa, atuar como esposa, criar os filhos e, principalmente, educá-los, além de substituir o marido caso ele fosse vítima de alguma fatalidade.

Entretanto, nem todos concordavam com as aspirações relativas ao aprofundamento nos conhecimentos aplicados à educação da mulher e o pensamento mais corrente considerava que a educação oferecida no século XIX, voltada para as habilidades manuais e artísticas além dos afazeres domésticos, era suficiente para fazer com que a mulher atuasse em seu cotidiano de mãe de família. Para a maioria, a questão central do debate não era o aprofundamento da educação da mulher, mas a falta de acesso das mulheres mesmo a essa educação baseada em habilidades manuais e conhecimentos superficiais, pelo despreparo de suas mães para ensiná-las.

Havia ainda alguns críticos para os quais a mulher não deveria exercer qualquer outra função fora do lar doméstico e, portanto, julgavam necessário limitar ao máximo possível sua educação e direcioná-la apenas para esse fim. Essa facção radicalmente contra a instrução aprimorada da mulher, segundo seus contemporâneos, acabava por impedir que as mães de família fossem educadas para poder fazê-lo com seus próprios filhos [...].

Dessa forma, [mesmo] divergindo quanto aos conteúdos presentes na educação da mulher, pelo menos em um ponto desse complexo debate os críticos concordavam: as mães precisavam estar melhor preparadas para poderem procederem à educação dos filhos, principalmente das filhas, sem precisar submetê-las a mestres ou até à própria escola, que não era entendida como o melhor espaço para a educação, particularmente de meninas e, especialmente, nos primeiros anos da criança [...].

Aproveitando essa situação, a qual definia a “melhor” educação para as mulheres e dos problemas que estavam acometendo a sexualidade da população nesse período, é importante também destacar que os médico-higienistas procurando resolvê-los, vão propor a *educação sexual* como a melhor estratégia, e que através dela iria “levantar o véu da hipocrisia, para opor o dique da resistência incoercível à enxurrada das perversões, dos vícios, dos males venéreos, dos descabros e dos instintos desenfreados” (STEPHANOU apud TOTTA, 2005, p.143).

Segundo Negromonte (1961, p. 34-37), a maioria dos médico-higienistas e dos padres católicos vão ser favoráveis com essa estratégia e corroborar no que concerne à educação sexual destinada às crianças e aos jovens, designando assim, *quem, como* e a sua *finalidade*, pois,

a formação para a castidade cabe àqueles a quem compete por natureza o dever de educar. Ora, o dever de educar corre primeiramente aos pais. Portanto, é aos pais que cabe a educação sexual dos filhos. Juntam, como é natural e ordenado, ao dever de gerar os filhos o de educá-los. Para isto foi a família instituída por Deus. E por isso só na constituição da família é legítima a geração dos filhos, que, sem a ação dos pais, não podem ser educados.

Neste delicado setor da educação, ainda mais se mostra a necessária e exclusiva competência dos pais. Se todo educador precisa pôr-se em determinadas condições, sem o que fracassará o seu trabalho – aqui com maioria de razão, porque nesses assuntos todo fracasso determina uma ruína moral, que justamente desejamos evitar. Um conhecimento sério da vida, uma perfeita liberdade de espírito, uma autoridade reconhecida e acatada, uma delicadeza de sentimentos capaz de falar sem ferir a quem ouve, a convivência de tôdas as horas para saber dizer o que fôr necessário e só isto, no momento oportuno, e tudo servido ademais pela absoluta confiança do educando – eis o de que precisa quem deve fazer a educação. Ora, isto, de modo geral, só encontramos nos pais.

O educador nunca dê a entender (como o fazem alguns otimistas) que a virtude se consegue sem trabalho e sem luta. Falam da castidade como quem fala da mansidão de um cordeiro, quando mais acertado seria falar de uma fera domesticada. Assim dariam a verdadeira impressão de terem domado os impulsos vigorosos da tendência pela força disciplinadora da vontade. Do contrário, os jovens ficarão pensando que o educador é casto por não ter sentido a plenitude das forças naturais, e que não o poderão ser os que a experimentam.

Além do que a educação sexual exige uma convivência de tôdas as horas, para poder-se dizer o necessário sem chamar a atenção, aproveitar as oportunidades sem criá-las artificialmente, para se fazer naturalmente, insensivelmente, sem perigos, com aquela prudência que é alma de tudo e sem a qual tudo estaria perdido.

Cuidado, para não ferir a sensibilidade de quem a ouve, não precipitar a curiosidade, e, principalmente, não dar lugar a qualquer falta. Sem esta delicadeza, sem este tato, toda tentativa seria mais para desencadear as paixões que para contê-las.

Diante de tão numerosas e sólidas razões, concluiremos que são os pais os indicados e competentes para fazer a educação sexual. Os outros, nós os rejeitaremos como incapazes e nocivos, ou os admitiremos, como auxiliares dos pais, reconhecendo, aliás, os grandes serviços que nesta condição, podem prestar. Na ausência dos pais, por exceção, também lhes podem fazer as vezes. Conhecemos as dificuldades que levantarão contra esta conclusão. Negamos, porém, que nelas se possam basear os que propugnam a educação pela escola ou por preleções científicas e técnicas [...].

Mas, para Bonato (1996, p.82), os médico-higienistas além de propor a responsabilidade da educação sexual para os pais ou as famílias em conjunto com a Igreja Católica, vão ampliar o seu raio de controle em relação à sexualidade da população, pois

além de levar a família para dentro de casa, a pedagogia médico-higiênica definia também os papéis sexuais. Numa sociedade feita e pensada por homens, as concepções higienistas vieram explicar e fixar cientificamente as *características supostamente típicas de cada sexo e apresentou-as como imperativos da natureza*. No homem, predominava o vigor físico e intelectual, o andar seguro, o comportamento seco, racional, autoritário, altivo, menos amoroso, mais duro, macho, viril. Segundo a higiene, sua inclinação 'natural' é para o prazer sexual. Neste sentido, a con-

duta machista do homem foi realçada, podendo não só ser infiel, como também abordar a mulher, que, por sua vez, era considerada 'propriedade' de outro homem - do pai, do marido - e até de Deus, a esposa do Senhor. Para ela, predominavam as 'faculdades afetivas', cultivava-se a imaginação, a doçura, a indulgência, a submissão, a idéia de fragilidade, do amor, da castidade, a preservação da virgindade antes do casamento e a fidelidade. A higiene encontrava ressonância.

A castidade feminina era um valor inquestionável, acentuado pelo fato de a população brasileira ser maciçamente filiada à Igreja Católica, cujo culto à Virgem elimina a possibilidade de quebrar o mito da virgindade.

Com respeito à capacidade intelectual da mulher, a higiene informava que, mesmo aquelas que apresentavam tal capacidade, a apresentavam de forma inferior à dos homens. Esta distinção entre os gêneros faz surgir, por exemplo, o machismo do homem e as categorias de 'mulher-fácil', adúltera, venal, irresponsável, 'amante', da mulher. O machismo surge como uma prática do homem denunciadora da mulher. Se ela, enquanto propriedade de outro homem, cedia ao galanteio, passava a ser considerada inferior àquela 'mulher-mãe'.

Sendo assim, para imprimir de fato a atuação dos médico-higienistas na educação brasileira, eles vão reivindicar veemente para que fossem construídos os prédios escolares e com isso, haveria realmente uma educação digna para a população em geral, justificando também, que retiraria as crianças e os jovens dos riscos da ignorância e das enfermidades, ocasionada pela educação dada nas casas-escola e, atender seguramente, a nova ordem social, cultural, política e econômica da época.

[...] Na década de 1870, os diagnósticos dos mais diferentes profissionais que atuavam na escola ou na administração dos serviços da instrução, ou ainda políticos e demais interessados na educação do povo (médicos, engenheiros...), eram unânimes em afirmar o estado de precariedade dos espaços ocupados pelas escolas, sobretudo as públicas, mas não somente essas, e advogavam a urgência de se construir espaços específicos para a realização da educação primária.

[...] Ao mesmo tempo em que elaboravam uma contundente crítica às péssimas condições das moradias e dos demais prédios para a saúde da população em geral, os higienistas acentuavam sobremaneira o mal causado, às crianças, pelas péssimas instalações escolares. Além disso, expunham o quanto a falta de espaços e materiais higienicamente concebidos era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos (VIDAL e FARIA FILHO, 2005, p.49-52).

Mas, nesse momento crucial de tantas mudanças e/ou transformações nos hábitos e costumes da população no campo educacional, promovidas principalmente pelos médico-higienistas, alegando ser de extrema necessidade para a ordem e o progresso da nação, além de ser considerado, como o único ou principal caminho viável para manter as pessoas em condições sadias (física, intelectual, moral e sexual), porém, acreditamos esse ser também, um dos maiores desafios para os médico-higienistas, padres católicos e magistrados em relação à sexualidade, pois, como manter a educação sexual confiada e confiscada à família e a castidade ser a sua finalidade, se precisavam nessa época, oferecer um lugar centralizador e adequado e, que nele tivesse uma educação formal, racional e científica para as crianças e os jovens de ambos os sexos e, além disso, se consideravam que a função do (a) professor (a) era nociva ou secundária nessa atuação?

Todavia, buscando mediar e conciliar esse impasse em relação à necessidade da construção dos grupos escolares e a difusão da educação sexual que previam ser a ideal para as crianças e os jovens nessa época, resolveram investir nos projetos arquitetônicos que pudessem fazer com que o prédio escolar fosse freqüentado por alunos e alunas, mas o seu uso e permanência dentro do mesmo deviam ter separações ou divisórias e, que essas divisões poderiam começar desde a entrada de acesso até o local destinado as atividades físicas, com isso, evitariam o contato entre os sexos e reforçariam o que era apregoado pelas famílias no que se refere aos assuntos pertinentes à sexualidade.

A partir de então, devido a tantos problemas e possíveis soluções que perpassava a educação brasileira e ressaltada constantemente pelos médico-higienistas, os grupos escolares foram

[...] concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber* [que] encarnavam, simultaneamente, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. Apresentadas como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam para o futuro, projetavam um futuro, em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista (VIDAL e FARIA FILHO, 2005, p.53).

Diante de tal realidade agora apresentada, com a construção dos prédios escolares, o campo educacional no período republicano passa a ter uma maior responsabilidade com o progresso da

nação brasileira, porém, já nas primeiras décadas do século XX,

[...] sofreram alterações na forma e na cultura escolar que constituíam. As reformas de ensino, inspiradas em ideais escolanovistas, em que pesava a diversidade de propostas que defendiam e de suas diferentes realizações, tenderam a ressignificar tempos e espaços escolares. As plantas davam visibilidade a vários aspectos dos ideais escolanovistas. Incorporavam ambientes como gabinetes dentários e médicos e laboratórios, requisitos das construções escolares desde os anos de 1910 [...] (VIDAL e FARIA FILHO, 2005, p.60-62).

Bencostta (2005a, p. 122-126) procura ilustrar como essa concepção foi planejada e concretizada, a partir de dois modelos arquitetônicos de grupos escolares na cidade de Curitiba/PR, os quais também atenderam as exigências dos médico-higienistas e da sociedade na separação de alunos e alunas, que foram:

o primeiro edifício-escola destinado ao Grupo Escolar Rio Branco [que] foi considerado um dos mais belos de Curitiba entre os seus similares. Projetado por Ângelo Bottiechia, desenhista da Seção de Obras e Viação do Estado do Paraná, o edifício, construído na esquina da rua Brigadeiro Franco com a Silva Jardim, foi inaugurada em 3 de abril de 1911 [...]. Tinha como características principais os frontões quadriculares, marcadamente em estilo semiclássico, que indicava os acessos principais: uma pela Brigadeiro Franco, outro pela Silva Jardim, provavelmente para a entrada diferenciada dos meninos e das meninas. O porão alto conferia destaque especial à volumetria de seu único pavimento e às suas fachadas: frontal e lateral.

Ver figura abaixo:



Figura 1. Fachada do primeiro edifício do Grupo Escolar Rio Branco. Foto BENCOSTTA, Marcus L. A. 2005a.

As técnicas adotadas na construção do projeto arquitetônico de Bottiechia foram semelhantes às empregadas em todos os outros edifícios-escola, ou seja, alvenaria de tijolos de barro, janelas constituídas com caxilhos de cedro, vidro e venezianas, forros, assoalhos de pinho, assim como o madeiramento do telhado, cobertura de telhas francesas, fundação direta de alvenaria de pedras, revestimento com argamassas de cal e areia e, por fim, a pintura do edifício, sendo as paredes a cola com requadros e o madeiramento das janelas e portas a óleo com três mãos [...].

A leitura da planta baixa do Rio Branco [...] indica que esse edifício era composto por quatro salões, tendo cada um a superfície de 9,9 m², fazendo parte, ainda, de seu projeto, dois saguões, um para cada grupo de duas salas. O gradil de ferro, colocado somente no trecho correspondente à projeção frontal, tinha a função de separar o edifício-escola do espaço exterior da rua. Uma outra característica deste edifício é a área destinada ao recreio dos alunos, que, como se pode perceber, estava restrita aos fundos do terreno, sem piso e muito menos qualquer tipo de cobertura que protegesse as crianças das intempéries.

Ver figura abaixo:

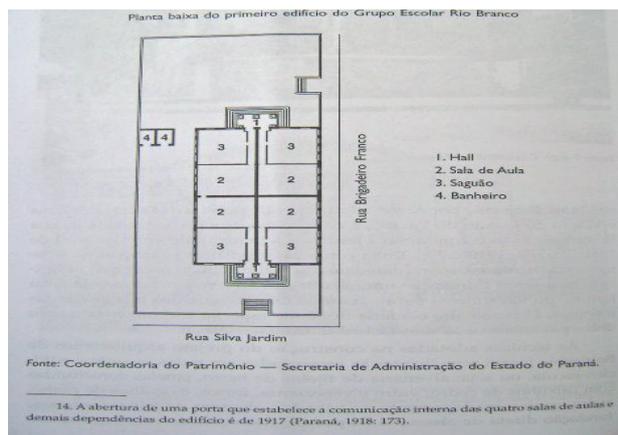


Figura 2. Planta baixa do primeiro edifício do Grupo Escolar Rio Branco. Foto BENCOSTTA, Marcus L. A. 2005a.

Próximo ao Grupo Escolar Rio Branco encontra-se uma outra edificação, daquelas concebidas em 1910, que se destacou por sua monumentalidade: o primeiro edifício do Grupo Escolar 19 de Dezembro. Fundado em 1911, na antiga rua Montevidéu (atual Desembargador Motta), tinha no seu projeto original dois corpos separados [...] por um espaço de 10 metros.

Ver figura abaixo:

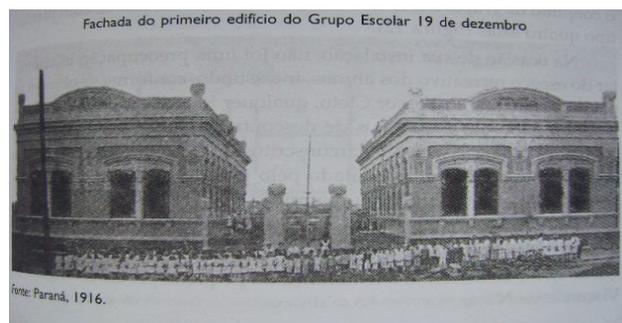


Figura 3. Fachada do primeiro edifício do Grupo Escolar 19 de Dezembro, com a presença de alunos e alunas *separados* em frente aos blocos de ensino. Foto BENCOSTTA, Marcus L. A. 2005a.

[...] Os salões das classes e compartimentos acessórios são completamente independentes uns dos outros. Amplamente ventilados e iluminados satisfazem a todas as regras pedagógicas exigidas,

tendo até um cubo de ar, por aluno que em média poderá freqüentar cada classe, superior ao que determinam os trabalhos que se preocupam com o importante assunto da higiene escolar [...].

Esse foi um dos mais aprazíveis dentre os edifícios-escola marcado por uma linguagem que, mesmo empregando nas fachadas alguns elementos que lembravam o *Art Nouveau*, não conseguiu fugir do estilo arquitetônico eclético segundo os moldes europeus. Prevendo o acesso frontal para o seu espaço interior e, logo após, o lateral para a entrada nas salas de aula, esse projeto se destacava pela riqueza de harmonia no jogo de volumes da fachada, presente nos dois blocos. A separação entre os espaços de ensino para meninos e meninas, interligados apenas por um pequeno pátio que servia de recreio aberto, ficava nítida. Ademais, compunha seu conjunto arquitetônico um muro de fechamento que prolongava em torno do terreno.

Vale lembrar, que vários projetos arquitetônicos de grupos escolares, semelhantes aos descritos acima, estavam sendo planejados e construídos por todo Brasil, e daí também, os mesmos serem intitulados, como os “verdadeiros templos do saber”, devido a sua exuberância e elegância apresentada em meio às cidades que vinham se constituindo na época.

Além desses modelos de grupos escolares, outros foram construídos e não atendiam as exigências da separação por sexo através das estruturas físicas, como paredes ou divisórias no seu espaço interno, mas como alternativa para esse fim, dividiam os alunos e alunas por turno, ou seja, no turno matutino freqüentavam as meninas e no vespertino os meninos e vice-versa.

Segundo Vidal e Faria Filho (2005, p.53-54),

[...] os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos baseados em plantas-

-tipo em razão do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um pátio central, ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e de meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para cada sexo. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas.

[...] Normalmente, os banheiros não faziam parte do corpo do prédio, mas eram a ele ligados por corredores cobertos.

Os materiais do ensino intuitivo, as carteiras fixas no chão, e a posição central da professora pareciam indicar lugares definidos para alunos e mestra em sala de aula. Atividades como ginástica ou canto ali realizadas pretendiam conferir usos apropriados ao espaço. A rígida divisão dos sexos, a indicação precisa de espaços individuais na sala de aula e o controle dos movimentos do corpo na hora de recreio conformavam uma economia gestual e motora que distinguia o aluno escolarizado da criança sem escola.

Entretanto, o convívio com a arquitetura monumental, os amplos corredores, a altura do pé-direito, as dimensões grandiosas de janelas e portas, a racionalização e higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar em relação à cidade que o cercava visavam incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República.

Procurando demarcar com mais exatidão o surgimento dos grupos escolares no Brasil, Bencostta (2005b, p.68-70) vai expor que,

[...] o golpe ao regime monárquico e o sucesso da tomada do poder pelos republicanos coube, portanto, ao novo regime, repensar e esboçar uma escola que atendesse os ideais que propunham construir uma nova nação baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes que tinha na escolarização do povo iletrado um de seus pilares de sustentação.

[...] Cientes [deste desafio], os membros do Congresso Constituinte decidiram, na Constituição de 1891, a primeira República, que caberia aos Estados e municípios a responsabilidade pela organização, implementação e manutenção do ensino primário, esvaziando a possibilidade do governo central assumir tais responsabilidades. Frente ao que determinava a nova Lei Magna, os Estados deveriam providenciar, cada um o seu ritmo, reformas de ensino que se adequassem às suas realidades político-educacionais, em face da vergonha falta de recursos destinada à instrução pública.

As primeiras unidades federativas a implementarem, ainda no século XIX, reformas que resultaram em um sistema público de ensino primário gratuito, foram o Distrito Federal (RJ) e o Estado de São Paulo, sendo que tais iniciativas terminaram servindo de modelo aos demais Estados, posto que o governo central não formulou qualquer proposta que os direcionassem nessa matéria.

No Brasil, este modelo, denominado de Grupo Escolar, foi implantado pela primeira vez no Estado de São Paulo, em 1893. Este tipo de instituição previa

uma organização administrativo-pedagógica que estabelecia modificações profundas e precisas na didática, no currículo e na distribuição espacial de seus edifícios. Foi notório, em particular no caso paulista, a importância da experiência da Escola-modelo que funcionava na Escola Normal. Tal experiência orientou não somente as determinações que levaram à criação dos grupos escolares daquele Estado, mas também, em pouco tempo, foram adotados por todo país.

[...] Nesse sentido, para a recém-instalada república brasileira, a experiência inovadora das escolas primárias graduadas – ou grupos escolares, como vieram a ser denominados – foi entendida como um investimento que contribuiria para a consolidação de uma intencionalidade que procurava, por sua vez, esquecer a experiência do Império e apresentar um novo tipo de educação que pretendia ser popular e universal.

A construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos Estados, que tinham no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades economicamente prósperas. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornassem visíveis, enquanto signos de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime.

Análises e interpretações das fontes

Como podemos notar mediante as fontes iconográficas (fotografias) utilizadas nesse trabalho e

descritas por Bencostta (2005a), a grande estratégia usada pelos médico-higienistas aliados aos padres católicos e, ressaltando também nesse momento, a participação dos políticos, magistrados, arquitetos, engenheiros civis e professores, estava nos projetos arquitetônicos dos grupos escolares e na sua execução, e que esse empreendimento foi muito eficaz e atendeu aos anseios de seus proponentes e da sociedade brasileira.

Nesse sentido, podemos afirmar que os grupos escolares foram concebidos através de projetos arquitetônicos, cujos tinham duas finalidades bem demarcadas, sendo a primeira para atender aos preceitos higiênicos e pedagógicos, e a segunda para separar os sexos, as quais estão nitidamente expostas e “carimbadas” nos edifícios (nas arquiteturas) escolares, mas se tratando dessa segunda finalidade, especificamente, constatamos que foi muito útil e contribuiu enormemente para a consolidação da educação sexual dada pela família no lar, porque de maneira discreta, faziam com que os alunos e alunas se conformassem melhor com as condições e papéis que lhe eram atribuídos dentro e fora da escola, tornando-se assim, num eficiente modelo e espaço de coerção e controle das vontades dos educandos, pois sem que eles percebessem, os mesmos estavam sendo moldados, não pelas “mãos” dos professores diretamente, mas pela estrutura física imposta a eles, além do que, os professores eram proibidos de pronunciarem qualquer assunto que fosse relacionado à sexualidade em sala de aula nessa época.

Segundo Viñao Frago e Escolano (1998, p. 34-45), nesse aspecto,

[...] pode-se assegurar, pois, que o esforço levado a cabo pelos políticos e técnicos do regeneracionismo [e higienismo] do último período de entresséculos – por definir o modelo (ou os modelos) de arquitetura escolar – cumpriu não só uma função pedagógica, mas também um objetivo cultural de primeira magnitude, ao criar um dos símbolos que melhor aglutinam a consciência

coletiva das populações e sua própria identidade. Não deve nos surpreender, a esse respeito, que foram precisamente os regeneracionistas [e higienistas] que propiciaram a criação e a difusão desses símbolos que transmitem um certo *ethos* em favor da modernização nacional. Tampouco deverá nos parecer estranho que os retornados da emigração promoveram em seus lugares de origem escolas de ‘bela e digna fabricação’ [...], certamente às vezes um tanto presunçosas, mas que com seu traçado queriam expressar simbolizações e idealizações de uma nova vontade cultural.

A arquitetura influencia, desse modo, a sociedade, favorecendo o desenvolvimento de uma sociedade mais rica. Ao transcender o funcionalismo banal que só daria cobertura às necessidades físicas, dá origem a uma nova forma de comunicação cultural, que é também pedagógica no sentido mais amplo e generoso. A função pragmática da arquitetura adquire, assim, uma dimensão semântica.

[Pois, a] linguagem arquitetônica [...] expressa, além de uma ordem construtiva, um sistema de intenções, valores e discursos, um jogo de simbolismos que atribuem a uma tradição cultural. A muralha, por exemplo, que é um símbolo de *civitas*, pode indicar como muro ou cerco institucional a delimitação de uma coletividade escolar, além de desempenhar outros objetivos. A torre, elemento que costuma fazer parte de muitos centros educativos do século XIX, sobretudo daqueles de filiação religiosa, é um signo de poder e de domínio (como se sabe, está também presente em prefeituras, igrejas e castelos). A simetria e separação arquitetônica das salas de aula de meninos e meninas

reflete as tradições de uma sociologia e de uma pedagogia sexista. Os salões de conferências, os seminários ou as aulas convencionais representam diferentes formas retóricas de comunicação, além de cobrir determinadas funções. Toda arquitetura é definitivamente necessária, mas também arbitrária; funcional, mas também retórica. Seus signos indiciários deixam, em seu contato, traços que guiam a conduta. A antropologia do espaço não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, física e lírica.

A arquitetura escolar, para além dessa análise semiológica, pode ser contemplada também como suporte de outros símbolos acrescidos. O edifício-escola, como se sabe, serviu de estrutura material para colocar o escudo pátrio, a bandeira nacional, as imagens e pensamentos de homens ilustres, os símbolos da religião, algumas máximas morais e higiênicas [...]. Isso expressa toda uma instrumentação da escola a serviço dos ideais nacionais, religiosos e sociomorais.

Em resumo, a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

Diante das constatações de Viñao Frago e Escolano (1998) a respeito da arquitetura escolar e, que ela no entendimento deles, pode ser considerada como um “elemento no currículo invisível ou silencioso”, por outro lado, também podemos ainda reforçar que

nos espaços escolares outras partes desse currículo vão estar presentes.

Para Viñao Frago e Escolano (1998, p. 61-65), buscando esclarecer o que compreendem como espaço escolar, vão expor que

a ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O ‘salto qualitativo’ que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se ‘a partir do fluir da vida’ e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converte-se em lugar; para ser construído [...].

A escola pois, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado [...]. Essa tomada de posse do espaço vivido é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos. Por isso, o espaço ‘não é um meio objetivo dado de uma vez por todas, mas uma realidade psicológica viva’. Em certo sentido, o espaço objetivo – para denominá-lo de alguma maneira – não existe. E se existe, não conta – salvo como possibilidade e como limite. O que conta é o território, uma noção subjetiva ou caso se prefira, objetivo-subjetiva – de índole individual ou grupal e de extensão variável. Uma extensão que vai desde os limites físicos do próprio corpo – ou de determinadas partes do mesmo – até o espaço mental dos projetos, ali até onde chega o pensamento que prenuncia a ação e o deslocamento.

O território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social.

Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas –, à sua hierarquia e relações.

Todas essas questões podem ser referidas ao âmbito da escola como lugar, à sua configuração arquitetônica e à ordenação espacial de pessoas e objetos, de usos e funções que têm lugar em tal âmbito. Mas também já indicam alguns dos aspectos que fazem da escola um espaço peculiar e relevante. Em especial quando se tem em conta que nela se permanece durante aqueles anos em que se formam as estruturas mentais básicas das crianças, adolescentes e jovens. Estruturas mentais conformadas por um espaço que, como todos, socializa e educa, mas que, diferentemente de outros, situa e ordena com essa finalidade específica a tudo e a todos quantos nele se encontrem.

[...] Poder-se-ia, ainda, acrescentar uma tríade não menos importante – o próprio, o alheio, o comum – que mantém uma estreita conexão com a distribuição, a posse, os usos e as relações que os membros da instituição escolar mantêm entre si e com os objetos que nela se encontram [...].

Resultados

De acordo com o exposto, podemos considerar que os médico-higienistas realmente se legitimaram no campo educacional brasileiro, principalmente, quando tiveram apoio de outros profissionais, como os magistrados, políticos, engenheiros, padres católicos, arquitetos e professores e que, entre tantas contribuições que o consolidasse nesse campo, temos a construção dos grupos escolares.

Procurando a partir de então, analisar a relação entre a educação sexual e o campo educacional brasileiro, vamos notar que os médico-higienistas tiveram um grande desafio, que era conciliar a educação sexual que era propagada no lar com a necessidade dela se estender para um âmbito social mais amplo e ter ressonância, os quais conseguem concretizar esse feito a partir da construção dos prédios ou edifícios escolares, além do que, essa era uma das maiores reivindicações necessária para eles nesse momento.

Mas, essa ressonância e relação da educação sexual com o campo educacional brasileiro se dão a partir da criação dos grupos escolares, mais precisamente através de suas arquiteturas, com lugares bem demarcados no seu interior, como por exemplo, na entrada de acesso e salas de aula exclusivamente para meninos e meninas presente nos mesmos, como foi ilustrado pelas fotografias no decorrer do trabalho, na qual ela pode ser caracterizada de acordo com Viñao Frago e Escolano (1998) como um “elemento do currículo invisível ou silencioso”, ocasionando assim, numa conformação e aceitação de seus corpos desde crianças até quando jovens dos estereótipos a eles atribuídos, inculca-se assim, que em qualquer ambiente social, e inclusive nos grupos escolares, a noção de espaços/lugares pertinentes somente para homens e para mulheres.

Conclusão

Portanto, consideramos que os médico-higienistas aliados aos padres católicos foram os principais *mentores* pela propagação da educação sexual, tanto

fora dos grupos escolares como dentro deles, ocasionando com isso, na exaltação e permanência de papéis sexuais tipicamente masculinos e femininos, além do que, também castigavam aqueles que porventura tivessem condutas inadequadas para o convívio social. É válido frisar, que essa propagação e coerção só foram possíveis, mediante o uso das famílias como seu poderoso instrumento para esse fim separatista e moralista entre os sexos, além disso, fizeram dos grupos escolares seu objeto disciplinador das vontades individuais e coletivas, por meio das suas arquiteturas, tornando-as eficazes para esse controle social. Sendo assim, podemos afirmar mediante tais constatações, que os médico-higienistas e os padres católicos conseguiram atingir os seus ideais tanto na esfera privada que é o lar quanto na esfera pública, representada nesse caso pelos grupos escolares, que foi de educar sexualmente as crianças e os jovens, como também, imprimiram na sociedade brasileira, que suas formações tivessem como finalidade a castidade.

Referências Bibliográfica

- AVEZEDO, Fernando de. As origens das instituições escolares. In: **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4ª edição. São Paulo: Edições Melhoramentos, p. 545-601, 1963.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: _____ (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, p. 95-140, 2005a.
- _____. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 68-76, 2005b.
- BONATO, Nailda Marinho da Costa. **Educação (sexual) e sexualidade: o velado e o aparente**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive & FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, p. 519-535, 2007.

NEGROMONTE, Álvaro. **A educação sexual: para pais e educadores**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Edições Rumo S.A., 1961.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira. In: _____; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias**

e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 142-164, 2005.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de Oitocentos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados LTDA, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

Sobre o autor:

Luciano Rodrigues dos Santos: Mestrando do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS; membro do Grupo de Estudos em Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades – GEPSEX/UFS e Professor de Educação Física da rede pública estadual de ensino de Sergipe.

E-mail: lucianorod@bol.com.br

Sergipe na órbita da Química: o legado do Instituto de Química Industrial (1923-1926)

Claudileuza Oliveira da Conceição

Resumo

Este estudo discute a criação do Instituto de Química Industrial, a fim de evidenciar o como se deu o início do processo de formação do campo da Química em Sergipe. A delimitação temporal corresponde ao período de 1923 a 1926. O marco inicial refere-se ao ano de criação do instituto, já o marco final caracteriza a integração da instituição a uma nova estrutura organizacional. Na urdidura da trama, usamos fontes diversas, tais como: leis, decretos, regulamentos, mensagens e discursos governamentais, relatórios e jornais de época. Estes testemunhos foram interpretados numa perspectiva bourdiana. A lógica do pensamento de Bourdieu se dá a partir da teoria da formação dos campos. Neste estudo trabalhamos com as categorias de *campo*, *capital científico* e *habitus*. Assim, os vestígios evidenciaram que as bases para constituição do campo da Química em Sergipe começaram a germinar com o funcionamento do Instituto de Química Industrial. Embora, a criação da referida instituição tenha sido um ato da vontade política do presidente Maurício Graccho Cardoso, toda a estrutura montada fora decisiva para os desdobramentos dos embates que visavam assegurar aquele novo espaço de atuação profissional.

Palavras-chave: Sergipe, Instituto de Química, Campo Científico.

Sergipe in orbit of chemistry: the legacy of the Instituto de Química Industrial (1923-1926)

Abstract

This study discuss the establishment of the “Instituto de Química Industrial” (Industrial Chemistry Institute), in order to highlight the how was the beginning of the process of forming the field of chemistry in Sergipe. The temporal delimitation corresponds to the period from 1923 to 1926. The first sign refers to the year of establishment of the institute, as the final milestone featuring the integration of the institution to a new organizational structure. The warp of the plot, we use different sources such as: laws, decrees, regulations, governmental messages and speeches, reports and journals of the epoch. These testimonies were interpreted Bourdieu’s perspective. The logic of Bourdieu’s thought is given to the theory of fields training. In this study we work with the categories: field, scientific capital and habitus. Thus, the traces showed that the basis for establishing the field of chemistry in Sergipe began to germinate with the functioning of the Industrial Chemistry Institute. Although the creation of that institution has been an act of political will of President Maurício Graccho Cardoso, the entire structure built out to the unfolding of the decisive battles that were aimed at ensuring that new professional workspace.

Keywords: Sergipe, Chemistry Institute, Scientific Field.

O presente estudo tem por objetivo evidenciar que os embates pela implantação do ensino de Química em Sergipe, tiveram sua fase embrionária na década de 1920 com a criação do Instituto de Química Industrial. Desse modo, ao investigar os primeiros momentos do processo de formação do campo da Química em terras sergipanas foi possível reconhecer os agentes sociais que lutaram para assegurar o funcionamento da instituição. De fato, ao seguir a trama da luta pela organização de um espaço de atuação profissional envolvendo atores ligados ao saber da ciência Química percebe-se que a análise pode ser contemplada por uma leitura bourdiana, pois os agentes sociais engajados na constituição do novo espaço procuram desenvolver estratégias e redes de sociabilidade que visam assegurar e difundir as concepções acerca do campo que se quer estruturar e legitimar. De acordo com Pierre Bourdieu “[...] este processo corresponde à emergência de um campo, de um espaço de jogo, lugar de um jogo de um tipo novo”².

A lógica do pensamento de Bourdieu se dá a partir da teoria da formação dos campos. Neste trabalho, adota-se um conjunto conceitual³ com elementos que se entrecruzam, tais como: *campo*, *capital científico e habitus*. A delimitação temporal corresponde ao período de 1923 a 1926. O marco inicial corresponde ao ano de criação do instituto, já o marco final caracteriza a integração da instituição a uma nova estrutura organizacional. Desse modo, para analisar a problemática do estudo, operamos com fontes de natureza diversa, tais como: leis, decretos, regulamentos, mensagens e discursos governamentais, relatórios e jornais de época. Portanto, a construção de um registro histórico sistematizado muito contribuirá para a compreensão dos primeiros indícios do processo de institucionalização e legitimação do campo da Química no Estado. Além disso, pretende ser uma contribuição para a História da Educação sergipana, uma vez que ao consultar a literatura educacional percebeu-se que existem lacunas ainda a serem preenchidas.

No intuito de compreender o projeto de cria-

ção do Instituto de Química Industrial, faz-se necessário retrocedemos no tempo para por em evidência o contexto que a sociedade sergipana vivenciava nos anos que antecederam a sua fundação, buscando-se olhar de perto e em detalhe o surgimento dos episódios que favoreceram a composição do itinerário da História da Química em Sergipe. Assim, nas primeiras décadas do século XX, um novo panorama cultural se descortinava para a sociedade sergipana mediante a incorporação de elementos representativos do ideário de progresso e modernização, como: implantação do serviço de telefonia (1911), iluminação elétrica (1913), novas opções de meio de transporte como o trem (1913) e o automóvel (1918), este último fomentou a abertura das primeiras estradas de rodagem. Por esse tempo, ocorreu também o embelezamento das ruas através do calçamento com paralelepípedos (1919). As mudanças e novidades prosseguiram com a substituição dos bondes de tração animal pelos elétricos (1926). Sob esse quadro geral, as transformações mais relevantes ocorriam em Aracaju, capital do Estado e centro político-administrativo. Nesse sentido, a capital também se construiu no maior centro industrial e comercial de Sergipe⁴. Esse fator não deixou de estar vinculado à valorização do meio urbano em detrimento do campo, manifestada na proliferação dos serviços comerciais e no aumento do contingente de empregados, como destaca Ibarê Dantas ao analisar as transformações sociais forjadas em circunstâncias historicamente definidas, assim mencionadas:

O perfil de província monocultora, que marcou o período do Império, foi sendo modificado com a diversificação de atividades sem precedentes em Sergipe, alterando o quadro social que adquiria maior densidade. Embora na primeira década republicana as opções de trabalho estivessem concentradas no campo e os serviços, inclusive as casas comerciais, foram proliferando no meio urbano e com

elas aumentando o contingente de empregados⁵.

No âmbito da economia, a fonte de riqueza dos sergipanos permanecia centrada na lavoura açucareira. A substituição dos engenhos banguês pela usina fomentou o processo de modernização da produção do açúcar em decorrência do emprego de novas técnicas. A melhoria do plantio e cultivo da cana de açúcar instigou os governantes do Estado a se interessarem em criar espaços para estudar os problemas que comprometiam a produtividade do setor agro-industrial. Josué Modesto dos Passos Subrinho esclarece que:

O resultado da introdução de novos equipamentos e técnicas produtivas na agroindústria açucareira sergipana foi sua segmentação em diferentes tipos de engenhos e usinas, com produtividades diversificadas e, portanto, com diferentes capacidades de acumulação de capital⁶.

O entusiasmo pelo discurso modernizador teve expressão na gestão de Maurício Graccho Cardoso, exercida no período de 1922 a 1926. Assumindo o poder com a receita pública em condições favoráveis advindas da elevação dos volumes de exportações, Graccho Cardoso realizou diversas obras no campo da saúde, educação e economia, esta última através de incentivos à agricultura. No entanto, o quadriênio de sua administração fora atravessado por circunstâncias políticas e militares que desconcentraram o governo dos objetivos de sua rota inicial⁷.

Mas, em meio às contendas políticas que paralelamente enfrentava, Graccho Cardoso sentia-se estimulado a executar até o final do mandato o programa de sua ampla e modernizadora plataforma, numa tentativa concreta de deixar sua marca como uma insígnia para os seus opositores políticos. Ibarê Dantas, referindo-se às funções desempenhadas por Maurício Graccho Cardoso e aos grupos políticos aos quais se vinculara, escreveu:

Filho do conceituado professor Brício Cardoso, o novo governante, depois de viver alguns anos no Ceará, como jornalista, professor e político vinculado aos Accioly, diante da derrocada política deste grupo, em momento de dificuldades foi para o Rio de Janeiro, aproximou-se de figuras influentes, integrou-se no esquema de Valadão-Lobo e, em 1922, foi eleito presidente do Estado de Sergipe. Pragmático, adotado pela oligarquia local, manifestou-se sempre reverente ao governo federal, mas isso não impediu de realizar a administração mais modernizadora do século XX em Sergipe⁸.

A iniciativa do presidente Graccho de dotar o Estado de estabelecimentos de ensino e pesquisa científica estava em consonância com a política nacional vigente de implantação de institutos científicos destinados à instrução técnica. Desse modo, a organização de um Instituto de Química ampliaria as pesquisas agrônômicas que vinham sendo desenvolvidas no Estado. O presidente Graccho Cardoso manifestava o entendimento de que o ensino experimental de Química ajudaria na resolução dos problemas relativos à produtividade agrícola e industrial. Nascimento afirma que:

O projeto de ocupar a área do Quissamã fora retomado a partir de 1922, durante o governo do presidente Maurício Graccho Cardoso. Ele assumiu, desde o início da sua gestão, uma preocupação muito acentuada com os problemas agrícolas de Sergipe e os impactos da atividade agrícola na economia local [...] Na área do Quissamã instalou-se o Centro Agrícola Epitácio Pessoa, sendo fundado um laboratório de análises com o objetivo de atender ao requisito da falta de controle científico e conhecimentos técnicos na produção do solo⁹.

Pensando em sanar tal dificuldade, o governo criou o Instituto de Química Industrial através Decreto nº 825, de 27 de junho de 1923, tendo por finalidade precípua realizar análises e pesquisas, bem como ministrar o ensino experimental de Química, com o intuito de preparar técnicos especializados no conhecimento dos processos químicos. Conforme evidenciado no primeiro artigo do Decreto¹⁰: Artigo 1º - Fica creado nesta Capital o “Instituto de Chimica Industrial”, destinado a analyses e pesquisas e ao ensno experimental da Chimica¹¹.

No Decreto, também é enfatizada a escala de abrangência desta ciência nas diversas atividades desenvolvidas pelo homem, como “a química é uma ciência que se prende a todos os ramos do saber universal, e como tal dela dependem as indústrias de maior relevância para o homem”¹². Assim, coube ao engenheiro Archimedes Pereira Guimarães auxiliar o governo na tarefa de organizar e dirigir o Instituto. Archimedes Guimarães era professor de Química Orgânica e Industrial do curso de Química Industrial da Escola Politécnica da Bahia e tinha uma larga experiência no ensino e na pesquisa química, chegou a exercer diversos cargos na política e na educação. Em estudo sobre essa matéria, o pesquisador Jorge Carvalho do Nascimento traça o perfil de Archimedes Guimarães, no âmbito de sua formação escolar e do seu trabalho como professor e intelectual dedicado às questões educacionais e à Química.

Archimedes fora um homem forte, bem articulado politicamente e quase sempre sisudo. Para seus adversários, um espírito autoritário. Para os amigos, um líder de grande e instintiva capacidade de dirigir homens [...] O certo é que sua atividade intelectual estava longe de limitar-se ao magistério. Sua capacidade de trabalho estava marcada pelos muitos cargos que ocupara em diferentes governos de Sergipe e da Bahia [...]

Archimedes Guimarães ancorou o seu projeto no conhecimento da Química que se irradiava velozmente durante as primeiras décadas dos anos novecentos¹³.

No projeto apresentado pelo engenheiro Archimedes Guimarães ao governador Graccho Cardoso, o Instituto de Química deveria ter duas seções distintas, embora sob a mesma direção, a saber: o Laboratório de Análises e Pesquisas e a Escola de Química. No entendimento do professor Archimedes, a instalação dessas duas seções teria por objetivo desenvolver:

Análises da cana do açúcar e do açúcar manufaturado em todas as fases da sua fabricação, tendo sempre em vista o seu maior rendimento, para análises dos óleos vegetais e pesquisas sobre sua extração e exploração mais vantajosas, especialmente sobre as aplicações industriais dos cocos nucíferas, para analises de terras, adubos, inseticidas, etc. [...] a segunda divisão do Instituto, terá por missão preparar químicos analistas competentes, capazes de orientar no futuro os laboratórios e as indústrias do Estado. Por isso a sua base precisa ser muito sólida¹⁴.

Dentro dessa finalidade geral, a proposta ainda sugeria que o curso de Química tivesse a duração de três anos. E, ao longo do texto do projeto, constava também o conjunto de cadeiras que deveriam ser ministradas na Escola de Química. A metodologia a ser empregada dividiria o curso em duas modalidades de ensino: a parte teórica, que seria ministrada no primeiro ano letivo, a cargo do diretor; e a parte prática, que seria dada por um preparador assistente sob a supervisão do catedrático. Assim, a instrução seria dada através das seguintes disciplinas:

Tabela 01: Disciplinas propostas no projeto de Archimedes Pereira Guimarães para o curso de Química oferecido pelo Instituto de Química Industrial – 1923.

Primeiro Ano	Segundo Ano	Terceiro Ano
Física Experimental	Química Inorgânica	Química Orgânica e Análise e Síntese Orgânicas
História Natural (Zoologia, Botânica, Geologia e Mineralogia)	Química Analítica Quantitativa	Bioquímica e Análises Bioquímicas
Química Geral e Inorgânica	Química Orgânica	Química Industrial Geral e Especializada
Análise Qualitativa	Noções de Físico-Química e Eletroquímica e Química Coloidal	Análises Industriais (Terras, Adubos, Inseticidas, Águas, Silicatos e Carbonatos, Cimentos, Óleos, Produtos animais, Couros, Laticínios, Taninos, Colorantes, etc.)

Fonte: SERGIPE. Exposição de motivos apresentada ao presidente do Estado, Maurício Graccho Cardoso, em 27 de junho de 1923, pelo diretor do Instituto de Química Industrial de Sergipe, Archimedes Pereira Guimarães.

Já para a admissão ao curso, bastariam os seguintes preparatórios: Português, Francês, Geografia, Aritmética e Álgebra, Noções de Geometria e Desenho Geométrico Elementar, História do Brasil e Noções de História Universal. Consta também que as aulas iniciariam a cada dia 15 de fevereiro e terminariam a cada dia 30 de outubro. Os alunos teriam quinze dias de férias, em junho e quinze dias para exame em novembro¹⁵.

O governador Graccho Cardoso acatou a proposta do futuro diretor e abriu crédito de cinquenta contos de reis (50.000\$000)¹⁶ para construir o prédio do Instituto de Química Industrial, convenientemente estruturado para funcionar a Escola de Química e o Gabinete de Análises e Pesquisas. As dependências do edifício de dois andares medindo 250m² constava de cinco grandes salas no primeiro pavimento e de seis no segundo.

A estrutura técnica montada pela nova instituição científica destinada à formação de químicos analistas e ao desenvolvimento de análises básicas e pesquisas tecnológicas evidenciava a preocupação de um conjunto de atores em difundir por todo o Estado, a importância de uma prática que era desconhecida pela maioria dos sergipanos. A investigação sobre os diversos atores envolvidos direta ou indiretamente com a Química colabora para o conhecimento da extensão deste campo. Para Bourdieu¹⁷, não se pode compreender a noção de campo científico sem atentar para o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difun-

dem a ciência. Assim, cabe pensar que esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.

Nesse sentido, o Instituto de Química Industrial funcionou como um campo. A estruturação deste espaço foi marcada por notável processo de desagregação e crise. A despeito deste cenário de transformação, observa-se que o embate travou-se na esfera da política, permeando assim a ciência de questões sociais. O que significa dizer que o trabalho e a visão de mundo de Graccho Cardoso e daqueles que integravam o seu grupo, neste caso os professores Archimedes Pereira Guimarães e Antonio Tavares de Bragança, não agradavam aos seus adversários políticos e tal oposição fora desvelada pelo seu imediato sucessor na administração, Cyro Franklim de Azevedo. Na reflexão de Pierre Bourdieu:

Os adversários lutam para impor princípios de visão e de divisão do mundo social, sistemas de classificação, em classes, regiões, nações, etnias etc., e não cessam de tomar por testemunho, de algum modo, o mundo social, de convocá-lo a depor, para pedir-lhe que confirme ou negue seus diagnósticos ou seus prognósticos, suas visões e suas previsões¹⁸.

A criação do Instituto de Química Industrial pode ser apanhada por esse ângulo, na medida em que a oferta de instrução técnica através do curso

de Química concorreria para incorporar e disseminar as práticas de um saber científico: de um lado, estruturando e legitimando um campo profissional e do outro projetando uma memória identitária de uma gestão administrativa. Cabe, portanto, explicitar que a constituição deste campo científico fora delineada por uma concorrência imperfeita, uma vez que os agentes envolvidos nesse processo de luta científica pertenciam a ordens diferentes de poder. Tal situação acaba por contrariar as normas próprias do jogo. Nesse sentido, quanto mais um campo é heterogêneo, mais a concorrência é imperfeita tornando mais lícito para os agentes fazer intervir forças não-científicas nas lutas científicas. E ao contrário disso, quanto mais um campo é autônomo e próximo de uma concorrência pura e perfeita, mais a censura assume aspectos puramente científicos e exclui a intervenção de forças puramente sociais. O sociólogo Bourdieu reforça este paradoxo ao dizer:

O que é certo é que, quanto mais a autonomia adquirida por um campo for limitada e imperfeita e mais as defasagens forem marcadas entre as hierarquias temporais e as hierarquias científicas, mais os poderes temporais que se fazem, com frequência, os retransmissores dos poderes externos poderão intervir em lutas específicas, especialmente mediante o controle sobre os postos, as subvenções, os contratos etc., que permitem à pequena oligarquia dos que permanecem nas comissões manter suas clientelas¹⁹.

Dadas por concluída as instalações de água, eletricidade e gás, bem como a organização do mobiliário escolar e os aparelhos e drogas laboratoriais que serviriam ao ensino de Química e ao desenvolvimento de análise e pesquisas, teve o Instituto de Química sua aula inaugural em 30 de novembro de 1924, tendo como ouvinte dos discursos proferidos pelas autoridades, a sociedade sergipana. Com efeito, nos discursos oficiais predominava uma forte convicção de que o ensino experimental de Química forneceria a base científica indispensável para o desenvolvimento

e melhoria de técnicas que seriam empregadas nos diversos setores da produção agrícola e industrial. Esse entendimento pode ser inferido do discurso do presidente Graccho Cardoso ao dizer que:

O instituto de pesquisas praticas e industriaes, que, neste lugar, hoje recebe as bênçãos de inicio, marcará uma das conquistas de mais effectivo influxo na historia da nossa intelligencia e das transformações que se operam no conceito do ensino e nos processos evolutivos do Estado. Tão intima é a sua ligação, com o estudo de quase todos os assumptos, immediatamente entrelaçados as leis do saber positivo, tão decisiva é a acção exercida pelos estabelecimentos de índole experimental [...]. Mas o Instituto de Chimica teria falhado preliminarmente a sua méta precípua se houvesse esquecido a sua concomitante função docente. Era, pois, imperiosa a criação do curso de Chimica, elemento imprescindível e essencial na formação de especialistas chimicos para o exercicio dessa profissão no Estado. [...] Assim, no dia em que o Instituto de Chimica houver multiplicado os entendidos no controle da nossa producção, e cada industria dispuzer desse complemento absolutamente indispensavel, o laboratorio, cuja utilidade intrinseca é ainda por tantos desconhecida e desdenhada, nesse dia me considerarei recompensado muito além do desejo humilde, mas profundo e sincero, de não passar de olhos vendados, esterilmente, pela administração de minha terra²⁰.

Assim, há no discurso de Graccho Cardoso uma clara defesa acerca da necessidade do funcionamento do curso de Química, cuja formação de Químicos especialistas influiria no desenvolvimento da indústria e auxiliaria, principalmente, os produtores de

açúcar a introduzir modificações tecnológicas que melhorariam a produtividade. Àquela época, visto como a riqueza de maior futuro econômico para o Estado. Desse modo, o laboratório, que na visão do presidente era desconhecido e desdenhado por muitos, forneceria a solução adequada para dinamizar a produção. E ao concluir sua fala expressou seu desejo, que deixava entrever suas intenções para com a administração pública sergipana.

Archimedes Pereira Guimarães, de forma semelhante ao presidente do Estado, fizera seu discurso naquela manhã de cerimônia inaugural do Instituto, destacando a evolução da Química desde os antigos gregos à época presente. Para ele, a ciência Química estava destinada a guiar todas as manifestações precípuas do progresso universal. A explanação entusiasmada do engenheiro Archimedes mostrava a fertilidade da crença no progresso científico. Mas, ressaltava que a iniciativa do presidente Graccho Cardoso ocorria num momento, no qual governo da União suprimia os subsídios concedidos às nove escolas de Químicas²¹ que foram criadas por lei em 1919.

Por sua vez, ainda registrava os benéficos que a seção laboratorial de análises promoveria aos produtores e à sociedade sergipana em geral, pois o Instituto também atuaria fiscalizando a fabricação de produtos comestíveis e de bebidas. Assim, um dos primeiros passos necessários à viabilização deste processo ocorreria a partir da orientação de bons Químicos, formados pela Escola de Química. A voz do professor Archimedes Guimarães assim se fez ouvir durante a solenidade:

Este Instituto inaugura-se, senhores, em Sergipe, exatamente quando o Governo da União, premido por uma situação financeira pouco satisfactoria, consta-nos, resolve suprimir, com duas ou tres excepções, a subvenção concedida às nove escolas de Chimica creadas por lei, em 1919. O seu futuro, portanto, ou mesmo sem essa circumstancia toda occasional, antolha-se-nos do mais seguros, porque elle vem prestar o auxilio indispensável de que carece a sêde

de progresso exigida pelo contribuinte sergipano, quer preparando analysts que suppram os laboratorios rudimentares ou totalmente por existir, quer imprimindo preceitos destinados a substituir a rotina, predominante mais ou menos em toda parte [...] Simultaneamente com a secção de analyses, o Instituto, sobe conservar sempre abertas as suas portas para quem quer que deseje procurar o X de uma questão, manterá uma Escola. Pouco exigimos para a admissão ás suas aulas. Distribuídas as cadeiras por três annos de obrigações rigorosas, de tal modo as fixamos que, ao fim desse tempo, poderá o diplomado, possuidor de um conhecimento geral de todos os meandros da Chimica, escolher livremente a sua especialidade²².

Segundo o Decreto de criação²³, o curso de Química a ser oferecido pela Escola de Química do Instituto de Química Industrial teria por missão: preparar químicos analistas competentes, capazes de orientar no futuro os laboratórios e as indústrias do Estado. No regulamento definitivo do Instituto de Química, promulgado através do Decreto nº 894, de 26 de dezembro de 1924, o diretor Archimedes Pereira Guimarães teve confirmados os principais pontos elencados em sua proposta. As mudanças no programa de ensino não comprometiam a essência do anteprojeto elaborado por ele. O Regulamento Interno, distribuído em 63 artigos, descrevia a forma de organização das duas seções do Instituto. Conforme seu artigo 3º:

O Governo, no intuito de garantir a eficiencia do Instituto, proverá o mesmo de todo o material e installações necessarias para o ensino theorico e pratico das disciplinas que constituem o curso de Chimica e para a boa conclusão dos ensaios e investi-gações dos laboratórios²⁴.

Em 1924, o Instituto de Química abriu as inscrições para o concurso de admissão à Escola de Química. Os conteúdos exigidos continuaram sendo os das disciplinas já mencionadas. Mas no processo de seleção o candidato deveria responder às questões de uma prova escrita e de uma prova oral. A taxa cobrada para prestar o exame era de vinte contos de reis (20\$000). Esse valor também era cobrado ao candidato que, obtendo êxito no processo seletivo, fosse efetivar a sua matrícula.

Além do pagamento da taxa, o aluno deveria apresentar certidão constando que prestou exame de admissão das matérias exigidas ou que prestou exames finais dessas disciplinas perante as bancas examinadoras do Ginásio Pedro II e dos fiscalizados pelo Conselho Superior de Ensino, da Escola de Comércio Conselheiro Orlando, da Escola Normal Ruy Barbosa ou dos cursos de Química Industrial subvencionados pela União, além de documentos como certidão que provasse a idade mínima de 15 anos, e atestado médico constando que fora vacinado e não sofria nenhuma moléstia contagiosa²⁵.

Ainda consta no Regulamento que o pagamento da referida taxa de matrícula e independentemente da prestação de exames de admissão ou de apresentação de diplomas de preparatórios, era facultado aos profissionais ou pessoas idôneas fazer estudos práticos de Química como ouvintes. Os alunos ouvintes não recebiam um diploma, mas um certificado assinado pelo diretor, constando dos trabalhos executados. Para a primeira seleção, inscreveram-se nove candidatos, sendo que cinco entraram como alunos regulares e os demais como alunos ouvintes. A relação dos estudantes pode ser visualizada na tabela 02.

Tabela 02: Alunos do primeiro ano da Escola de Química do Instituto de Química Industrial – 1925.

Aluno regular	Aluno ouvinte
Isabel Baptista de Sant'Anna	Conrado Ramos Menezes
Péricles Hora	Lourival Barbosa
Acrísio Cruz	Maria Octavia Plácido de Bragança
Othilia Cardoso Barreto	Luiza Corrêa Paes
Dinorah Mariot Gentil Fortes	-

Fonte: Diário Oficial do Estado de Sergipe, em 05 de abril de 1925.

A escola iniciou suas atividades em 06 de abril de 1925. O horário das aulas, estabelecido para os primeiros quatro meses de funcionamento do curso ficara distribuído de segunda a sábado. O regime de estudos era de tempo integral, com exceção do sábado. O corpo docente era formado pelo professor Archimedes Pereira Guimarães e pelo seu assistente, o farmacêutico-químico Antonio Tavares de Bragança. De acordo com Farias:

Uma 'tradição' do ensino e estudo da ciência química desenvolveu-se em muitas faculdades de medicina e farmácia existentes no Brasil. Como consequência, médicos e farmacêuticos, estes últimos, sobretudo, seriam os primeiros professores de muitos recém-criados cursos de química pelo país afora²⁶.

No tocante à distribuição das atividades docentes, seguiu-se a proposta defendida pelo diretor, citada anteriormente. Notícias acerca do início das aulas foram divulgadas na imprensa sergipana:

Inicia-se amanhã, as 8^{1/2} horas, o curso regular do primeiro ano da Escola de Chimica, do Instituto de Chimica. Dando uma demonstração da sua plena confiança no ensino que ali será ministrado das diversas disciplinas constantes de um programa já amplamente divulgado (Arithemetica, Algebra, Geometria e Trigonometria, Physica Experimental, Chimica Inorganica e Analise Qualitativa, Mineralogia, Geologia e Botanica)²⁷.

A nota evidencia ainda que o programa do primeiro ano do curso ofertado pela Escola de Química sofrera modificações, no que diz respeito à proposta elaborada pelo professor Archimedes Guimarães e apresentado ao presidente Graccho, pois a disciplina

Matemáticas fazia-se presente na nova organização do programa. O horário dos cursos ficou distribuído da seguinte forma:

Tabela 03: Horário das aulas do curso de Química oferecido pelo Instituto de Química.

Disciplina	Horário	Dias da semana
Física Experimental	8:30h às 9:30h	Todos os dias
Química Inorgânica	9:30h às 10:30h	Segunda; Quarta e Sexta
Matemáticas	9:30h às 10:30h	Terça; Quinta e Sábado
Análise Qualitativa	13:30h às 15:30h	Segunda; Terça; Quinta e Sexta
História Natural	15:30h às 16:30h	Segunda; Terça; Quinta e Sexta

Fonte: Diário Oficial do Estado de Sergipe, em 05 de abril de 1925, p. 4392-4393.

Durante o seu período de funcionamento, a Escola de Química ministrou 438 aulas, das quais 118 foram de laboratório. Dos nove alunos matriculados no começo do ano, apenas a aluna Isabel Baptista de Sant'Anna concluiu a etapa dos exames finais, obtendo assim sua promoção para o segundo ano do curso. Os demais alunos foram abandonando o curso no decorrer do ano letivo. De acordo com o relatório de Archimedes Pereira Guimarães apresentado ao presidente Graccho Cardoso, o resultado do desempenho da referida aluna no que dizia respeito a exercícios, provas parciais e finais foi representado na tabela seguinte:

Tabela 04: Resultado dos exames finais da aluna Isabel Baptista de Sant'Anna²⁸.

Disciplina	Atividade/Prova	Coefficientes
Química	Exercícios escritos e	14.250 x 7 = 99.750
	de laboratório	16.350 x 7 = 114.450
	Exames parciais Exame oral	8.000 x 6 = 48.000
Física	Exercícios escritos	11.000 x 3 = 33.000
	Exames parciais	12.750 x 4 = 51.000
	Exame oral	15.000 x 2 = 45.000
História Natural	Exercícios escritos	12.000 x 2 = 24.000
	Exames parciais	13.750 x 3 = 41.250
	Exame oral	12.000 x 2 = 24.000
Frequência	-	15.438 x 6 = 92.688
Total (Simplesmente)	-	644.138

Fonte: INSTITUTO DE CHIMICA DO ESTADO DE SERGIPE. Relatório de Archimedes Pereira Guimarães, apresentado ao Governador do Estado de Sergipe, Maurício Graccho Cardoso, 1925. Arquivo Público do Estado de Sergipe. G¹, pacotilha 1964.

No ano de 1926, o curso de Química não funcionou, pois não houve concorrentes as aulas do primeiro ano da escola. A aluna Isabel Baptista de Sant'Anna matriculou-se no curso de Farmácia da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Sergipe, pelos seguintes motivos relatados por Archimedes Guimarães:

Não será, porem, conveniente para o andamento dos trabalhos do Instituto de Chimica que esta digna estudante venha a se matricular em 1926 no ano superior, pois isso acarretará enorme despendio de energia por parte do diretor do Instituto e do seu único auxiliar, já asorberbados com as aulas da Escola e as analyses a fazer, pelo que, de acordo com a aluna interessada e como compensação ao prejuízo que soffera pela perda forçada de um ano de estudos, venho propor a V. Excia a nomeação da senhorita Isabel Santana para preparadora-auxiliar da cadeira de Chimica Analytica Qualitativa, em 1926²⁹.

É importante mencionar que no decorrer dos anos seguintes as informações acerca da Escola de Química deixaram de figurar nas páginas dos jornais³⁰ bem como nas mensagens presidenciais. E ao longo da pesquisa também não foi encontrado nenhum documento referente à nomeação da citada aluna para desempenhar a função de preparadora-auxiliar. A partir desta situação, é possível extrair o entendimento de que a profissão de Químico talvez não se constituísse numa demanda real para a sociedade sergipana, simplesmente por que as condições para tal mudança não estavam presentes. Mas, a resposta a esta especulação ainda permanece limitada pelas fontes já encontradas e analisadas.

Para completar a formação do Químico Analista, o Instituto de Química Industrial³¹ dispunha nas suas instalações do Gabinete de Análises e Pesquisas – espaço destinado à aplicação prática dos conhecimentos químicos apreendidos pelos alunos no curso de Química. Nesse laboratório, também era privilegiada a análise de diversos produtos, uma vez que sua finalidade

abrangia, segundo determinação do regulamento do Instituto, desenvolver os seguintes serviços:

O Gabinete de Analyses e Pesquisas se ocupará: da analyses de todas as matérias primas, productos e sub-productos que lhe sejam enviados pelas repartições estaduais e municipaes sergipanas, ou pelos particulares, e desde que o instituto disponha para tal do aparelhamento necessário; das pesquisas relativas á fixação de um ou mais typos de canna que convenham ás diferentes especies de terras do Estado, para o que o Instituto agirá de accordo com a Estação Experimental de Canna, instalada no Centro Agricola “Epitacio Pessoa”³².

Nesse contexto, o ensino e a pesquisa Química são elementos constituintes de posições de grupos ou agentes, ao estabelecer um lugar de produção de conhecimento que leva a uma hierarquia, bem como uma distinção social dos indivíduos que são detentores deste saber. A apropriação desse saber científico envolvendo suas práticas gera os diferentes tipos de capital (científico, social, cultural, econômico e simbólico). Deve-se ressaltar que a estruturação dos bens culturais do indivíduo advém da sua função ou posição dentro do sistema escolar ou instituições de pesquisa presentes na estrutura social. O princípio de produção e incorporação dos padrões culturais ocorre através do habitus. Pierre Bourdieu apresenta a seguinte definição:

[...] E de fato, o habitus é um capital, que sendo incorporado, se apresenta com as aparências de algo inato. Mas porque não dizer hábito? O hábito é considerado espontaneamente como repetitivo, mecânico, automático, antes reprodutivo do que produtivo. Ora, eu queria insistir na ideia de que o habitus é algo que possui uma enorme potência geradora. Para resumir, o habitus é um

produto dos condicionamentos, que tende a reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos mas introduzindo neles uma transformação; é uma espécie de máquina transformadora que faz com que nós “reproduzamos” as condições sociais da nossa própria produção, mas de uma maneira relativamente imprevisível, de uma maneira tal que não se pode passar simplesmente e mecanicamente do conhecimento das condições de produção aos conhecimentos dos produtos³³.

No entanto, o Instituto de Química Industrial teve existência breve dentro da estrutura técnica organizada para formar Químicos e fazer análises. Por certo, o apoio do qual desfrutara nos tempos de Graccho Cardoso estava com os dias contados, em virtude do novo cenário político que emergiu após a sucessão do presidente. Assim em 1926, Cyro Franklim de Azevedo assumia o governo de Sergipe. O perfil do novo governante demonstrava distanciamento das rivalidades locais que agitavam o meio político. Contudo, esta posição foi efêmera, pois não demorou a tecer críticas a seu antecessor e anular atos da administração anterior. Esse dispositivo atingiu o Instituto de Química Industrial e outras instituições criadas por Graccho Cardoso, como observa o pesquisador Ibarê Dantas:

[...] Num tempo em que o quadro político estadual estava marcado pelo dissenso, o presidente da República procurou uma pessoa distanciada da política local para sucedê-lo. Nesse sentido, indicou Cyro Franklim de Azevedo, um velho e culto diplomata sergipano que há muito tempo vivia afastado de sua terra. O pleito referendou o seu nome e, em 06 de novembro de 1926, aquele intelectual assumiu o governo criticando a gestão passada. Mas governou apenas cerca de dois meses. Anulou algumas ini-

ciativas do governo Graccho Cardoso, inclusive a recém-criada Faculdade de Farmácia, alegando medida de economia, e logo adoeceu. Viajou para o Rio de Janeiro onde faleceu em 17 de janeiro de 1927³⁴.

A intervenção do governo no Instituto de Química Industrial alterou o seu projeto inicial. Mas, a instalação da seção de análises químicas do Serviço Sanitário do Estado, com o aproveitamento do material de trabalho da seção de Análises e Pesquisas do Instituto, salvou-o da extinção e garantiu a continuação do desenvolvimento das práticas químicas³⁵. E prosseguindo com as modificações, o governador, alegando medida de economia em face da situação financeira que o Estado atravessava, suprimiu os cargos de diretor, auxiliar do diretor e servente do citado estabelecimento. Em relatório ao Secretário Geral do Estado, Coronel José Silvério, o professor Archimedes Guimarães forneceu dados sobre as condições de uso do material laboratorial e da movimentação financeira do Instituto. Expressou-se assim:

Resolvida a extinção do Instituto de Química, com o aproveitamento do material de trabalho dos laboratórios na seção de análises químicas, a criar-se, do Serviço Sanitário do Estado, poucas considerações mais me cabe acrescentar neste relatório final. Devo dizer, como seu diretor, a vossa excelência, como secretário geral, que todas as drogas, a vidraria, os aparelhos custosos e demais objectos, inclusive os de escriptório e de limpeza, se acham em condições garantidas de trabalho e convenientemente inventariados, perfazendo o total de 65:000\$000, afora as mesas, pias, bancos e armários. Entrego, ainda, nesta data a guarda do meu auxiliar todo o arquivo do extinto curso de química, assim como os livros de ofícios e balanço, e as chaves

do prédio passarei as mãos do Sr. Dr. Augusto Leite³⁶.

A medida de Cyro de Azevedo foi frustrante para um campo que começava a se estruturar. A resistência teve como porta-voz o diretor Archimedes Guimarães, que viu plenamente que a atitude do novo governante consistia em recusar as obras implementadas pela gestão de Graccho Cardoso. Nesse sentido, Cyro de Azevedo justificava suas ações como medidas econômicas, necessárias ao Tesouro do Estado que se encontrava em situação míngua. Como refere José Ibarê Dantas:

Cercado de pelo menos duas pessoas vinculadas a Maynard, Cyro Azevedo não custou a desenvolver campanha contra a administração anterior, que deixara o Tesouro do Estado com pequenos recursos e altos compromissos. Assim, demitiu funcionários estaduais ligados ao governo anterior e, cerca de mais de mês depois da posse, concedeu uma entrevista ao jornal *A Tarde*, da Bahia, criticando o governo findo, numa franca demonstração de hostilidade a Graccho Cardoso, de maneira que o *Diário da manhã* recebeu o pronunciamento como um rompimento com aquele ex-presidente de Sergipe³⁷.

É importante observar que Archimedes Guimarães e Tavares de Bragança lutavam para impor sua visão de mundo através da constituição de um campo científico. Assim, o Instituto de Química e Bromatologia representava o novo espaço para o desenvolvimento desta luta, explicitada pelo desejo de manter o controle da produção das atividades químicas. As estratégias que visam conservar a estrutura atual do campo são reveladoras da violência simbólica, isto é, “a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente”³⁸. Essa posição pela busca de legitimidade do campo da Química pode ser demonstrada através do discurso de Archimedes

Pereira Guimarães ao indicar um de seus pares para ocupar o cargo de encarregado técnico da seção de análises do Serviço Sanitário do Estado. O diretor se manifestou da seguinte maneira:

Permita-me v. ex, ao concluir, que eu lhe chame a esclarecida atenção para o imprescindível aproveitamento do Dr. Antonio Tavares de Bragança [...] nos novos serviços destes laboratórios. O Estado de Sergipe é, por ora, muito pobre em técnicos, especialistas em química. Não sei mesmo se se achará quem, com os necessários conhecimentos e a indispensável prática, possa ocupar-se das delicadas análises que a bromatologia e a toxicologia exigem. O Dr. Antonio Tavares de Bragança é um farmacêutico químico perfeitamente apto para executar esse ofício. Basta que o Estado lhe forneça a ferramenta de todas as horas, isto é, além do material de uso contínuo (drogas de gasto mais comum, combustível, etc.), a remuneração adequada especial. Esta impõe-se, não só pela própria dificuldade em se encontrar, em qualquer momento, quem esteja em condições de preencher essas funções, como pela soma de estudos e responsabilidades só imaginadas por quem as conhece de perto, que o cargo acarreta. O químico, uma vez começada certa análise, não a poderá abandonar para cuidar de outra profissão. E são sem conta as pesquisas que lhe consomem horas inteiras de risco e de canseiras. Assim os seus vencimentos não se equivalem aos de outros misteres que requeiram embora títulos científicos de maior monta³⁹.

Neste relatório, a atitude de Archimedes Guimarães evidenciou que a atividade científica implicava um custo econômico, pois para desenvolver as análises e pesquisas laboratoriais exigia-se do

Químico um trabalho minucioso que demandava estudo, tempo e risco. Tal aspecto demonstra que a constituição do campo científico não é um processo neutro ou desprovido de conflitos. Assim, a produção da existência dos sujeitos envolvidos no campo científico se assenta em relações de natureza econômica, política e cultural. Isso ocorre porque o grau de autonomia de uma ciência depende, por sua vez, do grau de necessidade de recursos econômicos que ela exige para se concretizar⁴⁰.

O empenho do diretor Archimedes Guimarães conduziu seu auxiliar, Antonio Tavares de Bragança, ao cargo de encarregado técnico da seção de análises do Serviço Sanitário do Estado. Sua nomeação ocorreu através do Decreto nº 1.004 de 31 de dezembro de 1926. Nesse mesmo ano, o engenheiro Archimedes deixou a terra que o acolhera por um triênio. Mas antes da sua partida escrevera saudosamente a Tavares de Bragança, revelando a satisfação de tê-lo escolhido como seu auxiliar em Sergipe, sobretudo, pelo seu espírito dedicado de cooperação científica e trabalho esmero com as ciências químico-naturais. Por certo, a expressividade de Archimedes Guimarães ao defender a nova função de Antonio Tavares de Bragança como Químico do Serviço Sanitário do Estado explicitou a importância deste espaço como meio para divulgar a ciência Química e mostrar a utilidade das análises para a sociedade. Tal posição pode ser vista como forma de assegurar o monopólio legítimo da prática científica. Assim, no ofício datado de 22 de dezembro de 1926, ele dizia:

[...] Conforme já sois sabedor, o governo do Dr. Cyro de Azevedo deliberou supprimir, logo terminem os nossos contractos, o Instituto de Chimica, onde juntos convivemos, muito mais como amigos e colaboradores dos mesmos trabalhos, do que como director e subordinado da mesma repartição. É para mim um grande prazer accentuar o espírito de elevada cooperação científica que sempre persuadiu ao vosso esforço de

bem servir aos que nos procuraram. É também motivo para não menor alegria o elogio, que ora faço, neste officio, da galhardia com que soubestes desempenha-vos das obrigações que vos foram impostas, quer como analysta, quer como professor ao tempo do extincto curso de chimica. Três annos passados, só tenho razões para regosijar-me pela oportunidade feliz que me fez resolutamente escolher o vosso nome para meu auxiliar em Sergipe. Nas vossas funções de chimico do Serviço Sanitário do Estado, para as quaes estaes naturalmente indicado, basta que sejaes o mesmo serventuário dedicado e competente, para que a vossa tarefa realce ainda mais pelo maior alcance e mais evidente utilidade das novas analyses projectadas pelo departamento de saúde pública. E ao desejar vos brilhantes conquistas, para as quaes não vos faltam habilidades especiaes, no decorrer da vossa vida de cultor das sciencias chimico-naturaes, entrego vos em mão este documento, para que dele façaes o uso que melhor vos convier. Archimedes Pereira Guimarães, diretor⁴¹.

O conteúdo do officio mesclado a elogios de natureza diversa ao farmacêutico-químico, Antonio Tavares de Bragança, evidencia que a trama da Química mergulharia em uma nova realidade enunciada com o término dos contratos e com a desativação do Instituto de Química, criado por determinação legal em 1923. Os novos trechos da História da Química em Sergipe seriam urdidos pelo novo Químico do Serviço Sanitário do Estado. Dessa forma, as conquistas alcançadas não cairiam no esquecimento, pois o novo espaço abriria novas possibilidades para continuar movendo a luta pela institucionalização do campo do Químico e, o ponto de partida para esta ação ocorreria a partir da projeção das análises que se-

riam desenvolvidas pelo Departamento de Saúde Pública do Estado. A exaltação as qualidades de Bragança pelo futuro ex-diretor, Archimedes Guimarães, cumpria o papel de demarcação do campo e reavivava a memória a respeito da vanguarda empreendida pelos membros que integrava o corpo de funcionários do Instituto. Além disso, o officio também se constituía em uma carta de recomendação.

No intuito de demonstrar o embrião do processo de constituição do campo da Química, analisamos a criação, organização e funcionamento do Instituto de Química Industrial, no intuito de demonstrar o embrião do processo de constituição do campo da Química. Assim, ficou constatado que no ano de 1923, o presidente Maurício Graccho Cardoso convidou o professor Archimedes Pereira Guimarães para projetar e fundar com ele o Instituto de Química. A intenção do presidente Graccho Cardoso consistia em dar suporte tecnológico às necessidades de desenvolvimento do Estado, que àquela época era forte na indústria açucareira e estava começando na área de alimentos. A estrutura do Instituto obedeceu a um plano estratégico bastante avançado, pois estava dividido em duas seções: o Gabinete de Análises e Pesquisas e a Escola de Química. Eles tinham por finalidades desenvolver análises químicas e formar químicos analistas para orientar no futuro os laboratórios e as indústrias do Estado. Mas o estabelecimento funcionou por pouco tempo dentro do modelo que fora instalado. O curso de nível técnico superior de Química ministrado pela Escola de Química funcionou apenas durante o ano de 1925, pois na segunda chamada pública para o exame de admissão não comparecera nenhum candidato.

Quanto ao Gabinete de Análises e Pesquisas, exerceu papel essencial para assegurar a continuação do desenvolvimento das práticas químicas. Nesse sentido, demonstramos que na administração do presidente Cyro Franklin de Azevedo, sucessor de Maurício Graccho Cardoso, foram tomadas diversas medidas que anularam algumas das obras realizadas na administração de Graccho Cardoso, e, dentre elas, constava a

desativação do Instituto de Química. Todavia, isto não ocorrera devido à instalação da seção de análises químicas do Serviço Sanitário do Estado, realizada com o aproveitamento do material e drogas da seção de Análises e Pesquisas, mas tal façanha desarticulou o projeto inicial.

Argumentamos que naquele momento fora travada uma luta no âmbito político entre Cyro de Azevedo e Graccho Cardoso, e o grupo ligado a este último, neste caso, integrado por Archimedes Pereira Guimarães e Antonio Tavares de Bragança. Na análise dos vestígios encontrados, constatou-se que o professor Archimedes Guimarães fora o porta-voz da oposição frente às medidas do novo governante. E, pensando em manter o controle da produção das atividades químicas, Archimedes Guimarães conduziu seu auxiliar, Antonio Tavares de Bragança, ao cargo de encarregado técnico da seção de análises do Serviço Sanitário. Esta ação demonstrou uma forma de estratégia usada para conservar a estrutura atual daquele campo que estava em processo de constituição.

Portanto, mediante a análise que expusemos, percebemos que as bases para constituição do campo da Química em Sergipe começaram a germinar com o funcionamento do Instituto de Química Industrial. Embora a criação da referida instituição tenha sido um ato da vontade política do presidente Maurício Graccho Cardoso, toda a estrutura montada fora decisiva para os desdobramentos dos embates que visavam assegurar aquele novo espaço de atuação profissional.

Notas

- ¹ Licenciada em História pela Universidade Federal de Sergipe/UFS. Aluna do Mestrado em Educação pelo Núcleo de Pós-Graduação em Educação - NPGED/ Universidade Federal de Sergipe. E-mail: claudileuza.ufs.se@gmail.com
- ² Cf. BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da acção. Oeiras: Celta Editora, 2001, p.132.
- ³ A conceituação das categorias de análise será abordada no decorrer do desenvolvimento do artigo.
- ⁴ Segundo Ibarê Dantas (1999, p. 45), “Realmente, pode-se observar que o aumento do número e indústrias constatado no Estado no período de 1907 a 1920, quando de 41 estabelecimentos passava a possuir 237, operou-se principalmente na capital”.
- ⁵ DANTAS, José Ibarê Costa. História de Sergipe: República (1889-2000). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004, p. 53-54.
- ⁶ PASSOS SUBRINHO, Josué Modesto dos. Reordenamento do trabalho: trabalho escravo e trabalho livre no Nordeste açucareiro. Sergipe 1850-1930. Aracaju: Funcaju, 2000, p. 217.
- ⁷ Cf. BARRETO, Luiz Antonio. Graccho Cardoso: vida e política. Aracaju: Instituto Tancredo Neves, 2003, p. 36.
- ⁸ DANTAS, Ibarê. Op. Cit. p. 39.
- ⁹ Cf. NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. Memórias do aprendizado: oitenta anos de ensino agrícola em Sergipe. Maceió: Edições Catavento, 2004, p. 82-83.
- ¹⁰ Decreto nº 825, de 27 de junho de 1923. Fonte: Arquivo Público do Estado de Sergipe.
- ¹¹ A ortografia e a pontuação dos trechos dos documentos citados foram mantidas em respeito ao estilo de escrita da época.
- ¹² Cf. SERGIPE. Decreto nº 825, de 27 de junho de 1923. Arquivo Público do Estado de Sergipe.
- ¹³ Cf. NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. O engenheiro e o memorialista: Archimedes Pereira Guimarães e a Química como visão de mundo. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação – O ensino e a pesquisa em História da Educação. Aracaju. 2008. CD-ROM.
- ¹⁴ SERGIPE. Exposição de motivos apresentada ao presidente do Estado, Mauricio Graccho Cardoso, em 27 de junho de 1923, pelo diretor do Instituto de Química Industrial de Sergipe, Archimedes Pereira Guimarães.
- ¹⁵ Cf. SERGIPE. Exposição de motivos apresentada ao presidente do Estado, Mauricio Graccho Cardoso, em 27 de junho de 1923, pelo diretor do Instituto de Química Industrial de Sergipe, Archimedes Pereira Guimarães.
- ¹⁶ Cf. SERGIPE. Decreto nº 825, de 27 de junho de 1923, publicado no jornal “Diário Oficial do Estado” em 30 de julho de 1923.
- ¹⁷ Cf. BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma Sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da Unesp, 2004. p. 20

- ¹⁸ Idem, p. 33.
- ¹⁹ Cf. Ibidem, p. 41.
- ²⁰ SERGIPE. Discurso do Presidente Mauricio Graccho Cardoso pronunciado durante a inauguração do Instituto de Química Industrial, publicado no jornal “Diário Oficial do Estado” em 02 de dezembro de 1924, p.3097-3098.
- ²¹ Em 1919, o Congresso Nacional aprovou a criação de oito cursos de Química Industrial com o aproveitamento da estrutura técnica existente nas escolas politécnicas e de engenharia. As cidades contempladas foram: Rio de Janeiro, Ouro Preto, Belo Horizonte, São Paulo, Salvador, Porto Alegre, Pernambuco e Belém. E complementando o projeto somou-se o curso de Química Industrial e Agrícola anexo a estrutura técnica existente da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária. É válido mencionar que Archimedes Pereira Guimarães lecionou Química Industrial Agrícola, na citada instituição.
- ²² Cf. SERGIPE. Discurso de Archimedes Pereira Guimarães pronunciado durante a inauguração do Instituto de Química Industrial, publicado no jornal “Diário Oficial do Estado” em 02 de dezembro de 1924, p. 3101.
- ²³ Cf. SERGIPE. Decreto nº 825, de 27 de junho de 1923, publicado no jornal “Diário Oficial do Estado” em 30 de julho de 1923.
- ²⁴ Cf. SERGIPE. Decreto nº 894, de 26 de dezembro de 1924, publicado no jornal “Diário Oficial do Estado” em 27 de dezembro de 1924.
- ²⁵ Cf. SERGIPE. Decreto nº 894, de 26 de dezembro de 1924, publicado no jornal “Diário Oficial do Estado” em 27 de dezembro de 1924.
- ²⁶ FARIAS Robson Fernandes de; NEVES, Luiz Seixas das; SILVA, Denise Domingos da. História da química no Brasil. Campinas/SP: Editora Átomo, 2004, p. 55.
- ²⁷ INSTITUTO DE QUÍMICA INDUSTRIAL. Nota informando o início das aulas da Escola de Química, publicada no jornal Diário Oficial do Estado de Sergipe, em 05 de abril de 1925, p. 4392-4393.
- ²⁸ O presente estudo não visa discutir os critérios de avaliação empregados pela Escola de Química do IQI. O uso da tabela tem por finalidade demonstrar que na avaliação final do aluno, constavam as notas dos exercícios e provas parciais e finais.
- ²⁹ Cf. INSTITUTO DE QUÍMICA INDUSTRIAL. Relatório de Archimedes Pereira Guimarães, apresentado ao Governador do Estado de Sergipe, Maurício Graccho Cardoso, 1925. Arquivo Público do Estado de Sergipe. G¹, pacotilha 1964.
- ³⁰ O jornal Diário Oficial do Estado de Sergipe foi o principal meio de divulgação das atividades desenvolvidas pelo Instituto de Química Industrial.
- ³¹ Por um breve período o Instituto de Química Industrial através do Decreto nº 942 de 16 de julho de 2006, passou a denominar-se Instituto “Arthur Bernardes”.
- ³² Cf. SERGIPE. Decreto nº 894, de 26 de dezembro de 1924, publicado no jornal “Diário Oficial do Estado” em 27 de dezembro de 1924.
- ³³ BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Tradução: Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro/RJ: Marco Zero, 1983, p. 105.
- ³⁴ DANTAS, Ibarê. Op. Cit. p. 43.
- ³⁵ A instituição passou a denominação de Instituto de Química e Bromatologia, vinculado ao Departamento de Saúde Pública e tendo como atribuição realizar análises químicas e bromatológicas.
- ³⁶ Cf. SERGIPE. Ofício de Archimedes Pereira Guimarães ao Secretário Geral do Estado de Sergipe, Coronel José Silvério, publicado no jornal “Diário Oficial do Estado” em 30 de dezembro de 1926, p. 10350-10351.
- ³⁷ DANTAS, José Ibarê Costa. O tenentismo em Sergipe: da revolta de 1924 à revolução de 1930. 2ª ed. Aracaju: Gráfica Editora J. Andrade Ltda, 1999, p. 218.
- ³⁸ Cf. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- ³⁹ SERGIPE. Ofício de Archimedes Pereira Guimarães ao Secretário Geral do Estado de Sergipe, Coronel José Silvério, publicado no jornal “Diário Oficial do Estado”, em 30 de dezembro de 1926, p. 10350-10351.
- ⁴⁰ Cf. BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma Sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da Unesp, 2004, p. 34.
- ⁴¹ SERGIPE. Ofício de Archimedes Pereira Guimarães a Antonio Tavares de Bragança, publicado no jornal “Diário Oficial do Estado”, em 30 de dezembro de 1926, p. 10351-10352.

Referências Bibliográficas

BARRETO, Luiz Antonio. **Graccho Cardoso: vida e política**. Aracaju: Instituto Tancredo Neves, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma Sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

_____. **Questões de sociologia**. Tradução: Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro/RJ: Marco Zero, 1983.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Oeiras: Celta Editora, 2001, p.132.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

DANTAS, José Ibarê Costa. **História de Sergipe: República (1889-2000)**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

_____. **O tenentismo em Sergipe: da revolta de 1924 à revolução de 1930**. 2ª ed. Aracaju: Gráfica Editora J. Andrade Ltda, 1999.

FARIAS Robson Fernandes de; NEVES, Luiz Sei-

xas das; SILVA, Denise Domingos da. **História da química no Brasil**. Campinas/SP: Editora Átomo, 2004.

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **O engenheiro e o memorialista: Archimedes Pereira Guimarães e a Química como visão de mundo**. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação – O ensino e a pesquisa em História da Educação**. Aracaju, 2008. CD-ROM.

_____. **Memórias do aprendizado: oitenta anos de ensino agrícola em Sergipe**. Maceió: Edições Catavento, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1984.

PASSOS SUBRINHO, Josué Modesto dos. **Reordenamento do trabalho: trabalho escravo e trabalho livre no Nordeste açucareiro. Sergipe 1850-1930**. Aracaju: Funcaju, 2000.

Sobre a autora:

Claudileuza Oliveira da Conceição: Mestre em Educação pelo Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação: intelectuais, instituições e práticas escolares-NPGED/UFS. Professora da rede pública de ensino.

E-mail: claudileuza.ufs.se@gmail.com

**“Pura, dura e segura”: a vida das pensionistas
do Colégio São José de Pelotas**

*Eduardo Arriada
Rita de Cássia Grecco dos Santos*

Resumo

O presente texto refere-se a uma análise da vida das pensionistas do Colégio São José, uma instituição de ensino quase centenária da cidade de Pelotas/RS. Jovens pensionistas que eram formadas no lema: “pura, dura e segura”. Assim, ao caracterizarmos o funcionamento do internato, das práticas pedagógicas vigentes durante seu funcionamento, o cotidiano escolar, as disciplinas-saber e os manuais escolares utilizados, ensejamos compreender como era exercido o controle e disciplinamento destas jovens. Sendo que, para além das disciplinas-saber, aprendiam também boas maneiras, obediência, postura, canto e desenho. Portanto, para realizarmos a referida análise recorreremos aos trabalhos de Foucault (1984), Forquin (1992) e Chervel (1998), entre outros, subsídios fundamentais para estudarmos como a cultura escolar, para além das relações de poder, plasmava esse modelo de educação.

Palavras-chave: Internato, Instituições Escolares, História da Educação.

**“Pure, hard and safe”: the boarders’ life
at Sao Jose School in Pelotas**

Abstract

The present text makes reference to an analysis of the boarders’ life at Sao Jose School, a nearly centenary teaching institution in Pelotas city – Rio Grande do Sul/Brazil. Young boarders who were shaped by the motto: “Pure, Hard and Safe”. This way, when we distinguish the boarding school operational system, the current pedagogical practices at that time, the school routine, the mandatory subjects and the school manuals employed, we take this opportunity to understand how the control and discipline of these young girls were carried out. Moreover, besides the mandatory subjects, they also had to learn good manners, obedience, posture, singing and drawing. Therefore, in order to achieve this present analysis we have resorted to works from Foucault (1984), Forquin (1992) and Chervel (1998) amongst other fundamental support to study how this school culture, further away than any relations of power, used to structure this model of education.

Key Words: Boarding School, School Institutions, History of Education.

As primeiras décadas do século XX em Pelotas podem ser caracterizadas como um momento de expansão e crescimento do ensino particular, uma vez que as próprias autoridades públicas incentivavam essa política como podemos verificar pelo discurso do Intendente Municipal José Barbosa Gonçalves:

Em vez do ensino oficial, que já fez sua época de estreiteza dogmática, com suas pragmáticas e peãs, com concursos de aparato e a efetividade que, muitas vezes, só permeia um esforço de ocasião ou uma felicidade do acaso, e pode matar, na sua dissecante atmosfera, o germen do estímulo, que deve ser, na livre concorrência, guia de ação constante, estabeleça-se a plena liberdade, que leva o espírito desimpedido a agir, autônomo, em busca de maior desenvolvimento para firmeza de uma situação em que a sua utilidade se defina (RELATÓRIO, 1910, p. 16).

Do mesmo modo, o estabelecimento do Bispado em Pelotas em 1911, na figura de Francisco de Campos Barreto, alavancou o papel interventor da Igreja Católica em diversas atividades, entre elas a educacional. “Não se ativou na diocese, somente a edificação de igrejas para a pregação do evangelho, pensou-se também na construção de colégios para o ensino das ciências” (PRIMEIRO LUSTRO, 1917, p. 143).

Assim, o estabelecimento de um grande educandário feminino há muito esperado, logo se torna realidade, pois a Igreja pregava a importância de uma formação católica para as moças, de acordo com o segundo Bispo de Pelotas, Joaquim Ferreira de Mello: “[...] formar em círculos especiais a mocidade feminina, dando-lhe a inteligência da sua missão educadora na sociedade, e orientando-lhe a vida para as virtudes tradicionais da família brasileira [...]” (MELLO, 1935, p. 205).

Chegando a São Paulo em 1859, as Irmãs de São José de Chamberry ampliam sua ação em

1895, quando por influência do Bispo Dom Antônio Joaquim de Melo, estabelecem-se em Curitiba e três anos mais tarde, em 1898, instalavam-se também em terras gaúchas a convite de Dom Cláudio José Ponce de Leão, Bispo de Porto Alegre, sendo que somente em 1910, finalmente chegam à cidade de Pelotas (O SÃO JOSÉ, 1960; MANOEL, 1996).

A criação e o desenvolvimento das diversas Congregações das Irmãs de São José deram-se dentro de um contexto em que a Igreja Católica buscava reorganizar-se frente ao crescimento das Igrejas protestantes. Embora, por um lado, tenha tratado de melhorar a formação dos padres com o estabelecimento de diversos seminários, as atividades que implicavam no “cuidar”: assistência a órfãos e doentes, orientação profissional e moral, acabaram em grande parte nas mãos das religiosas. De acordo com Pizani:

O espaço conquistado pelas congregações femininas deveu-se aos avanços em relação às idéias da vida religiosa que resultaram no rompimento com a exigência da clausura, abrindo-se caminhos para a atuação da mulher na área social, no cuidado de doentes e idosas, na educação de crianças e jovens, no atendimento aos excluídos [...]. Todo esse cuidar não acontecia apenas no plano físico e social, mas se complementava com o cuidado espiritual. (2005: 74)

Entrelaçando uma formação humanística, onde entre as disciplinas-saber o francês pontuava, estudavam ainda doutrina cristã, música, ciências, história e geografia, mas também, economia doméstica, trabalhos manuais e instrução moral e cívica. Para além dessa formação, os atos rotineiros tinham um papel essencial, rezas, festas e comemorações religiosas marcavam para sempre a “alma pura das jovens”.

Deste modo, a escola não é apenas, como bem observa Forquin:

[...] um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder; ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos [...] (1992, p. 28).

Regulando o ritmo das suas horas e dias pela prática religiosa, a mulher, louvada como esposa e mãe, é o suporte fundamental do catolicismo do século XIX. Desse modo, coloca-se, pois no feminino esse suporte. A feminilização das práticas, da piedade, do clero, aí está para demonstrá-lo. Essa mudança perceptível de atitude leva Michelet, a dizer que “Deus muda de sexo”, uma clara alusão ao preponderante crescimento da participação feminina. (GIORGIO, 1994, p. 202).

Entre os diversos documentos analisados, o regimento de 1929, os relatórios municipais, as cartas pastorais, os impressos da época, o uso de entrevista, as imagens, os manuais indicados para uso do estabelecimento, entre outras fontes, nos possibilitaram um alargamento na compreensão do funcionamento de um internato dirigido pela Congregação de São José de Chamberry.

Fundada em 15 de outubro de 1648 em Puy, na França, pelo Padre Jesuíta Jean Pierre Medaille. A própria localização dessa congregação em Chamberry, não é por acaso. A forte presença de luteranos e calvinistas durante o século XVI, levou a uma ação contra-reformista de capuchinhos e jesuítas. “Um colégio de jesuítas é criado em 1565 em Chamberry, depois outro, em Thonon. Capuchinhos e jesuítas multiplicam as missões e empreendem a reconversão das populações do sul do lago de Genebra” (DEBESSE, 1974, p. 214-5).

O papel desempenhado por essa congregação no mundo e no Brasil particularmente, tinha como finalidade preservar os ideais católicos. Constituíam-se em partes integrantes da política de “romanização” do catolicismo em terras brasileiras. As Irmãs de São José introduziram essa mentalidade em seus colégios de São Paulo, Paraná, Rio Grande

do Sul e em outras partes do território. Embora tenha essa congregação criado escolas externas e orfanatos, a forma de organização pedagógica por excelência foi o internato.

As formas arquitetônicas dos prédios, fechados para o exterior e parcialmente abertos para o interior, com muros e paredes que isolam, com espaços controlados, regulavam as práticas cotidianas das internas. Cerceando, proibindo, regrando, disciplinavam todos os atos, seja na forma de leituras recomendadas, seja tendo acesso as correspondências trocadas.

Enfim, isoladas do mundo, as internas mais facilmente absorviam os padrões e normas da instituição, adquiriam uma “boa” educação católica, uma base humanista alicerçada em determinados autores, um polimento social compatível com o papel que iriam desempenhar na sociedade.

O Colégio São José

Por iniciativa do Intendente Municipal, José Barbosa Gonçalves, conjuntamente com o Bispo de Porto Alegre, Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leon, um grupo de Irmãs da Ordem de São José de Chamberry estabelece um educandário feminino na cidade de Pelotas no ano de 1910. Coube a Madre Ephrém Blanc, Visitadora que respondia interinamente pela Província, atender a demanda da Intendência Municipal, designando para cumprir essa missão a Madre Saint Maurice Reichmoz, bem como, as Irmãs Maria Alice Rellier, Jean Marquis Ract, Lídia Noline e Albina Derordi.

Não possuindo um prédio próprio para o funcionamento da instituição, o Intendente Municipal, José Barbosa Gonçalves, cede provisoriamente uma propriedade sua – um prédio localizado na Rua 15 de Novembro, esquina Rua Gomes Carneiro – no intuito de logo viabilizar o início do funcionamento da escola, e para tanto, também providencia material escolar, particularmente, mesas e cadeiras.

Oficialmente, a abertura do novo educandário

ocorre em 19 de março de 1910, data extremamente significativa para a referida Ordem, tendo em vista tratar-se do dia de seu onomástico. Papel preponderante teve a Sociedade Literária e Caritativa das Irmãs de São José, pois em curto espaço de tempo o novo estabelecimento estava recebendo alunas em prédio próprio, localizado até hoje na Rua Félix da Cunha.

No ano de 1916, finalmente é construído um prédio com finalidade específica de casa educacional, segundo os preceitos da pedagogia da época.

Em local bem central o moderno e sólido prédio do acreditado Colégio São José é todo iluminado a luz elétrica, com amplas e confortáveis acomodações, obedecendo todas aos preceitos da mais rigorosa higiene. Em todas as aulas, dormitórios, salões e gabinetes de estudos, etc. Nota-se exemplar organização, rigoroso asseio e muito bom gosto. O curso completo do Colégio São José é de 08 anos sem contar o jardim da infância, e abrange todas as matérias do curso primário e secundário, ensinando-se a língua francesa e toda a espécie de trabalhos de agulha, ginástica de salão e civilidade. Tem também cursos facultativos de inglês, italiano, música e pintura. (CARRICONDE, 1922: s/p.).



Prédio construído para o Colégio, fotografia de 1915.
Fonte: Arquivo particular de Eduardo Arriada.

De forma impactante o novo prédio demarcava claramente uma ostentação de superioridade, perpetuando uma “áurea” de poder. O estabelecimento escolar e seu entorno físico, ou seja, áreas adjacentes, jardins e espaços verdes (praças, parques, hortas, pomares, etc.), fachadas, murros, calçadas, capelas, entre outros ornamentos, tornam-se elementos vitais como aparatos de sedução e convencimento das potencialidades de uma instituição, como expressa Escolano (1998), a arquitetura escolar para além de um espaço com determinadas funções, impõe-se como programa, como discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, de ordens, de disciplina e regramentos. Os prédios escolares, em certo sentido, foram pensados para serem espaços disciplinadores, espaços de controle e organização das práticas escolares.

O papel desempenhado pelo Colégio São José com certeza deixou marcas em diversas gerações. Nas diversas relações construídas dentro das instituições escolares, podemos dizer que a dimensão pedagógica constitui-se num princípio que para além do instituído, evolui e transforma-se no e pelo processo educativo. Dentro dos murros escolares, o cotidiano, os hábitos, as rotinas, as práticas escolares, revelam sujeitos frágeis que “suportam a adaptação e a mudança, pelo que a educação e, por conseqüência, a escolarização são processos de colonização ideológica, cultural e afetiva” (MAGALHÃES, 2004, p. 63).

Estado, Igreja e a educação da mulher

Em relação à educação feminina, desde o final do século XIX, o discurso sobre a necessidade de uma melhor formação para o “sexo frágil” se faz presente. Articulada aos princípios da modernização da sociedade, que em parte jogava algumas mulheres no mercado de trabalho, uma forte preleção se fazia ouvir: a do pensamento positivista, que pregava que às mulheres cabia o relevante papel de dar continuidade as suas “vitais”, “importantes” e “decisivas” atividades domésticas, só que agora, numa extensão do lar, ou seja, desenvolver essas aptidões no labor escolar. A elas ficava a

responsabilidade e o papel de instruir os jovens da nascente nação brasileira, afinal, “[...] elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas [...]” (LOURO apud PRIORE, 2007, p. 447).

Esse lento processo, conhecido como “feminização do magistério”, mesmo com algumas vozes contrárias, acabou marcando de maneira forte as primeiras décadas republicanas no Brasil. Justificadora de uma aptidão natural para lidar com as crianças, surgia uma possibilidade real de inserção no mercado de trabalho, tanto para as jovens oriundas de uma camada social mais baixa, como àquelas advindas das famílias mais abastadas. Dentro deste contexto, é engendrado um discurso que valoriza características tidas como da mulher: tolerância, docilidade, paciência, amorosidade, etc. Não apenas os positivistas reforçavam essas características, mas a própria Igreja Católica as ressaltava. Isso em parte redundou numa imagem das professoras como trabalhadoras servis, castas, dedicadas e gentis, tendo como contrapartida baixos salários, carreira desprestigiada e submissão ao domínio masculino¹.

Inicialmente estabelecidas em São Paulo no ano de 1859, a Congregação das Irmãs de São José, oriundas de Chamberry na Sabóia, logo expandem o ideário doutrinário do ultramontanismo² para outras partes do Brasil. Tanto em São Paulo, como em outras regiões, mesmo tendo criado escolas externas e orfanatos, o modelo pedagógico por excelência adotado foi o internato (MANOEL, 1996, p. 50).

Com o estabelecimento da República, desfeita a união estreita entre Estado e Igreja dominada pelo princípio do padroado³, pode a Igreja expandir-se. O regime de padroado impunha um rígido controle desta última, “tornando letra morta a legitimidade das normas canônicas e brecando quaisquer possibilidades de expansão organizacional” (MICELI, 2009, p. 22).

Embora tenham ocorrido diversas reformas educacionais propugnadas pelos republicanos, existindo inclusive uma ênfase no processo de laicização, eliminação do ensino religioso nos estabelecimentos públicos, óbices consideráveis ao ensino confessional, concorrência crescente das escolas protestantes, foi nesse período que o ensino

secundário se constituiu como a alavanca mais dinâmica e rentável dos estabelecimentos religiosos.

A Igreja brasileira pós-separação teve de lidar com dois interlocutores sociais cujas demandas por vezes se revelavam contraditórias. De um lado, o Vaticano, empenhado na imposição às Igrejas da periferia de um modelo extremado de “romanização”, e, de outro, os benfeitores abastados, os clãs oligárquicos, os governos e lideranças estaduais desejosos de cercear a influência eclesiástica sobre os negócios temporais e, ao mesmo tempo, abrindo espaços à presença da Igreja em domínios de atividade como o sistema de ensino (MICELI, 2009, p. 31).

Entre 1872 e 1920, um número expressivo de congregações européias se estabelece no Brasil. Voltadas particularmente para o trabalho educativo nos colégios, além do atendimento de doentes, crianças e velhos. Desse modo, diversos educandários (masculinos e femininos), asilos e orfanatos são criados. (NUNES, 2007; AZZI e GRIJP, 2008).

Articulando os desejos da Igreja e os interesses dos “clãs oligárquicos”, instituições educativas são montadas. Nesse bojo diversos estabelecimentos femininos são erguidos por todo território nacional. Em fins do século XIX, as instituições religiosas católicas detinham praticamente o monopólio da educação no Brasil: das 4.600 escolas secundárias, 60% pertenciam à Igreja e gozavam de enorme prestígio. (NUNES, 2007).

Esse período histórico, ou seja, as décadas finais do século XIX, e as primeiras décadas do século XX, pode ser caracterizado pela consolidação da hegemonia ultramontana, sendo a principal estratégia utilizada pela Igreja Católica para a consolidação desse processo a implantação de uma rede de ensino confessional baseada na atuação das congregações religiosas e de uma intrincada relação com as estruturas sociais

conservadoras então hegemônicas na República Velha. (TAMBARA, 2006).

A vinda das Irmãs de São José para a cidade de Pelotas contou com o forte empenho do Intendente Municipal José Barbosa Gonçalves, demonstrando os estreitos vínculos entre o poder secular e o poder temporal. Coube ao mesmo não apenas matricular sua filha, como ainda ceder uma de suas propriedades em caráter provisório, bem como providenciar os materiais necessários para o seu funcionamento.

Disciplinando condutas

O internato impunha uma educação altamente disciplinada, cerceadora de qualquer iniciativa que questionasse os princípios organizativos da Congregação. Os altos muros e a vigilância constante não permitiam um espaço de liberdade às alunas, ao contrário, todo movimento era controlado, saídas e entradas não eram permitidas sem autorização.

Os regimentos⁴ eram minuciosos em detalhar esse controle, conforme rezavam determinados artigos: “Art. 44. As pensionistas estão constantemente sob a vigilância das professoras, tanto nos recreios e passeios, como nos trabalhos escolares”. Além do mais estabeleciam com anterioridade certas normas: “Art. 51. Não se aceitam alunas que tenham sido eliminadas de outros colégios”.

O requinte do disciplinamento atingia até a fiscalização das correspondências e das leituras, podendo certas obras serem parcialmente censuradas, ou até mesmo proibidas. O artigo 54 não deixa margem para dúvidas: “Cartas, pacotes e outros objetos que forem mandados as alunas, deverão passar pelas mãos da Diretora; não é permitido usar livros que não tenham sido apresentados e aprovados”.

Isoladas do mundo, muito pouco era permitido às alunas. Mesmo as saídas eram rigorosamente controladas. O detalhamento dessas regras nos permite inferir a enorme preocupação com a saída das alunas internas, pois as mesmas, caso praticassem atos condenáveis poderiam denegrir a imagem do Colégio. Regra perfeitamente clara e incisiva estabelecida no artigo 30: “Procedimento repreensível

fora do Colégio, que possa prejudicar a boa reputação do mesmo, está sujeito a castigos escolares”.

Eis o que consta no artigo 55: “As pensionistas que tiverem na cidade parentes ou correspondentes, poderão, a pedido dos pais, passar os domingos de saída, isto é, o 2º e 4º de cada mês. O Colégio não se responsabiliza por nada que aconteça, estando as alunas fora de sua tutela”. O artigo 56, complementava as preocupações relativas a conduta das alunas: “Em nenhum caso será permitido a uma aluna pernoitar fora do Colégio, a não ser em companhia dos pais e com prévio aviso dos mesmos. A falta neste ponto é motivo de exclusão”. (REGIMENTO, 1929).

O uso do uniforme dentro do recinto do Colégio, como fora dele, assegurava o controle a visibilidade e o pertencimento das internas a essa instituição, conforme reza o artigo 32: “É obrigatório para todas, o uniforme do Colégio”.

O Regimento de 1929 do Colégio São José deixava explícita a seguinte finalidade: “[...] proporcionar às suas alunas uma sólida educação física, intelectual, moral e religiosa [...]” (Art. 1). Esses aspectos eram endossados e salientados nos discursos:

Com o novo Colégio que surgia, surgiam também ensinamentos novos e uma disciplina diferente, fatores, aliás, que muito haveriam de contribuir para o progresso e a cultura de nossa cidade. Qual de nós poderá esquecer jamais a figura ímpar de Mére Saint Maurice, percorrendo as aulas e cuidando a saída das alunas? Seus conselhos, suas lições nunca serão esquecidos por nenhuma de nós. O Colégio São José soube sempre incutir em suas alunas o desejo constante de aperfeiçoamento; a ânsia de saber cada vez mais; o amor a tudo que é belo, puro e elevado (FERREIRA, Oração, 1960, p. 08).

Destarte, ausentes do mundo, as alunas facilmente absorviam os ensinamentos e preceitos educativos da Congregação, baseados no projeto de formação de um alicerce religioso, sobre o qual se ergueria uma sociedade de acordo com os critérios e propostas da

Igreja, isto é, “[...] uma sociedade católica, ordeira, hierarquizada, moralizada, antimoderna, antiliberal, antifeminista [...]”. (MANOEL, 1996, p. 52).

No geral, o Colégio São José atendia três modalidades diferentes de matrícula: internato, externato e orfanato, sendo que, posteriormente, também foi criada a modalidade de matrícula para o semi-internato. Em relação aos cursos, estavam divididos em: a) um curso de principiantes; b) cinco cursos preliminares; c) um curso de admissão aos ginásios; d) um curso de admissão às escolas complementares; e) um curso complementar; f) um curso ginásial. (Art. 4). O artigo 5 salientava que os programas são distribuídos de modo a permitir o acesso de um para outro curso, sem prejuízo da matrícula direta (REGIMENTO, 1929).

A organização dos tempos no Colégio São José dividia-se em dois turnos: uma na parte da manhã, outro na parte da tarde. Durante todo o ano letivo, a entrada das alunas era realizada às 08h30min da manhã, findando esse primeiro turno às 11h30min e o segundo turno iniciava às 13h30min e finalizava às 16h. Quartas e sábados as aulas só se desenrolavam no primeiro turno, ficando o segundo turno suprimido (RELATÓRIO, 1944).

Grande parte dessa estrutura estava voltada para o internato, proposta que se evidenciava tanto nos regulamentos, como nos discursos, afinal constituía-se como o espaço onde as estratégias de dominação e execução do projeto educacional mais se efetivavam.

O Colégio é dirigido competentemente pelas carinhosas e dedicadas Irmãs francesas da Congregação de São José, que não poupam esforços em dar, ao elevado número de meninas que frequentam suas aulas, uma séria instrução religiosa, literária e científica, uma perfeita e sólida educação elevando seu espírito e seu coração, preparando-as assim para todos os deveres que as esperam no mundo, como filhas, esposas ou mães (CARRICONDE, 1922, s/p.).

Formar as jovens na prática das virtudes que convêm a uma boa moça de família; inculcar hábitos

de disciplina, modéstia, e respeito à religião; revestir os seus espíritos com uma instrução apropriada as suas idades e prepará-las adequadamente para as futuras obrigações. A finalidade da educação ministrada nesses internatos católicos atingia dois aspectos distintos, mas complementares: a educação e a instrução. Quanto à instrução, cabia propiciar o contato com determinadas áreas do saber, principalmente o estudo das línguas, das ciências, da história e da matemática. Em relação à educação, cabia formar o caráter e as condutas das educandas dentro dos preceitos e valores do cristianismo. Além do mais, as atitudes e comportamentos eram seriamente cobrados, como podemos verificar no texto denominado “Boas Maneiras”:

Atitude na rua. Não se fala alto; evitam-se gargalhadas escandalosas, não se corre, não se fazem movimentos bruscos. Quando duas pessoas estão juntas, caminhando a pé, de automóvel, etc., a pessoa mais moça ou de posição menos elevada, dá sempre a direita à mais velha ou à superior. O cumprimento deve ser amável, geralmente acompanhado de um sorriso e de leve inclinação da cabeça, demonstrando a nossa consideração e o nosso prazer. Um aluno nunca deixa de cumprimentar seu mestre (O SÃO JOSÉ, 1960, p. 62).

Assim sendo, o objetivo mais amplo era formar jovens polidas, meigas, educadas e cultas, mas acima de tudo, cristãs e crentes que professassem os princípios do catolicismo ultramontano. Para isso, uma prática diária de sala de aula e a vivência cotidiana nos outros espaços, balizada por um rígido e severo código de condutas, concretizavam esse ideal.

O internato cumpria esse desiderato por meio de uma vigilância constante, todos os gestos, todas as atitudes, todos os movimentos eram minuciosamente controlados, de maneira que atitudes, comportamentos, gestos de caráter individual fossem coibidos, cerceados, e todas indistintamente tivessem comportamentos iguais, padronizados, sem marcas

peçoais, sem individualidades (FOUCAULT, 1984; CARON, 1996).

Um conjunto de regras determinava que padrões e comportamentos a mulher deveria adotar: postura, conduta, gestos, fala, vestimenta e formas de cumprimento, tudo era controlado e rigorosamente inculcado. As normas eram para serem obedecidas, jamais questionadas ou rompidas. O depoimento de uma ex-interna⁵ reafirma essa postura, já que cotidianamente era explicitado o seguinte princípio: “Pura, dura e segura”, assim devia ser a conduta das pensionistas.

O poder disciplinador atua com o intuito de controlar, incitar, organizar, estimular, inibir, ou seja, buscam enquadrar as internas num modelo considerado ideal, “alunos dóceis e úteis”. Somente em casos extremos, onde esse controle e possíveis sanções não tiveram eficácia, serão permitidos mecanismos mais violentos, caso da expulsão determinada pelo artigo 56: “Em caso nenhum será permitido a uma aluna pernoitar fora do Colégio” (a não ser em companhia dos pais).

Para Foucault (1984, p. 153), o sucesso do poder disciplinador ocorre de maneira bastante clara, se deve ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.

O olhar hierárquico reflete-se no modelo de construções adotadas para os colégios, toda uma problemática se desenvolve, não mais uma arquitetura para ser admirada, mas agora “para permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram”. Não mais o simples encarceramento e fechamento, não mais o muro espesso, a porta sólida, que impedem de sair ou de entrar, tudo começa a ser substituído pelo “cálculo das aberturas, dos cheios e dos vazios, das passagens e das transparências” (FOUCAULT, 1984, p. 154-155).

O uso do uniforme implicava padronizar uma homogeneidade entre todas, inibir vaidades e ocultar as formas sensuais do corpo feminino. O Art. 59 determinava o seguinte para as internas:

Cada aluna deve trazer o enxoval composto dos

seguintes objetos: § 1º. Três uniformes: dois diários e um para os domingos, de sarja azul marino; § 2º. Um casacão para o inverno; § 3º. Três pares de calçados fortes e pretos (REGIMENTO, 1929).



Grupo de alunas pensionistas, fotografia de 1952.

Da direita para a esquerda ao fundo: Sonia Pereira (em pé), Iara Lopes, Lurdes Oliveira, Genoveva Feijó Arriada, Maria Elva Arriada, Maria Mila Feijó Arriada e Zulma Marcatto. Na primeira fila: Cleunice (tênis branco).

Fonte: Arquivo particular de Eduardo Arriada.

Nesta foto das pensionistas, observamos um grupo no pátio interno do Colégio (próximo ao antigo galinheiro), desempenhando diversas atividades socialmente valorizadas no universo feminino, uma vez que umas costuram, outras bordam, enquanto a primeira da esquerda, em pé, lê. Todas portam o típico uniforme, saias longas, cores neutras (branco e azul marinho), meias brancas e sapatos pretos.

As internas, além do uniforme, deveriam trazer um enxoval completo, ou seja, aqueles elementos necessários para permanecer no estabelecimento, entre outras obrigações salientamos as mencionadas no Art. 59 § 4º:

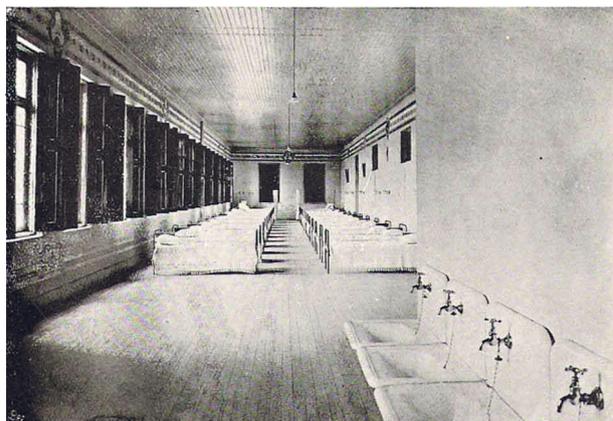
[...] um colchão de 1,80 cm de comprimento e 70 cm de largura, 2 travesseiros com 6 fronhas, 1 acolchoado, 1 cobertor, 2 colchas brancas, 6 lençóis, 12 camisas, 4 camisetas de dormir, 6 toalhas de rosto e 2 de banho, 2 camisas

de banho, 4 guardanapos, 2 sacos para roupa servida, uma escova de dentes, pente, 4 saias brancas, 24 lençóis, 1 mosquiteiro; 12 pares de calças, 12 pares de meia, 1 caixa de costura com tesoura, dedal, agulhas, linhas, botões, colher de sopa, de chá, garfo, faca, copo de metal, etc (REGIMENTO, 1929).

De acordo com o depoimento de Genoveva Feijó Arriada, todas as peças do enxoval deveriam ser marcadas com o nome e número fornecido às alunas quando de sua admissão, inclusive, a mesma ainda lembrava que seu número era o 48.

Constituído de três andares: porão, primeiro pavimento e segundo pavimento, a ala das internas estava localizada no segundo pavimento, com frente para a parte interna do prédio, isto é, com as janelas voltadas para o jardim interno. Suas dimensões compreendiam 34 metros de comprimento, com 6,40 de largura. Pelas plantas baixas constantes no arquivo morto da escola, podemos verificar que esse vasto dormitório constava de 40 leitos, existindo na mesma peça diversas pias (lavatórios) e ao lado, próximo à porta de entrada ficavam os banheiros.

Os leitos possuem mesas de cabeceiras individuais, adequadas para seus fins e para maior comodidade de cada uma das alunas, em outra sala anexa, ficam colocados armários especiais, numerados, cujas chaves ficam entregues as alunas respectivas. Para suprir necessidades decorrentes de uma casa de ensino que possui alunas internas, o Ginásio São José possui uma enfermaria que dispõe de todo material curativo de urgência, com mesas e aparelhos apropriados. Também funciona um gabinete médico, cuja maior finalidade é justamente a atividade biométrica, orientado pelo Dr. Osvaldo Medrado, médico profissional do estabelecimento (RELATÓRIO, 1944, p. 03-04).



O dormitório do Collegio São José
Fonte: Álbum de Pelotas, 1922

Geralmente, as jovens eram agrupadas por faixas etárias no dormitório, as menores, as maiorzinhas e as maiores. Antes de dormir sempre rezavam, momento invariavelmente sucedido pelo silêncio absoluto. Na década de 50, ao redor das camas existia uma cortina, possibilitando certa privacidade, porém, acompanhada de um controle constante, pois, sabedoras que nem sempre as regras eram cumpridas, as Irmãs inculcavam na mente das jovens, que todos os atos ilícitos, os atos impuros, os atos de rebeldia, eram constantemente vigiados pelos olhos de Deus, o pai-todo-poderoso que tudo via, de tudo sabia. Diversos depoimentos de internas atestam essa realidade: acima dos olhos e ouvidos humanos, estava o olhar permanente de Deus.

Para além das normas de boa conduta, existia um currículo estruturado para o universo feminino. Em 1917, o Curso Completo tinha a duração de sete anos e o programa de estudos era o seguinte: doutrina cristã; leitura e caligrafia; línguas portuguesa e francesa (gramática, literatura, arte de redigir e compor, análise, declamação, etc.); aritmética, geometria, álgebra, geografia e cosmografia; história sagrada, pátria e universal; lições de coisas; história natural; noções de física e química; desenho linear e perspectiva; solfejo e canto. Estudava-se ainda toda espécie de trabalhos de agulha, ginástica e civilidade. Como Curso Facultativo ensinava-se: alemão; inglês; italiano; piano; violino; bandolim; pintura a óleo e aquarela; pirogravura, etc. (PRIMEIRO LUSTRO DA DIOCESE DE PELOTAS, 1917, p. 295-296).

O programa de 1929, na essência muito pouco alterou o programa de 1917, e estabelecia as seguintes disciplinas para o Curso Elementar: 1º linguagem oral e escrita; 2º aritmética e geometria; 3º instrução moral e cívica; 4º geografia; 5º ciências físicas e naturais; 6º desenho; 7º educação física; 8º música, canto, teoria e solfejo; 9º trabalhos manuais. Para o Curso Complementar, de três anos, estavam previstas as seguintes disciplinas: 1º português; 2º francês; 3º aritmética álgebra e geometria com desenho linear; 4º geografia geral, corografia do Brasil, cosmografia; 5º desenho figurado; 6º história geral, do Brasil e ensino cívico; 7º ciências (física, química, história natural e higiene); 8º economia doméstica; 9º música e canto coral; 10º trabalhos manuais; 11º educação física; 12º pedagogia e prática profissional (REGIMENTO, 1929).

Os livros mais usados em sala de aula seguiam as orientações gerais da Congregação de São José. Para o ensino do francês foi usada a “Gramática” de Halbout⁶, além de diversas obras editadas na “Coleção de Livros Didáticos F.T.D.”⁷, como: “Le Guide de l’enfance”⁸, “Le Deuxième livre d’André”⁹ e “Antologia Francesa”¹⁰. Deste último livro, destacamos do prólogo o seguinte trecho:

Restringiu-se a escolha aos melhores, aos verdadeiros Mestres. Os trechos apresentados são eminentemente educativos. Na escola destes grandes modelos, a mocidade sente suas faculdades se engrandecerem, seus conceitos tomarem precisão, vivacidade, energia e segurança, seu juízo encaminhar-se para o bem e a verdade, seu espírito nutrir-se de grandes pensamentos e chegar as culminâncias da beleza moral e literária.

Outro autor adotado foi o Cônego José Inácio Roquete, sua “Seleta”¹¹ era considerada não apenas um bom manual de estudo, mas também modelo de civilidade e bons costumes, contendo uma seleção de trechos de diversos autores franceses. O Cônego salientava no prólogo de sua obra:

Os meninos achariam neste livro um alimento mais sã, e não menos agradável, que o que ordinariamente lhes fornecem na freqüente leitura do Telêmaco e das Fábulas de la Fontaine. Os belos trechos de história, os exemplos sublimes de virtude, as anedotas interessantes, as agudezas engraçadas, as réplicas chistosas e a tempo, agradam geralmente aos meninos, e lhes são de mais proveito que todas essas ficções românticas, mais ou menos sensuais, em que reina ordinariamente uma moral relaxada, e por vezes egoísta e pouco cristã.

Os trechos selecionados pelo Cônego José Inácio Roquete tinham como intuito formar crianças leitoras, mas sem macular a sua inocência e pureza, por isso eram suprimidas passagens que por ventura abordassem questões vinculadas ao sexo. Embora não negasse a importância de uma obra como “Telêmaco”, condenava a mesma pelas seguintes razões:

O próprio Telêmaco, não obstante ser obra de um virtuoso prelado, tem bastantes páginas cuja leitura é, por desgraça, bem perigosa para a gente moça. Todas aquelas descrições do templo de Vênus, da ilha encantada dos amores e do império de Cupido; todas aquelas pinturas vivas e naturais da formosura das ninfas, de seus cantares, brincos e divertimentos, de suas caçadas e enredos amorosos, exaltam a imaginação, enfraquecem o pejo, desordenam os afetos honestos, apressam e precipitam as inclinações viciosas, e inspiram tédio as coisas sérias e devotas. (ROQUETE, Prólogo, 1916).

Os manuais de história mais usados nos primeiros anos de funcionamento do Colégio foram: para a História Universal o livro de Mons. Daniel¹², Bispo de Coutances e de Avranches, “Curso de História

Universal” tradução e adaptação de Joaquim Maria de Lacerda; assim como o “Compêndio de História Universal” de Joaquim Maria de Lacerda¹³. Outro manual bastante utilizado era o do Padre Raphael Galanti¹⁴, sendo que o mesmo autor, também era a principal referência quanto à História do Brasil¹⁵.

Para o ensino do inglês ordinariamente utilizavam os manuais editados pela Livraria Paulo de Azevedo, “Coleção F.T.D.”, sendo que, iniciavam pelo texto “Língua Inglesa: primeiro método”¹⁶, e logo após passavam para a “Primeira Seleta Inglesa”¹⁷; frisando que: “[...] o aluno que já estudou esse primeiro método de língua inglesa, terá grande facilidade e singular proveito em traduzir esta Primeira Seleta Inglesa” (1926, p. 03). As marcas da religiosidade estavam sempre presentes, o primeiro texto trabalhado na Seleta é elucidativo: “The presence of God”.

Para a língua portuguesa, os mesmos princípios eram adotados, via de regra, davam preferência para as obras editadas pela “Coleção F.T.D.”. Os diversos livros tratavam do curso preparatório, elementar, médio e superior, onde então, passavam para as Antologias, terceiro e quarto livro¹⁸.

Em relação ao latim, estudavam preferencialmente as obras da “Coleção F.T.D.”, particularmente a Primeira Seleta Latina¹⁹, que continha trechos de Lhomond, Eutrópio, Fedro, entre outros; ao final um léxico para auxiliar os alunos. Algumas edições mais antigas ainda eram usadas, como por exemplo, as diversas edições²⁰ da Livraria Guillard, Aillaud & Cia., com notas e comentários de José Inácio Roquete. A partir da década de 40, dois autores passam a ser bastante usados, José Lodeiro²¹ e Milton Valente²².

Embora a centralidade da educação católica não fosse a profissionalização feminina, mais tarde, com o estabelecimento da Escola Normal (1942) duas obras de caráter pedagógico passam a ser bastante usadas. Uma delas foi o livro escrito por Teobaldo Miranda Santos²³, a outra pelas Madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman²⁴. O livro das irmãs Peeters e Cooman, fornecia um panorama geral da Pedagogia e na parte final dedicava um capítulo sobre a história da educação brasileira, contendo ainda um apêndice “Esboço histórico da educação da mulher nos tempos modernos”. A obra

procurou contemporizar o universo feminino com as mudanças que surgiam no alvorecer do século XX.

Até o surto do movimento feminista que começou em fins do século XIX, [...] a educação das classes abastadas tinha um cunho de formação literária e de distinção notável. Não se preocupavam as moças da procura duma carreira. As ciências físicas e naturais eram ensinadas como complemento da instrução e meio de conhecer de compreender algo do movimento científico crescente; mas a literatura, a história, as disciplinas formadoras da cultura geral dominavam as demais (PEETERS; COOMAN, 1937, p. 149).

Por não estarem imbuídas de um espírito profissionalizante, de pouco valiam certos conhecimentos: “[...] a técnica que predomina o caráter educativo nessas mesmas ciências, de nada aproveita ao espírito feminino, mais apto para as ciências de cunho literário e até filosófico do que para os estudos de orientação profissional” (PEETERS; COOMAN, 1937, p. 149).

Neste tempo de especialização deformadora a defesa e a conservação da cultura geral deveria pertencer à mulher instruída, bem como a manutenção do bom tom e da distinção que desaparecem dum modo lamentável da nossa sociedade hodierna. A mulher por essência educadora, deveria ser acima de tudo educada. Certos estudos tendem a diminuir nela a fineza e a delicadeza dos sentimentos. De mais a mais a acumulação das matérias de ensino nem sempre deixa tempo para cultivarem-se os dotes propriamente femininos (PEETERS; COOMAN, 1937, p. 149).

Percebendo a irredutibilidade das mudanças, as Irmãs de São José procuraram aos poucos adequarem-se aos novos tempos, para além da

profissionalização das jovens, buscaram manter a base construída, ou seja, ornar o espírito dentro de uma sociedade patriarcal.

Considerações finais

A proposta educacional do Colégio de São José alicerçada nas normas e padrões da Congregação de Chamberry buscava modelar e disciplinar as condutas das internas segundo os princípios e valores da Igreja Católica, agora sob a égide da romanização. Esse modelo de educação estava voltado para a formação de moças educadas, amáveis, meigas e respeitadoras de toda uma estrutura que as relegava ao papel subsidiário de auxiliares dos homens. As normas, os programas, os preceitos, visavam formar mulheres para a vida familiar e não necessariamente para um mercado de trabalho que começava a estruturar-se, a exceção seria o magistério.

Nos diversos textos que analisamos essa questão reverbera constantemente: “a única educação possível” de ser adequada a uma mulher era o respeito, a consideração, a castidade, cabendo no máximo o papel de professora, o que não deixava de ser uma continuação das atividades domésticas, agora é mãe de diversos filhos.

As diversas “disciplinas-saber” estabelecidas no currículo eram típicas das camadas sociais privilegiadas. Tratava-se de saberes alicerçados na área das humanidades, onde o conhecimento de línguas estrangeiras, em particular o francês, era preponderante. A leitura de diversos textos baseava-se na memorização e na exploração dos conteúdos moralizantes, principalmente daqueles que salientavam os valores religiosos.

Desse modo, estabelece-se uma “cultura escolar” que divide e disciplina o tempo na escola, tendo um papel crucial a adoção de novos métodos didáticos, novos programas, e novos manuais escolares. Como esclarece Julia (2001, p. 10-11): “poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos”.

Esse modelo de escola submete professores e

alunos a uma educação altamente especializada no controle e disciplinamento de “corpos e espíritos”; estabelece regras e ritos; passa a valer-se de elementos de controle, como é o caso da chamada; padrões e comportamentos que permanecerão presentes durante muito tempo nas escolas.

A preocupação básica das Irmãs de São José era formar as jovens dentro de princípios que reforçassem a ordem, as boas maneiras, o respeito e a obediência, desde o ato de levantar até o deitar, traduzido num rol de obrigações, práticas de sociabilidades, rotinas e aprendizagens, visando um fim precípuo: formar moças educadas, cultas, obedientes, crentes em Deus e seguidoras das normas sociais da sociedade vigente.

Notas

- ¹ Sob esse aspecto consulte-se: Bourdieu (2005).
- ² Esse momento histórico, também conhecido como o processo de romanização, passa a afirmar que os brasileiros eram antes de tudo “católicos romanos” e não “católicos do Estado”. Esse endurecimento da postura torna a Igreja mais intransigente em matéria de acordos com o Estado. Com o dogma da “infalibilidade do papa”, passa a advogar que a verdade era sempre católica, e o erro, sempre liberal e protestante. Entre a alta hierarquia religiosa, predominava a ideia que tanto liberais, maçons, positivistas, como socialistas, lutavam para extinguir a Santa Sé. Assim, a Igreja devia estruturar-se, unir-se e combater as “novidades nocivas do século”.
- ³ Padroado Régio: “compromisso entre a Igreja Católica e o governo de Portugal que assegurava o exercício pleno do domínio político e religioso dos reis sobre a colônia, pois esses soberanos detinham o título de grão-mestre da Ordem de Cristo. Na prática, significava que o direito do padroado foi cedido pelo papa ao rei, que deveria promover a organização da Igreja em terras descobertas. Através do padroado, foi financiada a expansão do catolicismo no Brasil. Ao rei de Portugal cabia pagar as cômmodas régias, arrecadar os dízimos, controlar a vinda de religiosos para a Colônia, escolher os bispos, criar paróquias, etc.”. (BOTELHO; REIS, 2003, p. 132).
- ⁴ Regimento do Colégio São José, editado em 1929, trata-se de um documento composto de 60 artigos, contendo ainda o Programa do Curso Complementar e do Curso Elementar.
- ⁵ Depoimento de Genoveva Feijó Arriada, realizado em 14 de fevereiro de 2008.
- ⁶ HALBOUT, José Francisco. *Gramática teórica e*

- prática da Língua Francesa*. 20 ed. Paris: Livraria de Garnier Irmãos, 1907.
- ⁷ As obras editadas na Coleção F.T.D., estavam impregnadas de caráter religioso, e por isso mesmo eram aprovadas pela Igreja, como observamos em diversos trechos. A própria abreviatura em latim é reveladora: Deus, Pátria e Família (em tradução para o português).
- ⁸ DUMONT, Isidoro. *Le Guide de L'enfance*. Premier livre de lecture en français: vocabulaires, lectures, questionnaires pour la conversation, morceaux choises. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1922.
- ⁹ Le Deuxième Livre d'André. Choix de lectures courantes, instructives, morales, éducatrices et récitation. Rio de Janeiro: Livraria Paulo de Azevedo & Cia, 1935.
- ¹⁰ Anthologia Franceza com numerosas anotações. Prosa e Verso dos autores dos séculos XVII, XVIII, XIX e XX. Rio de Janeiro: Livraria Paulo de Azevedo & Cia., 1923.
- ¹¹ ROQUETE, J.I. Selecta Franceza ou Trechos extrahidos dos melhores autores francezes em Prosa e Verso. Revista e aumentada por Léopold Marcou. Paris; Rio de Janeiro: Aillaud, Alves & Cia; Francisco Alves & Cia., s/d [1916?].
- ¹² *Curso de História Universal* por Mons. Daniel traduzido e continuado até nossos dias pelo Dr. Joaquim Maria de Lacerda (Membro da Arcádia Romana). Rio de Janeiro: B.L.Garnier, 1889.
- ¹³ LACERDA, Joaquim Maria de. *Compêndio de História Universal*. Rio de Janeiro: Nova Edição; H. Garnier, 1904. Composto para uso das escolas do Brasil, contemplava também História Sagrada, História do Brasil e Mitologia.
- ¹⁴ GALANTI, Raphael. *Compêndio de História Universal*. 4 ed. São Paulo: Duprat & Comp., 1907.
- ¹⁵ GALANTI, Raphael. *Lições de História do Brasil*. 5 ed. São Paulo: Duprat & Comp., 1913.
- ¹⁶ *Língua Inglesa*: primeiro método. Rio de Janeiro: Livraria Paulo de Azevedo & Cia., 1931.
- ¹⁷ *Primeira Seleta Inglesa*: my reading book – the first. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves; Paulo de Azevedo & Cia., 1926.
- ¹⁸ *Língua Portuguesa*: leituras variadíssimas. Antologia. 3 livro da Coleção F.T.D. Rio de Janeiro: Livraria Paulo de Azevedo & Cia, 1922.
- ¹⁹ GALIDIE, Luiz. *Primeira Seleta Latina*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1926.
- ²⁰ Edições denominadas “Clássicos Latinos”, abrangia textos de Cornélio Nepos, Cícero, Júlio Cesar, Horácio, Tito Lívio, Virgílio, entre outros.
- ²¹ LODEIRO, José. *Traduções dos textos latinos para uso dos ginásios, colégios e seminários*. 1 ed. Porto Alegre: Ed. Globo, 1942.
- ²² Em particular as várias séries do “Ludus”; primus, secundus, tertius, quartus e quintus. A maioria editada pela Livraria Selbach de Porto Alegre.
- ²³ SANTOS, Teobaldo Miranda. *Noções de História da Educação*. São Paulo: Comp. Editora Nacional, 1945.
- ²⁴ PEETERS, Francisca; COOMAN, Maria Augusta de. *Educação: História da Pedagogia*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1937.

Referências Bibliográficas

ALMANACH DE PELOTAS 1913. **Pelotas**: Oficina Tip. do Diário Popular, 1913.

AZZI, Riolando; GRIJP, Klaus van der. (Org.). **História da Igreja no Brasil**: ensaio de interpretação a partir do povo. Terceira Época (1930-1964). Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

BEOZZO, José Oscar. **A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização**. In: FAUSTO, Boris (Direção). Tomo III. O Brasil Republicano. 4º volume. Economia e Cultura (1930-1964). História Geral da Civilização Brasileira. São Paulo: Difel, 1984.

BOTELHO, Ângela Vianna; REIS, Liana Maria. **Dicionário Histórico Brasil**: Colônia e Império. 4º edição. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII- fim do séc. XIX). In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. **História dos Jovens**: a época contemporânea. Vol. 02. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 137-194.

CARRICONDE, Clodomiro. **Álbum de Pelotas**. Centenário da Independência. Pelotas: Livraria Universal Echenique & Cia., 1922.

CHERVEL, André. **La Culture Scolaire**: une approche historique. Paris: Belin, 1998.

DALLABRIDA, Norberto. **A Fabricação Escolar**

- das Elites:** o Ginásio Catarinense na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- DEBESSE, Maurice. A renascença. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gastón. (Orgs.). **Tratado das ciências pedagógicas. História da Pedagogia.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- ECHOS do Colégio Diocesano de São José. [Rio de Janeiro, Largo do Rio Comprido]. Rio de Janeiro: Léon de Rennes & C., 1905.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, Agustín e VIÑAO FRAGO, Antônio. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria e Educação.** Porto Alegre, n 5, 1992, p. 28-49.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- _____. **Microfísica do poder.** 12ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.
- GIORGIO, Michela de. O modelo católico [199-237]. In: FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente. O século XIX.** Porto: Edições Afrontamento, 1994.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas: SBHE; Autores Associados. Nº 1, jan/jun 2001.
- LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil.** 9 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- MANOEL, Ivan. **Igreja e Educação Feminina (1859-1919):** uma face do conservadorismo. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- _____. Os Colégios das “Freiras Francesas”: um exemplo das relações entre Igreja Católica e Estado no Brasil (1859-1919). In: CARVALHO, Carlos Henrique de; NETO, Wenceslau Gonçalves. (Orgs.). **Estado, Igreja e Educação:** o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX. Campinas: Editora Alínea, 2010.
- MELLO, Joaquim Ferreira de. **Primeiro Congresso Católico Diocesano de Pelotas.** Porto Alegre: Tipografia Pão dos Pobres, 1935.
- MICELI, Sergio. **A Elite Eclesiástica Brasileira (1890-1930).** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das Mulheres no Brasil.** 9ª edição. São Paulo: Contexto, 2007.
- O SÃO JOSÉ. O Colégio São José no seu cinquentenário (1910-1960). Ano X. Nº 1. Pelotas: Oficinas Gráficas do Instituto de Menores, 1960.
- PEETERS, Francisca; COOMAN, Maria Augusta. **Educação:** história da Pedagogia. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1937.
- PIO XI. **Divini Illius Magistri** (Sobre a educação cristã da juventude, 1927). Petrópolis: Vozes, 1974.
- PIZANI, Maria Angélica Pinto Nunes. **O cuidar na atuação das Irmãs de São José de Moutiers na Santa Casa de Misericórdia de Curitiba (1896-1937).** Tese de Doutorado em História. Curitiba, UFPR, 2005.
- PRIMEIRO LUSTRO DA DIOCESE DE PELOTAS (1911-1916). Pelotas: Livraria Comercial, 1917.
- REGIMENTO do Colégio São José de Pelotas. Pelotas: Livraria do Globo, 1929.
- RELATÓRIO apresentado ao Conselho municipal em 20 de setembro de 1910, pelo Intendente José Barboza Gonçalves. Pelotas: Of. do Diário Popular, 1910.
- RELATÓRIO apresentado ao Conselho municipal em 20 de setembro de 1911, pelo Intendente José Barboza Gonçalves. Pelotas: Of. do Diário Popular, 1911.
- RELATÓRIO do Ginásio São José. Pelotas: Departamento Nacional de Ensino, 1944.
- SERBIN, Kenneth P. **Padres, celibato e conflito**

social: uma história da Igreja Católica no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TAMBARA, Elomar. **Positivismo e Educação:** a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo. Pelotas: Ed. da Universidade, 1995.

_____. O Estado, Igreja e Educação no Brasil – do regalismo ao ultramontanismo (1870/1935). In: **Linguagens, Educação e Sociedade.** Teresina. Ano 11, nº 14. jan/jun. 2006. [24-36].

UMA RELIGIOSA de São José. **Revivendo um longínquo passado. Resumo histórico da Congregação das Irmãs de São José (1648-1954).** São Paulo: Editora Ave Maria, 1955.

Sobre os autores:

Eduardo Arriada: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Professor Adjunto II do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas; Pesquisador do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE-FaE/UFPEL.
E-mail: earriada@hotmail.com

Rita de Cássia Grecco dos Santos: Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas; Professora Assistente IV do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande; Pesquisadora do CEIHE-FaE/UFPEL e do Núcleo de Documentação da Cultura Afro-Brasileira – ATABAQUE/FURG.
E-mail: ritagrecco@yahoo.com

**Tempo de punir e disciplinar:
Uma história da instrução na Paraíba (1822 a 1864)**

Itacyara Viana Miranda

Resumo

O ato de revisitar, recriar e reinterpretar o passado da História da Educação paraibana se torna relevante na medida em que contribui com a produção historiográfica local. Para compreender as dimensões que concorrem para definir a instrução na Província da Paraíba do Norte no século XIX, se faz necessário um estudo mais aguçado acerca da dinâmica das relações que se desenvolvem na instrução. O objetivo é apreender as relações de poder entre os vários sujeitos da educação é apreender os métodos disciplinares e punitivos, procurando trazer à tona as “práticas” quase sempre silenciadas. O recorte vai de 1822 com a implantação da monarquia até 1864 quando ocorre uma grande reforma na instrução pública e particular na Paraíba. O corpus documental utilizado é retirado do Arquivo Público do Estado da Paraíba - FUNESC e da Coleção de Leis e Regulamentos do INEP; são leis, regulamentos, petições, cartas e requerimentos. A documentação permite visualizar mesmo que parcialmente as práticas normativas e disciplinares empregadas pelo Governo Imperial e o Governo Provincial. Isso nos leva a concluir que a instrução era o elemento norteador da civilização. Ordem, norma e disciplina eram os ideais a serem perseguidos em prol da formação e a consolidação do Estado – Nacional.

Palavras-chave: História da Educação; instrução; punição e disciplina

**Time to punish and discipline:
A history of instruction in Paraíba (1822 to 1864)**

Abstract

The act of revisiting, recreating and reinterpreting the past of Paraíba Education History becomes relevant in helping to the local historiographical production. Understanding the dimensions that contribute to define the instruction in the Province of Paraíba do Norte in the 19th century, it is necessary a more intense study about the dynamics of relationships that develop through elementary studies of letters. The objective is to apprehend the power relationships among the several subjects of the education and to apprehend the disciplinary and punitive methods, trying to bring to the surface the practices almost always silenced. The cutting is going from 1822 with the implantation of the monarchy to 1864 when it assists a great reform in the public and private instruction in Paraíba. The documental corpus used belongs to the Public Archive of the State of Paraíba - FUNESC and of the Collection of Laws and Regulations of INEP. They are laws, regulations, petitions, letters and solicitations. The documentation allows to visualize, even though partly, the normative and disciplinary practices used by the Imperial Government and the Provincial Government, and it follows that the instruction was the guiding element of the civilization. Order, norm and discipline were the ideals to be pursued in favor of the formation and the consolidation of the National State.

Palavras-chave: Education History; Instruction; punish and discipline.

Primeiros passos: algumas considerações e perspectivas da pesquisa acerca da disciplina e punição na instrução paraibana do XIX.

Este artigo é fruto de um trabalho de conclusão de curso e da experiência de projeto de pesquisa de iniciação científica – PIBIC, cuja temática nos remete aos processos ligados à instrução na Província da Paraíba do Norte, em especial sobre os métodos disciplinares e punitivos empregados tanto para os lentes², quanto para os alunos nas aulas no oitocentos.

A temporalidade utilizada vai de 1822 – quando o Brasil tornou-se uma monarquia independente – a 1864 quando ocorre uma grande reforma na instrução pública e particular da Paraíba, sancionada pelo então Presidente da Província, Sinval Odorico de Moura³.

As fontes utilizadas para este estudo decorrem do trabalho de transcrição executado durante 4 anos no Arquivo Público do Estado da Paraíba - FUNESC, pelo então Grupo de História da Educação no Nordeste Oitocentista - GHENO, que reúne professores e alunos da graduação e da Pós-Graduação em Educação e em História da Universidade Federal da Paraíba.

O *corpus* documental coletado abarca requerimentos, petições, leis, Regulamentos, abaixo assinados, pedidos de abertura, trancamento de aulas, de jubilação, exoneração e compra de materiais, dentre vários outros documentos que nos possibilitaram buscar apreender o universo da instrução na Paraíba do Norte.

A partir da leitura minuciosa desses escritos, nos foi permitida a inferência de elementos históricos indispensáveis para uma compreensão dos processos que ali se desenvolviam, a exemplo da relação entre o Estado Imperial e os súditos da Corte sediada no Brasil.

Seguindo em busca dos indícios e dos rastros deixados pela documentação, deparamo-nos com alguns desafios que se tornaram importantes para a reflexão das possíveis práticas efetivadas pelos professores nas aulas na Paraíba do Norte. Nesse

sentido, vale à pena destacar que é inexpressiva ou quase nula, a presença de elementos referentes aos processos disciplinares e punitivos empregados nas aulas.

Isso dificultou a pesquisa, mas nos suscitou um questionamento importante: será que as práticas disciplinares e punitivas, não se configuravam enquanto práticas comuns à sociedade oitocentista, permeada por uma violência latente, presente nas relações escravocratas, ou até mesmo no âmbito familiar em que, a honra era lavada com sangue, e tão por isso o ato de punir se tornava uma prática corriqueira sem necessidade de seu registro? A pesquisa buscou encontrar respostas para estes e tantos outros questionamentos que surgiram acerca dos processos disciplinares e punitivos empregados na instrução.

O trabalho seguiu amparado nos referenciais da Nova História Cultural, deslocando o foco dos estudos referentes à história da educação paraibana, a cujo objeto tradicional de investigação, esteve centrado durante muito tempo na história das ideias pedagógicas e na legislação educacional. Hoje, partimos para uma nova perspectiva, que bebe nas ideias de (VIDAL, 2005) em seu texto, “Culturas e práticas escolares – uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares”, no qual levanta uma discussão acerca dos “usos e abusos” das concepções da cultura escolar, e afirma que no Brasil os pesquisadores vêm buscando responder a seguinte pergunta: a escola é produtora de uma cultura própria?

Podem ser apontados para responder ao questionamento proposto acima, (CHERVEL, 1990) que enfatiza a singularidade e originalidade da cultura escolar e a capacidade inventiva do sistema escolar; ou mesmo (JULIA, 2001) que daria relevo à ideia da cultura escolar como conjunto de normas e práticas.

É preciso atentar para o fato de que cada sociedade tem os seus padrões de comportamento e as suas formas de organização próprias. Nas instituições escolares isso não seria diferente, cada “escola”, em seu cotidiano, deixa transparecer elementos que lhes são peculiares - a sua forma de gerenciar e as práticas -, muito embora haja regras comuns que legitimam a instrução em um nível mais amplo.

A pesquisa em seu percurso/execução identificou muitos temas, alguns como: o currículo, a formação das disciplinas escolares; o cotidiano institucional; as possíveis práticas dos professores (as) e alunos (as); a materialidade da escola e os recursos metodológicos, tendo como base o diálogo entre as fontes encontradas e a historiografia acerca dos temas anteriormente elencados.

O fundamental ao tomar como objeto de estudo os métodos, as práticas disciplinares e punitivas empregadas na instrução pública e particular na Paraíba, é entendermos que, primeiro estaremos trabalhando com prescrições de práticas, já que as fontes que nos chegam dizem respeito ao ordenamento proposto pelo corpo administrativo da instrução na província e segundo que os sistemas normativos que constroem os indivíduos, também se configuram enquanto objeto de uma história cultural.

Dessa maneira, são relevantes as contribuições decorrentes do ato de (re)visitar as possíveis práticas disciplinares nas aulas oitocentistas, tendo em vista o enriquecimento da escrita da história da educação de uma das províncias mais antigas do Brasil, a da Paraíba.

Um pequeno panorama na instrução na Província da Paraíba do Norte

Os anos que antecedem a independência são marcados por grandes transformações estruturais que se refletem na organização social do Brasil oitocentista. As Revoluções de 1817 em Pernambuco e a de 1820, decorrentes do mal estar que se formava entre os interesses de Portugal e o Brasil, dando contornos diferenciados ao novo quadro político e econômico do nosso país, são exemplos disso.

A educação em meio a esse turbilhão de transformações que marcaria a passagem da Colônia para o Império, apresentava um panorama durante a independência, pautado em uma precária organização da instrução. Instrução, que a partir de 1822, passaria a ser vista como sendo uma peça motriz do processo de consolidação do Estado Nacional.

A instrução pode e por que não dizer, deve ser entendida, enquanto um elemento de fundamental importância para o ordenamento político-administrativo da nova “nação”, que era tão heterogênea em seus hábitos, crenças e costumes.

O investimento na instrução necessitava de altos gastos, uma vez que deixava de estar exclusivamente no nível familiar, no qual existia uma maior liberdade em relação às questões pertinentes à formação dos indivíduos, e passaria a atuar por meio de um viés no qual o Estado Imperial estenderia o seu poder sob a sociedade, por meio de uma ação instrucional. Ação esta, que primava por incutir nos indivíduos, sentimentos de amor à pátria, bem como sentimentos ligados à moral pública e cristã, através dos ensinamentos da Constituição do Brasil e dos livros da Sagrada Escritura.

Sendo assim, percebemos que para além das questões relevantes aos conhecimentos primordiais de ler e escrever, a instrução tinha um papel de formação de uma identidade nacional que se pretendia alcançar e, mais ainda, civilizar, organizar, disciplinar a sociedade que se tornava naquele momento mais complexa em meio à emergência do Estado-Nação.

Isso fica evidente em carta endereçada à Província da Paraíba do Norte, em 5 de agosto de 1822, na qual D. Pedro I expõe a importância de circulação de escritos que enalteçam o projeto Imperial.

Sua alteza Real o Príncipe regente tomando em consideração a utilidade, que resultará a este Reino do Brasil da circulação dos periódicos, e outros escritos, nos quais não só de ofereçam ao público elementos de instrução, e armas para se destruírem os abusos conhecidos até aqui na Educação pública, mas também se consultem com argumentos enérgicos e patrióticos os princípios desorganizadores, e opostos aos verdadeiros interesses da grande causa do Brasil... estabelecimento de uma monarquia constitucional. (FUNESC – Caixa 05/ 1822).

Uma das providências do Governo Imperial nos anos de 1820 era formar um padrão instrucional que pudesse atender à sociedade, tendo em vista ser o ensino de primeiras letras, um direito garantido a todos os homens livres e um dever do Estado. O pretendido era através de mapas elaborados pelos presidentes de província, contendo as reais necessidades da instrução pública em suas localidades, tomar conhecimento do estado dos prédios⁴ destinados às aulas, da falta de materiais e da falta dos professores para em seguida, buscar meios de melhoria na instrução das diferentes povoações, vilas e cidades do Brasil, promovendo assim o então padrão instrucional.

No entanto, os recursos que deveriam garantir essa melhoria pelo governo imperial do quadro geral da educação no país, eram poucos. Na direção do que estamos argumentando é que podemos compreender o Ato adicional de 1834, quando ocorre uma descentralização da instrução de primeiras letras, delegando às províncias, poderes administrativos para efetivação das práticas educativas, posto não ter o Estado Imperial recursos suficientes para assim o fazer de maneira nuclear.

Uma medida seria aplicada na instrução pelo Império de modo a padronizá-la, seria a então Lei de 15 de outubro de 1827, que indicaria o método lancasteriano como sendo o método de ensino a ser adotado no país.

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Faz saber a todos os nossos súditos que a Assembléia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo⁵ nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

(FUNESC – caixa s/n – 1827).

Em carta endereçada ao Presidente da Província da Paraíba em 18 de setembro de 1825, o imperador diz ser o método de Lancaster de grande valia, pois, existem comprovações do seu bom desempenho em várias nações civilizadas e, portanto, manda estabelecer na Paraíba escolas cujo método adotado seria o método de ensino mútuo/lancasteriano.

Sua Majestade o Imperador, reconhece a grande utilidade que resulta aos seus fiéis súditos, do estabelecimento de Escola Pública de Primeiras Letras pelo Método lancasteriano; que achando-se geralmente admitidos em todas as nações civilizadas, tem a experiência mostrado serem muito próprias para imprimir na mocidade os primeiros conhecimentos: Manda pela secretaria de Estado dos negócios do Império que o presidente da Província da Parahíba promova quando for possível a introdução e estabelecimento das referidas escolas... (FUNESC - Caixa 007 / 1825).

Anos mais tarde já em 1829, a documentação indica que o governo Provincial cria cadeiras de ensino mútuo, acatando a ordem do Governo Imperial de implantar o lancasterianismo na Província. Isso pode ser acompanhado por meio das cartas de apresentação dos lentes às cadeiras primárias de ensino mútuo, como é o caso do professor Antônio José Gomes Barbosa que lecionava na Vila Nova da Rainha:

17 de agosto – 1829

Ilmo Sr.

Acuso a recepção do Ofício de V. Excia de 27 de junho deste ano com o requerimento de Antonio José Gomes Barbosa, professor de Primeiras Letras na Vila Nova da Rainha, que pode ser confirmado na Cadeira d'Ensino Mútuo criada pelo Conselho do Governo. E participa a V. Ex^a que deve o Suplicante ajuntar o Título do seu Provimento na forma do estilo.

Deus guarde a Vossa Excelência Palácio do Rio de Janeiro em 17 de agosto de 1829.

José Clemente Pereira. (FUNESC- Caixa 09/ 1829).

Na Província da Paraíba, segundo (ALMEIDA, 1989) existiam nove escolas de ensino mútuo, sendo elas localizadas em: Cabaceiras, Gurinhém, Independência (Guarabira), Patos, Santa Rita, São Miguel, Serra da Raiz (Maia Branca), Taiabana (Itabaina) e Vila do Imperador. No entanto, ele chama à atenção de que estas escolas de ensino mútuo na Paraíba não puderam prosperar, pois só não tinham pessoal qualificado, como também não tinham prédios adequados para execução das aulas.

Em discurso⁶ o Presidente da Paraíba diz em 1843 que:

As duas Escolas de Primeiras Letras da Capital que forão estabelecidas pelo methodo mútuo, em virtude de artigo 4 da lei 15 de outubro de 1827, e ainda são consideradas desta classe; mas com quanto não tenha tido ocasião de visital-as pessoalmente, creio, segundo informações que recebi que o systema de Lancaster acha-se ahi bem modificado, de mistura com o antigo methodo individual. (DISCURSO, Parahyba do Norte, Província da, 1843, p.16).

É interessante dizer que antes de ser instituída a Lei de 15 de outubro de 1827, na Paraíba, as formas de ensino que até então vigoravam era: o ensino individual que consiste, como o próprio nome já diz, no acompanhamento individual por parte do lente para com o seu discípulo; e o ensino simultâneo, no qual o mestre instrui e dirige simultaneamente todos os alunos, ou seja, de maneira coletiva.

Neste período, não podemos afirmar que dentro das aulas de ensino mútuo não existissem práticas que se distanciavam do método de Lancaster. Pelo contrário, os métodos se misturavam a própria documentação nos diz isso. Um bom exemplo seria o Regulamento de 1849⁷, no qual expõe: “Art. 8º- Na

porta de toda escola estarão inscritas as seguintes palavras: - Instrução primária pelo método simultâneo dirigido (aqui o nome do professor).”

Outros documentos da Coletânea de (PINHEIRO & CURY, 2004), também apontam para essa mescla de métodos encontrados na instrução na Paraíba, no qual o método de Lancaster não se encontra isolado, ou de forma plena, sendo este, alterado para atender as reais necessidades das ditas escolas de instrução pública e particular da província no oitocentos.

O lancasterianismo que surge pela primeira vez na Inglaterra com Joseph Lancaster, iria alargar suas fronteiras a partir do ano de 1814, através da “Sociedade lancasteriana de Escolas Britânicas e Estrangeiras”, chegando mesmo a alcançar o Brasil. O método primava pelo ensino oral⁸, pois acreditava que por meio de constantes repetições, os alunos seriam levados a memorizar melhor os assuntos.

A primeira escola a adotar o método lancasteriano no município da Corte foi criada por D. Pedro I, no ano de 1823, esta ficou sob a responsabilidade do então Sr. Dionysio José Nicolao Reinoud, membro do Corpo Militar da Repartição dos Negócios da Guerra. Tal escola, segundo (ALMEIDA, 1989), tinha sua sede na Paróquia do Sacramento, nas dependências da escola militar.

O objetivo desta instituição era instruir as corporações militares, pois seria por meio delas que o Método de Lancaster se difundiria no restante das províncias. O projeto visava mandar para a Escola do Rio de Janeiro, dois soldados de cada província, que após os ensinamentos do método mútuo, deveriam voltar as suas localidades de origem e lá propagar o lancasterianismo.

O governo cria uma escola de ensino mútuo que deveria ser instalada no Rio de Janeiro e, para propagar este sistema de instrução, uma ordem ministerial de 29 de abril seguinte exigiu de cada província do Império o envio de um soldado que seguiria as lições desta escola a fim de aprender aí o método para, em seguida, propagá-lo na província de origem. Uma outra ordem ministerial de 22 de

agosto de 1825 insiste na necessidade de propagar o ensino mútuo. (ALMEIDA, 1989, 57).

Aos soldados encaminhados para instruir-se na Corte, estaria garantido o direito a uma gratificação mensal de 6 mil réis e para aqueles que viessem a se tornar professores do ensino mútuo, 20 mil réis.

Em 1828 esse panorama que colocava as corporações militares como peças chave do processo de difusão dos ensinamentos do lancasterianismo começava a tomar novos rumos, o soldado seria afastado da instrução. Em 12 de maio de 1832, tornava-se incompatível as funções exercidas nos cargos de militar e professor público de forma simultânea.

É interessante nos perguntarmos: por que o ensino mútuo ou lancasteriano foi iniciado no Brasil através dos militares? Para responder a este questionamento se faz plausíveis as explicações dadas por (BASTOS, 1999) e (NEVES, 2003). A primeira tende a explicar a proximidade do ensino mútuo no Brasil aos militares, mediante a forte ligação que existia entre o nosso país recém-independente e a metrópole. Ou seja, Bastos explica que, provavelmente, o Brasil estava seguindo os passos de Portugal, em especial Lisboa, que havia implantado o ensino mútuo dentro do exército, na escola naval.

Com relação a Neves, esta desenvolve a sua explicação seguindo a linha de que os corpos militares ligados aos cargos de comando eram ocupados pela elite, no entanto, os soldados que formavam este corpo militar, em sua grande maioria, eram provenientes das populações pobres da cidade e do campo. Por serem de um extrato sócio-economicamente diferenciado da elite, estes não se enquadravam à ordem militar, chegando muitas vezes a serem chamados à atenção por violarem os códigos de conduta e de disciplina aos quais estavam submetidos.

As instituições militares, ao mesmo passo em que se constituíam como um meio de prevenção contra as mobilizações sociais, também poderiam atuar como uma ameaça para o interesse do Estado, uma vez que detinham e ainda detêm como bem exprime (FOUCAULT, 1987, 150): “*uma téc-*

nica e um saber que podem projetar seu esquema sobre o corpo social.”

A justificativa de (NEVES, 2003), segue na perspectiva de que às corporações militares caberia acima de tudo a disciplina, pois eram elas que defenderiam os interesses do Império caso houvesse revoltas, portanto, se tornava inadmissível a quebra de padrão dos soldados que deveriam estar coesos para lutarem pelo Brasil e por que não dizer, pelos interesses da elite dominante? Sendo assim, o Método de Lancaster é empregado primeiramente para instrução dos soldados, em prol de assegurar a “unidade nacional” que vinha se buscando alcançar.

Para além desta justificativa, podemos também dizer que, por se tratarem de homens livres pobres, o governo imperial e também os governos provinciais tinham objetivado instruir essa massa da população para ocupar os cargos de baixo escalão na esfera administrativa do país, pensando assim, a instrução dada aos militares - ensino de primeiras letras - serviria para capacitá-los minimamente para então ocupar os postos inferiores do exército, como o de soldado.

Na Paraíba, a documentação nos indica que a prática de se instruir com as primeiras letras era algo positivo na formação profissional destes indivíduos que faziam parte das corporações militares, a exemplo de Joaquim José d’Oliveira 1º Tenente de Artilharia, que prestava serviços no ano de 1825, ao Batalhão de Caçadores de 1º linha nº 18. O 1º Tenente vinha por meio de um requerimento, pedir ao Imperador licença para freqüentar as aulas de matemática da Academia Militar.

Concedendo sua Majestade o Imperador, a Joaquim José d’Oliveira 1º Tenente de Artilharia da Linha da Província da Paraíba do Norte, ... Licença para freqüentar a ela os Estudos Matemáticos da Academia Militar... (FUNESC – Caixa 07/1825).

As explicações trazidas por (BASTOS, 1999) e (NEVES, 2003) são válidas quando procuramos melhor entender a introdução do método lancaste-

riano no Brasil. No entanto, os indícios da presença de soldados na instrução pública ou particular na província da Paraíba do Norte ainda são muito incipientes, ou mesmo inexistentes, principalmente quando se referem àqueles militares que teriam sido encaminhados à Corte para se instruir por meio do lancasterianismo, para depois retornarem aos seus locais de origem como mestres difusores deste método.

Como já havíamos dito, o quadro referente à educação no oitocentos, principalmente nos primeiros anos deste século, é formado por um numeroso contingente de analfabetos, em sua grande maioria homens livre pobres, que agora deveriam ser instruídos para melhor atender ao Estado Imperial. O Método de Lancaster ofereceria à pátria indivíduos laboriosos, com um mínimo de instrução possível para ocupar determinados cargos, que não eram ocupados pela elite.

Um balanço da disciplina e da punição na instrução na Paraíba oitocentista

Antes de adentrar em uma discussão mais acalorada referente às práticas disciplinares e punitivas na instrução paraibana, se faz necessário retomarmos ao tópico anterior acerca do método Lancasteriano para dizer que, o ensino de primeiras letras destinado aos populares, não objetivava anular a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. E aí cabe a crítica que se faz ao método lancasteriano, de que este é um método que se centra no trabalho de monitores (decuriões), pouco capacitados, que executam uma prática mecânica, desprovida de um valor educativo que leve os alunos à reflexão e ao desenvolvimento de sua inteligência.

O método mútuo ou lancasteriano é empregado como melhor meio para transformar os indivíduos em seres civilizados, e por que não dizer, disciplinados para não ferirem a moral pública e religiosa. Além disso, trazia consigo uma grande vantagem, ser de baixo custo para os cofres públicos, uma vez que um único lente poderia formar vários decuriões que ficariam encarregados de organizar e coordenar as tarefas dentro das aulas, através dos comandos

empregados por Lancaster: tirem os chapéus, sentem, tirem as lousas, rezem, saiam.

(...) ensinava-se economicamente com a utilização dos bons alunos, assumindo as classes menores após terem nelas se desempenhado a contento: os decuriões, assim se denominavam os monitores das escolas imperiais, encarregados de uma dezena de novatos, pelas credenciais de veteranos. (MENEZES, 1982:28).

Segundo Lancaster a escola, se é que podemos assim denominar os locais destinados às aulas de primeiras letras, deveriam seguir um esquema de ordenamento, e na Paraíba não foi diferente: o formato da sala geométrico; a disposição dos bancos em fileiras, virados sempre para o mestre e para a imagem do imperador e do nosso senhor Jesus Cristo, penduradas na parede; também nas paredes estavam desenhados o abecedário, os algarismos, figuras geométricas e o mapa do império do Brasil. Nas salas existiriam janelas grandes, para melhor entrada de luz e arejamento, porém localizadas em lugares estratégicos para que não desviassem a atenção dos alunos; bem como todos os mobiliários - cadeiras e bancos - eram milimetricamente calculados para dar uma melhor acomodação para um maior número de discípulos.

É indicado por (LINS, 1999) que, quanto maior o número de crianças empilhadas e confinadas em um espaço que Lancaster denominava de escola, maiores seriam os progressos em relação à aprendizagem e ao lucro do Estado Imperial, tendo em vista que um único professor poderia instruir um elevado contingente de alunos.

Os castigos apontados por Lancaster para disciplinar os alunos, seriam os castigos morais. O Regulamento da Paraíba de 20 de janeiro de 1849⁹ aponta que as orientações acerca das aplicações das punições, deveriam seguir as disposições do método de Lancaster:

Art. 36 – Os discípulos nunca devem ser batidos. Os castigos autorizados são os seguintes:

- 1º) Uma ou mais notas más.
- 2º) A perda do lugar alcançado em diversos exercícios
- 3º) A restituição ou privação de um ou diversos prêmios
- 4º) A privação de uma parte ou da totalidade das recreações com aumento de trabalho
- 5º) Os rótulos com as palavras falta de verdade, indisciplinada, falador, preguiçoso, etc., designando a natureza do erro. Estes rótulos colocados em papelão são pendurados ao pescoço do discípulo por um cordão, caindo-lhe sobre as costas, que assim conservarão somente dentro da escola.
- 6º) O ajoelhamento durante uma parte da aula, ou da recreação: este castigo nunca excederá de um quarto de hora.
- 7º) A exclusão provisória das aulas, com participação a autoridade respectiva.
- 8º) A exclusão definitiva, que só terá lugar, quando a presença do discípulo for julgada de perigo para os outros, que só se poderá dar por decisão do Presidente da Província, com audiência das autoridades respectivas.

No entanto, não podemos afirmar que tal lei foi seguida na íntegra, sendo banidos os castigos físicos, pelo contrário, é possível perceber na documentação referente às requisições de compra de material escolar o pedido de palmatórias:

Illmo. Exmo. Sr.
Nº 189

Devolve a V. Excia. o ofício e documentos que dirigio o Diretor da Instrução Publica a V. Excia. acompanhado dos do Comissario de Bananeiras e da Independência ao mesmo Diretor dirigidos, em que requisitão utencilios para as aulas de 1ª letras d'aquelas Villas, e, em cumprimento do que me ordenou V. Ex^a em officio de 27 de

agosto ultimo, informo, que por esta Administração fornecimento algum de utencilios se tem feito para o uso d'aula da Independência, sendo que para a de Bananeiras alguns se tem fornecido, como seja uma mesa grande, quatro bancos, e duas palmatorias... (FUNESC – Caixa 29 /1851).

Além disso, é constante a preocupação dos órgãos provinciais em relação ao controle do uso desse instrumento de madeira arredondado na ponta, pesado e algumas vezes com buracos no centro da parte arredondada que faziam o papel de sangue sugas em contato com a mão dos infratores. A palmatória fazia parte da prática pedagógica da época, isso tanto é verdade que exprimem em lei as funções dos professores para com os seus discípulos e estipulam o número de palmatoadas que podem ser dadas para correção do infrator¹⁰.

Lei nº 20 do ano 1837 (art. 12º):

§ 4º Observar e fazer observar em suas aulas os presentes estatutos, administrando o infrator; caso porém não aproveite a primeira e segunda admoestação, poderão usar além de outros castigos morais adaptados, de palmatoadas, que não excederão as seis em cada dia; usando porém deste castigo com a necessária moderação, e em proporção a idade dos alunos. Em argumentos de atrasados, que o professor, ou professora deverá estabelecer uma vez em cada semana, ou em desafios de uns com outros se admitirá também entre eles as palmatoadas até o número de doze, cada dia.

Como afirma (FOUCAULT, 1987), os castigos marcariam os corpos e as mentes, todo um processo de controle social estava sendo promovido pela instrução. Isso tanto é verdade que seja em prédios destinados para a efetivação das aulas de 1º letras ou mesmo em casas de particulares, setor público ou privado, o uso de métodos punitivos estava presente. O aprendizado do ABC por meio da palmatória era

algo que facilitaria o ingresso dos conhecimentos e da sabedoria, segundo Câmara Cascudo¹¹: “*A palmatória não é santa mais obra milagres!*”.

Embora a legislação nos indique que o excessivo uso de castigos físicos classificava as instituições escolares como de baixo nível, pois estas não conseguiam controlar os seus alunos por meio da disciplina moral, isso não implicava dizer que as agressões corporais estavam distantes da realidade das aulas que se julgavam ser de boa qualidade.

Na verdade, os espaços no qual as aulas eram ministradas ao longo do século XIX deixam claro que a norma e a disciplina deveriam ser elementos fundamentais na vida em sociedade. É importante ressaltar que outros fatores corroboravam para garantir a prática da boa conduta que estava ligada ao ensinamento da moral cristã, da doutrina do catolicismo e do amor e respeito ao imperador.

O Regulamento de 1849 traz sob forma de artigo os deveres dos alunos e as disposições de organização das aulas. Todos os discípulos deveriam respeitar o lente, ao entrar nas aulas deveriam cumprimentar o professor, deixar seus chapéus nos locais indicados pelos seus nomes, sentar-se silenciosamente e assim permanecer por todo tempo, só vindo a falar quando o fosse chamado a isso.

Juntos no início e no fim das aulas os alunos se reuniam para as rezas, estes, se colocavam de joelhos e um dentre eles lia um trecho da Sagrada Escritura em voz alta. Após as rezas, ocorria a limpeza das mãos e do rosto. Era uma preocupação latente as questões ligadas à saúde, tanto é verdade que o aluno ao se matricular deveria ter o atestado de não possuir nenhuma doença infecciosa, a exemplo da bexiga.

Quando alguma autoridade chegava à aula, os alunos deveriam prontamente se colocar de pé, não era permitido sair antes do término das aulas sem prévia autorização do professor e o período das aulas era distribuído das 8 às 11 horas da manhã e das 14 às 17 horas da tarde.

Era proibida toda espécie de troca ou venda entre os alunos, bem como era terminantemente proibido o uso de outro livro que não fosse o adotado pelo professor. Não poderiam ir ao sanitário em grupo, sendo permitida só a ida um após a chegada do ou-

tro. Era também proibido sair do lugar, todo aluno que falasse na sala seria punido, caso não trouxesse algum bilhete de seus responsáveis.

A saída das aulas sempre era feita em filas, os monitores distribuía os alunos segundo os locais de sua moradia e o acompanhavam até a porta de suas casas, não sendo permitida a dispersão.

Os alunos recebiam punição pelos delitos cometidos de acordo com o julgamento do professor. Delitos iguais podiam decorrer em punições diferentes, isso ocorria quando o lente observa o comportamento dos seus alunos, aqueles que cometiam mais infrações, receberiam maiores castigos, os que cometessem menos, receberiam menores castigos. Além disso, é importante ressaltar que o grau das punições também seria compatível com a idade do aluno.

Castigo era tudo aquilo que fazia com que a criança percebesse que havia cometido um delito, devendo, portanto, lhe causar vergonha e arrependimento. Quando não sofriam punições físicas, estes sofriam punições morais, geralmente era pendurado no pescoço do aluno um cartaz especificando o erro cometido, a exemplo de: desobediente e preguiçoso.

As recompensas promovidas pelos professores para os alunos que se destacassem em seu aprendizado era expor o seu nome em uma lista de honra que seria pregada nas aulas e lida na missa, além disso, também receberiam bilhetes de satisfação que seriam trocados por fitas que poderiam servir para remir leves penas. A classe que o professor julgasse ter sido bem comportada, no fim do mês poderia ter um meio dia livre, ou seja, sem aula.

Como bem observamos no Regulamento de 1849, a ordem deveria ser mantida e os castigos utilizados como instrumentos de correção de erros. Ao professor caberia o bom senso quando fosse aplicar a punição, este deveria ser severo, porém, de sangue frio, inflexível, mas sem aspereza.

O castigo estava intimamente ligado ao ato de educar e de instruir, de moldar os cidadãos de acordo com as perspectivas do projeto civilizador pensado por intelectuais e governantes para o Brasil Imperial. Tinha-se à ideia de que a questão da cidadania passava necessariamente pela disciplina, pois se entendia que este era o único caminho capaz de “en-

quadrar, regenerar e civilizar” a grande mocidade carente de instrução e também corrigir os adultos.

Aos lentes, o corpo administrativo da Província lançava um olhar mais atento e rígido. É interessante enxergar o movimento que ocorre nesse processo de disciplinarização e punição dos indivíduos, pois ora o professor é aquele que corrige, ora ele é corrigido pelo governo provincial e imperial.

Havia na instrução da Paraíba um cargo de inspetor da instrução, os homens que ocupavam esse lugar tinham o dever de inspecionar o trabalho dos professores enviando ao Presidente de Província um relatório que viria a conter informações acerca do bom desempenho ou não dos lentes, do seu zelo e dedicação pela instrução e de suas faltas.

Os professores tinham a função de formar cidadãos civilizados, para tanto tinham que ser o exemplo, não devendo cometer qualquer delito contra a moral pública e cristã, estando ele dentro ou fora das aulas. Um bom exemplo disso é o caso do professor de primeiras letras José Gaudêncio Gonçalves Chaves, que foi pego de envolvimento com uma mulher casada:

Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Esta Câmara conhecendo as obrigações que tem de inspecionar sobre as aulas públicas, não pode deixar de levar ao conhecimento de Vossa Excelência, a má conduta com que se tem por todo o Professor de Primeiras Letras Gaudêncio Gonçalves Chaves, convencido publicamente de incontinência habitual, com uma mulher traída e mantida escandalosamente, dando mau exemplo aos inocentes alunos, além de se ter portado parcial de entregar, falta de respeito as autoridades constituídas, e não convindo a esta câmara semelhante empregado tão precioso a Moral Pública e a tranqüilidade vai rogar a Vossa Excelência a sua suspensão e substituir outro de melhor moralidade e conduta. Deus guarde a Vossa Excelência. Pom-bal em sessão extraordinária de 9 de

dezembro de 1833.

Francisco Leite Ferreira Mello.(FUNESC – caixa 10/1833).

Como se observa, o processo de disciplinarização e de controle dos lentes não era insignificante, a vida pessoal se misturava com a vida profissional que diga-se de passagem não era anunciada na documentação como uma vida fácil, pois os salários eram baixos, as fronteiras eram distantes e as cobranças eram muitas, afinal de contas, foi entregue nas mãos dos professores a tarefa de formar indivíduos civilizados, capazes de participar (in)diretamente da construção do Estado-Nacional.

A documentação coletada no Arquivo Público do Estado da Paraíba – FUNESC nos possibilitou identificar elementos que julgamos importantes para o entendimento do projeto civilizador proposto para a sociedade brasileira, além disso, nos permitiu analisar as funções dos diversos sujeitos no interior do processo instrucional da Província da Paraíba do Norte. Nesse aspecto, a análise e interpretação das fontes indicam que existia uma relação de poder que permeava o corpo administrativo, os gestores públicos, os diretores, inspetores, professores e alunos que juntos formavam o cenário/quadro educacional da época. Essas relações de poder se colocavam enquanto formas de vigilância de uma sociedade hierarquizada.

Procurando compreender e apreender as possíveis práticas empregadas pelos lentes em suas aulas, a inspeção dos trabalhos e as suas posturas, identificando as ações disciplinares e punitivas que caminhavam juntamente com o ato de ensinar é que este estudo se justifica.

No entanto, para uma melhor compreensão dessas práticas, se faz necessário identificar qual seria o projeto empregado para a Instrução do Brasil imperial, qual o método de ensino adotado para melhor direcionar o bom desempenho do conjunto de regras e normas que permeavam toda a sociedade e que moldariam os indivíduos para serem “civilizados”.

A proposta da pesquisa foi a de seguir um fio condutor que nos levasse por meio da instrução e

por meio da disciplina e da punição, a apreender outras abordagens da história da educação paraibana, que não só considerasse as bases de construção das práticas pedagógicas, mas também mostrasse o quanto era relevante a educação para o processo de construção da unidade e integração nacional que se pretendia alcançar no país naquele momento.

Considerações finais:

Com o propósito de contribuir com a produção do conhecimento acerca da História da Educação paraibana do século XIX, o presente artigo buscou por meio do *corpus* documental encontrado na Coleção do INEP – leis e regulamentos; e na FUNESC - requerimentos, pedidos de contratação de lentes, de compra de material e de aposentadoria -, identificar e apreender as ações do Estado Imperial e do Governo Provincial em relação às práticas de disciplinarização propostas para a instrução pública e particular da Parahyba do Norte.

Nas entrelinhas das leituras feitas nos documentos surgiram ricas informações acerca das relações de poder existentes entre os mestres e os discípulos, vários foram os indícios da existência dessas relações de força entre os diversos sujeitos que contribuía direta e indiretamente para o funcionamento da instrução no XIX.

Podemos dizer que a sociedade oitocentista sob o foco do olhar centrado na Paraíba esteve envolta em uma malha hierárquica de poder que visava moldar os indivíduos para atender aos ideais de boa conduta; amor à pátria e moral cristã. Pensando nestes pressupostos, a documentação possibilitou tatear elementos importantes para o entendimento do projeto civilizador encaminhado pelo império, fazendo com que percebêssemos mesmo que parcialmente, as funções dos diversos sujeitos históricos no interior do processo instrucional da Paraíba do Norte.

Ao analisar as fontes referentes ao período de 1822 a 1864 sobre a instrução, houve uma aproximação com o Brasil oitocentista através de um novo olhar. Percebemos, sobretudo, que a educação era elemento de fundamental importância para o projeto civilizador proposto para o país.

Vários sujeitos sociais vieram à tona por meio da documentação consultada que nos permitiu compreender algumas dinâmicas do cotidiano das aulas, do corpo administrativo da instrução, bem como do projeto de formação do Estado Nacional, que cada vez mais se tornava ponto primordial.

Por fim, vale ainda ressaltar que o trato com as fontes e o desejo de novas descobertas acerca da História da Educação paraibana, proporcionaram momentos de prazer e a pesquisa, se tornou cada dia mais instigante e desafiadora, tendo em vista que os resultados deste estudo contribuiriam para trazer à tona parte da história da instrução na Paraíba, que é tão importante para o entendimento da construção da formação social do nosso Estado.

Notas

- ¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PPGH. Graduada no curso de Licenciatura Plena em História, também pela Universidade Federal da Paraíba em 2009. O artigo é parte de um trabalho de conclusão de curso e da Pesquisa de Iniciação Científica - PIBIC, cujo plano de trabalho denominava-se: “Controle sobre o cotidiano escolar: os métodos disciplinares e punitivos na instrução pública e particular na Província da Paraíba”, orientado pela Dr. Cláudia Engler Cury - PPGH.
- ² O termo lente era utilizado no oitocentos para designar professor;
- ³ Presidente da Província paraibana, Bacharel formado em Ciências jurídicas e sociais pela Academia de Olinda. Sancionou a Lei nº 178 de 30 de novembro de 1864, que pode ser encontrada em: PINHEIRO & CURY(org). **Leis e Regulamentos da instrução da Paraíba no período Imperial**. Brasília/DF: MEC/ INEP/SBHE, 2004.
- ⁴ O termo prédio foi empregado para designar os locais onde ocorriam as aulas, casas de particulares, ou prédios públicos, muitas vezes alugados pelos próprios lentes.
- ⁵ O método lancasteriano também pode ser chamado de método de ensino mútuo.
- ⁶ Esse discurso foi coletado no Arquivo Nacional, pelo professor Dr. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro e faz parte do acervo analisado em sua tese de Doutorado. PARAHYBADO NORTE, Província da. **Discurso**, 1843, p.16).
- ⁷ (Ver Doc. anexo III) PINHEIRO & CURY(org). **Leis e**

Regulamentos da instrução da Paraíba no período Imperial. Brasília/DF: MEC/INEP/SBHE, 2004.

- ⁸ O Método lancasteriano primava pelo ensino oral, pois acreditava que por meio das constantes repetições os alunos iriam passar a memorizar com melhor facilidade os assuntos. O método da oralidade empregado pelo lancasterianismo se aproxima das formas ritualistas empregadas nas cerimônias das igrejas e nos ensinamentos cristãos, que primavam pela repetição em prol da aquisição dos conhecimentos, da ordem e da moral.
- ⁹ PINHEIRO & CURY(org). **Leis e Regulamentos da instrução da Paraíba no período Imperial.** Brasília/DF: MEC/INEP/SBHE, 2004. p.22.
- ¹⁰ PINHEIRO & CURY(org). **Leis e Regulamentos da instrução da Paraíba no período Imperial.** Brasília/DF: MEC/INEP/SBHE, 2004. p.14-15.
- ¹¹ CASCUDO. Câmara. In: Tinta papel e palmatória – A escola no Ceará do séc. XIX. Ercília Maria Braga de Olinda. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2004.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889.** São Paulo: EDUC, INEP/MEC, 1989.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. “A escola elementar no século XIX: Ensino mútuo no Brasil (1808-1827)”. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FILHO, Luciano, Mendes de Faria Filho (orgs). **A escola elementar no século XIX- o método monitorial mútuo.** Passo Fundo: Ediuf, 1999. p. 95-118.
- CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. **Teoria e Educação.** n. 2 , 1990.
- CURY, Cláudia Engler. “Métodos de Ensino e Formas de Controle Sobre o Cotidiano Escolar na Instrução Pública da Parahyba do Norte (1835-1865)”. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos Machado (orgs). **Pesquisa e Historiografia da educação Brasileira.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção Memória da educação).
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. “Pesquisa, Memória e Documentação: desafios de novas tecnologias”. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (organizador). **Arquivos, Fontes e Novas tecnologias: questões para a história da educação.** Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000. (Coleção memória da educação).
- FARIA FILHO Luciano Mendes de. “Instrução elementar no século XIX”. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de & VEIGA, C. G. (orgs). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte, Autêntica, 2000. (Coleção Historial, 6), (p.135-150).
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “Processos de escolarização no Brasil: Algumas considerações e perspectivas de pesquisa”. In: MENEZES, Maria Cristina (org). **Educação, Memória, História – possibilidades, leituras.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 521-544.
- FERRONATO, Cristiano. “Instrução e política na Parahyba do Norte durante o processo de construção da nação brasileira (1823-1840). In: PINHEIRO, Antônio Carlos; FERRONATO, Cristiano (orgs). **Temas sobre a instrução no Brasil imperial (1822-1889).** João Pessoa: ED. Universitária/UFPB, 2008. p. 39-64.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. “A Palmatória era sua vara de Condão práticas escolares cotidianas (1890-1920)”. In: FARIA, Luciano Mendes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira...[et. al.] (orgs). **Modos de Ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.117-142.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. “A disputa pelo passado na cultura histórica oitocentista no Brasil”. In: CARVALHO, José Murilo (org). **Nação e cidadania no Império: novos horizontes.** Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 2007 (p.94-122).
- JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. In: **Revista Brasileira de História da Educação,** n. 1, jan/jun, 2001.

LINS, Ana Maria Moura. “O método Lancaster - educação elementar ou adiestramento? Uma proposta pedagógica para Portugal e Brasil no século XIX”. In: BASTOS, Maria Helena Câmara & FILHO, Luciano, Mendes de Faria Filho (orgs). **A escola elementar no século XIX- o método monitorial mútuo**. Passo Fundo: Ediuf, 1999. (p. 73-92).

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. “Imagens do masculino e do feminino: co-educação e profissão docente no Piauí (1874 - 1910). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.) **Pesquisa em História da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes**. Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

MENEZES, José Rafael de Menezes. **História do Lyceo Parahybano**. João Pessoa: UFPB, 1982. p. 185-252.

NEVES, Maria de Fátima. **O método Lancastriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808 -1889)**. 2003. 203 f. Tese de Doutorado em História.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. “Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública e primária nos anos finais do séc. XIX”. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org). “**Culturas escolares saberes e práticas educativas itinerários históricos**”. São Paulo: Cortez, 2007. p. 265-300.

PINHEIRO & CURY (org). **Leis e Regulamentos**

da instrução da Paraíba no período Imperial. Brasília/DF: MEC/INEP/SBHE, 2004. (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade de São Francisco, 2002. (Coleção educação contemporânea).

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2007. (Coleção Clássicos da Literatura).

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1945.

SOUZA, Maria Christina S. de. **A formação dos professores no Brasil: do Império à primeira república**. Caderno Ceru, n. 3, Série 11, 1991.

VEIGA, Cynthia Greive. “História Política e História da Educação”. In: VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thais Nivia de Lima e (orgs). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (p.13-47).

VIDAL, Diana Gonçalves. “Cultura e Prática escolares: uma reflexão sobre os documentos e arquivos escolares” in: SOUZA, Rosa Fátima de & VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A Cultura Escolar em Debate – questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Apoio: UNESP/FCLAR – (Coleção educação contemporânea).

Sobre a autora:

Itacyara Viana Miranda: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba. Professora da rede pública de ensino do Município de Santa Rita – PB. Pesquisadora do Grupo de História da Educação do Nordeste Oitocentista-GHENO.

E-mail: itacyarav@oi.com.br

Mapeando a situação educacional no Estado De Sergipe

Cláudia da Mota Darós Parente

Juliano Mota Parente

Resumo

O presente artigo analisa aspectos histórico-legais da política educacional brasileira, apresentando os principais desafios para a consolidação do novo Plano Nacional de Educação, em construção. A partir disso, o artigo concentra-se na descrição de alguns indicadores educacionais, mapeamento a realidade educacional do estado de Sergipe. O estudo focaliza dados relativos à educação infantil, ao ensino fundamental e à formação de professores, mostrando déficits históricos na Educação Básica. Por meio desse panorama, pretende-se contribuir para o conhecimento das condições atuais da educação no estado, bem como para a visualização de problemas e desafios. Como resultado do estudo, pretende-se mostrar a importância de pesquisas no âmbito da política educacional no estado de Sergipe, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade da oferta educacional.

Palavras-chave: Política Educacional, Sergipe, Educação Básica.

Describing the educational policy in the state of Sergipe

Abstract

This article examines historical and legal aspects of educational policy in Brazil, presenting the main challenges for the consolidation of the new National Education Plan, currently under construction. From this, the article focuses on the description of some educational indicators, describing the educational reality in the state of Sergipe. The study focuses on indicators for early childhood education, to primary education and teacher training, showing historical deficits in basic education. In describing data on education in the state of Sergipe, contextualizing it within the framework and illustrates some national educational policies implemented in the state. As a result of the study is intended to show the importance of research into the educational policy in the state of Sergipe, in order to contribute to improving the quality of educational provision.

Key-words: Educational Policy, state of Sergipe.

O presente estudo tem como objetivo descrever alguns indicadores educacionais, mapeamento a realidade educacional do estado de Sergipe. Em termos metodológicos, compreende a análise da legislação educacional brasileira, aliada à análise estatística da situação da educação no estado. Tomando-se como referência a Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2009b) e a Sinopse do Professor (BRASIL, 2009c) elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP/MEC) e dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE – 2009a), o presente estudo pretende, por meio da pesquisa quantitativa, apresentar alguns dados da realidade educacional do referido estado. Para melhor delimitação da análise, o estudo abrangerá as seguintes áreas: educação infantil, ensino fundamental e formação de professores.

A análise estatística tem como pano de fundo a análise político-legal do contexto educacional brasileiro atual, privilegiando a transição entre o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 e o novo Plano Nacional de Educação, discutido amplamente na Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, em construção. Com base na explicitação de alguns aspectos principais da legislação educacional brasileira e na exposição sobre o contexto atual de formulação no novo Plano Nacional de Educação, importa analisar a situação educacional do estado de Sergipe, verificando os principais problemas e desafios que se colocam para a melhoria da qualidade da educação no estado.

O presente estudo toma como suporte o referencial teórico da área de políticas públicas, compreendendo a análise estatística como subsídio para a política educacional. (RUS PEREZ, NASCIMENTO E PARENTE, 2002)

Deseja-se chamar a atenção para a importância de estudos que tragam à tona a realidade educacional, a fim de que seja possível a formulação e a implementação de políticas públicas efetivas para a educação (SANCHES, 2002; BARDACH, 2001). A difusão de estudos com caráter diagnóstico pode impulsionar a entrada de determinados temas na

Agenda Política, propiciando debates e ações na área educacional. (VIANA, 1988)

Política Educacional Brasileira: desafios atuais

A análise da história da educação brasileira mostra o atraso na implantação dos sistemas de ensino, no estabelecimento de políticas públicas para a educação e na definição de princípios como a igualdade, a gratuidade, a universalização e a obrigatoriedade do ensino. (ROMANELLI, 1999; FÁVERO, 1996; VEIGA, 2007)

De acordo com o objetivo deste estudo, importa observar alguns enunciados da legislação educacional brasileira em vigor e dos planos educacionais elaborados na última década, destacando seus limites e possibilidades no enfrentamento dos problemas educacionais.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 explicita os princípios que devem nortear a educação brasileira, dos quais se destacam: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Entre os deveres do Estado estão:

educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (...) educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1988, art. 208, alterado pela EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009)

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, a Educação Brasileira é composta pela Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e pela Educação Superior. A Educação Infantil deve ser oferecida em creches e pré-escolas, sendo sua oferta de responsabilidade dos municípios. O Ensino Fundamental, com duração de 9 anos, deve ter início aos 6 anos de idade, conforme nova redação

do artigo 32, alterado pela Lei nº 11.274/2006. A responsabilidade pelo Ensino Fundamental deve ser compartilhada por estados e municípios. (SAVIANI, 1997; CURY, 2002; LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2007)

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, define diretrizes e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, formação de professores, financiamento e gestão. Após seus quase 10 anos de vigência, muitas de suas metas não foram alcançadas, demonstrando a insuficiência de políticas, ações e recursos para resolver os problemas educacionais. A principal crítica ao Plano refere-se ao seu processo de formulação, ao percentual do Produto Interno Bruto (PIB) aplicado na educação e aos vetos realizados pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. (SAVIANI, 1998; SAVIANI, 2007)

Em sua análise crítica do PNE, Saviani (2007) destaca o necessário aumento de recursos financeiros para a educação brasileira:

Eis a questão. O aumento significativo e imediato dos recursos financeiros é posto como fator indispensável para o enfrentamento satisfatório dos problemas educacionais sendo, pois, condição *sine qua non* para o êxito do Plano. É assim, a meta das metas, um *a priori*, já que se constitui como a condição prévia e necessária de viabilidade de todas as demais metas. (p. 298)

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sustentando-se em seis pilares:

i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilidade e vi) mobilização social – que são desdobramentos conseqüentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencia-

lidade, de outro. O PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar conseqüência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional. (BRASIL, 2007b, p. 11-12)

Tendo em vista o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em meio ao esquecimento do Plano Nacional de Educação (PNE), muitas críticas foram feitas ao governo de então e às suas estratégias.

Conforme Camargo, Pinto e Guimarães (2008)

O processo de elaboração do PDE constitui ainda uma incógnita, mas há várias hipóteses a esse respeito. Uma delas é a de que houve uma “encomenda” ao MEC para realizar algo semelhante ao PAC e, como este é coordenado pela própria ministra Dilma Rousseff, o mesmo deveria ser coordenado pelo ministro da Educação. Outra é que nomes fortes no Partido dos Trabalhadores, com diferentes projetos para o MEC, disputavam o ministério no segundo mandato do presidente Lula (no primeiro mandato, Fernando Haddad foi antecedido por Cristovam Buarque e Tarso Genro) e que, por esta razão, o PDE seria uma medida “de contenção” inclusive com vistas a manter o ministro e seu *staff* em seus cargos. (p. 822)

Os autores destacam ainda alguns aspectos do PDE: indícios de que foi elaborado às pressas e ausência do aporte de recursos financeiros por parte da União para consecução dos objetivos anunciados. Ou seja,

não existe previsão minimamente fundamentada dos custos das quaren-

ta ações propostas. Observa-se ainda que consta entre elas uma série de ações que são anteriores ao PDE e que são apresentadas como frutos desse “plano”, algumas das quais já vêm sendo implementadas há vários anos e outras que estão em discussão, como o Fundeb e o Piso Salarial Nacional dos Profissionais da Educação. (p. 827)

Em 2009, foi lançado o Documento Referência da Conferência Nacional de Educação intitulado “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação”. Tal documento foi base para a discussão nas audiências públicas, nas Conferências Municipais, Intermunicipais, Estaduais de Educação, realizadas durante 2009, e na Conferência Nacional de Educação realizada em 2010.

Conforme o documento,

A CONAE deverá, portanto, constituir-se em espaço social de discussão da educação brasileira, articulando os diferentes agentes institucionais, da sociedade civil e dos governos, em prol da construção de um projeto nacional de educação e de uma Política de Estado. Assim, é fundamental garantir ampla mobilização e participação democrática nas conferências municipais e estaduais, assegurando mais representatividade e participação na Conferência Nacional. (BRASIL, 2009d, p. 4)

O modelo das Conferências ofereceu boa margem para que se constituíssem em espaços sociais de discussão da educação e esse pareceu ser seu principal ponto positivo e também seu principal desafio. Em todas as fases da CONAE, estima-se a participação de 3,5 milhões de pessoas, cerca de 2% da população brasileira. Durante a Conferência Nacional de Educação, realizada em março e abril de 2010, foram aprovadas 677 emendas ao texto inicial.

A Conae constituiu-se, assim, num espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais, que, expressando valores e posições diferenciadas sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos, apontam renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e para a formulação do Plano Nacional de Educação 2011-2020. (BRASIL, 2010)

Além disso, uma das principais discussões em todas as fases da CONAE, diz respeito à definição do custo-aluno-qualidade, de modo a assegurar uma educação de qualidade com base na necessidade e não no que está disponível em termos de recursos financeiros.

De acordo com Abicalil (2009)

A CONAE é um espaço privilegiado para que se possa avaliar e articular as definições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, do PNE e do próprio PDE, propondo-se alterações e mudanças nestes instrumentos de política pública. Entre as mudanças necessárias está a realização plena de um regime de cooperação entre as diversas instâncias da gestão educacional. A regulação do regime de cooperação e das formas de articulação entre os entes federados, seus respectivos sistemas autônomos e a organização de um Sistema Nacional Articulado de Educação, torna-se indispensável. (p. 3-4)

É o que também destaca Saviani (2009):

No que se refere à construção do Sistema Nacional de Educação propriamente dito, o ponto de referência é o regime de colaboração entre a União, os Estados/Distrito Federal e os Municípios, estabelecido pela Constituição

Federal. A implementação do regime de colaboração implicará uma repartição das responsabilidades entre os entes federativos, todos voltados para o mesmo objetivo de prover uma educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população brasileira. Assim, deixam de ter sentido os argumentos contra o sistema nacional baseados no caráter federativo que pressupõe a autonomia de estados e municípios. (p. 29)

Finda a CONAE e diante do Documento Final, fruto de discussões e debates realizados em todo o país, é imprescindível que toda a sociedade esteja atenta aos encaminhamentos do legislativo para a construção e votação do Novo Plano Nacional de Educação, a fim de que os principais avanços defendidos pelo Documento não se percam em disputas políticas que não estejam respaldadas na defesa da qualidade social da educação.

A Situação Educacional de Sergipe: alguns indicadores

Sergipe é o menor estado brasileiro em termos territoriais (21.910 Km²), apresentando uma população de aproximadamente dois milhões de pessoas. Bom seria se os problemas educacionais fossem proporcionais ao seu tamanho, mas não é a realidade encontrada neste estudo. Comparando-se com as médias nacionais, o estado ainda precisa realizar inúmeros esforços para colocar a sua população na escola, garantindo o acesso à educação escolar a quem não teve na idade própria, ampliar a oferta em todos os níveis e modalidades de ensino e garantir formação mínima de qualidade aos professores.

Conforme dados do Censo Escolar de 2009, o estado de Sergipe soma 608.616 matrículas na Educação Básica, distribuídas em 2.475 estabelecimentos de ensino, públicos e particulares. No que se refere aos níveis e modalidades de ensino, as matrículas estão distribuídas na Educação Infantil (12,6%),

no Ensino Fundamental (62,7%), no Ensino Médio (13,9%) e respectivas modalidades de ensino: Educação Especial (0,6%), Educação de Jovens e Adultos (9,9%) e Educação Profissional (0,4%)¹.

Os alunos matriculados pertencem a diferentes faixas etárias e sua grande maioria (57,7%) pertence à população de 6 a 14 anos, sucedida pela população de 15 a 17 anos, representando 17,2% das matrículas. Em relação a essa distribuição, destaca-se que 3,1% dessas matrículas pertencem à população com mais de 29 anos (19.054 pessoas).

As redes municipais de ensino são as principais responsáveis pela oferta da Educação Básica no estado de Sergipe (50%), seguidas pela rede estadual (36%) e da rede particular (14%).

As matrículas da Educação Básica concentram-se, na sua maioria, nas escolas urbanas (77%). Das matrículas rurais (139.504), 91% está sob a responsabilidade dos municípios.

Em Sergipe existe apenas um estabelecimento indígena, pertencente à rede estadual e responsável por 103 matrículas. Existem também 23 estabelecimentos em área remanescente de quilombo, atendendo 4.215 matrículas, sob a responsabilidade, na sua maioria, da esfera municipal (85%).

O analfabetismo na população do estado de Sergipe chega a 16,9% contra 10% no Brasil, considerando a população com 15 anos ou mais. Se verificarmos o analfabetismo funcional em Sergipe, ou seja, a pessoa que foi alfabetizada, mas não consegue realizar tarefas simples como interpretar um texto ou fazer operações matemáticas, esse número amplia-se para 26,5% contra 21% no Brasil. (BRASIL/IBGE, 2008)

Estes dados demonstram a difícil situação em que se encontra a educação no estado de Sergipe em relação à oferta e ao atendimento na educação básica. Todos indicam a necessidade premente de políticas públicas para melhoria do quadro educacional.

O Atendimento na Educação Infantil

Em Sergipe, na Educação Infantil, conforme dados de 2009, existem 76.845 matrículas em 1.708 es-

tabelecimentos, sendo 8.679 matrículas em creches (11%) e 68.166 matrículas em pré-escolas (89%).

No que se refere ao ente responsável pela oferta educacional, o estado segue a mesma lógica nacional de concentração da oferta da educação infantil na esfera municipal (74%), tendo em vista a responsabilidade legal dos municípios na oferta deste nível de ensino. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “os Municípios incumbir-se-ão de (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas”. (BRASIL, 1996, artigo 11, inciso V)

A análise das matrículas nas creches mostra a fragilidade na oferta de educação para a população de 0 a 3 anos, representando apenas 11% das matrículas na Educação Infantil, conforme apontado anteriormente. Embora isso ocorra em todo o território nacional é possível perceber que o estado convive com um déficit educacional acentuado nesta faixa etária.

No que se refere à esfera responsável pela oferta educacional em creches, 81% das matrículas concentram-se nas redes municipais de ensino. Cabe destacar que o estado de Sergipe não apresenta grande iniciativa da esfera privada (19%), como ocorre no país (34%).

Quanto à oferta na pré-escola, percebe-se claramente a municipalização das matrículas (73%), assim como ocorre no país (75%). A esfera privada é responsável por 26% das matrículas no estado, um pouco acima da média nacional que é de 23%.

O Censo de 2009 registra a existência de 23.640 matrículas na Educação Infantil rural, distribuídas em 1.078 estabelecimentos de ensino, sendo que destes 10% são creches e 98% são pré-escolas².

Das 1.572 matrículas em creches rurais, 97% são de responsabilidade das redes municipais de ensino; das 22.068 matrículas na pré-escola rural, 98% são de responsabilidade das redes municipais de ensino.

Vê-se, portanto, os inúmeros desafios que se colocam para a Educação Infantil no estado de Sergipe, principalmente, no que diz respeito à ampliação da oferta. O Plano Nacional de Educação, no que se refere à Educação Infantil, anuncia 26 metas. Em termos de acesso e ampliação da oferta na Educação Infantil, indica a necessidade de

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

Tendo em vista os poucos avanços que houve no cumprimento das metas do PNE, como resultado das discussões presentes na CONAE, reforça-se a preocupação com esta etapa de ensino, frente aos atrasos históricos em todo o país. Por isso, o documento referência da CONAE indica como necessidades prementes:

A consolidação de políticas, diretrizes e ações destinadas à educação infantil, sobretudo considerando a obrigatoriedade a partir dos 04 anos, via coordenação efetiva e atuante dos órgãos da União, estados, Distrito Federal e municípios, com a ampliação, apoio e otimização dos processos de organização, gestão e universalização gradativa desta etapa da educação básica; a realização do censo da educação infantil, garantindo que todas as instituições de educação infantil, públicas e privadas sejam incluídas no Censo Escolar e em outros levantamentos de informações educacionais; a garantia de que o atendimento das crianças seja feito exclusivamente por profissionais devidamente habilitados, conforme a legislação vigente; (...) a ampliação da oferta de educação infantil pelo poder público, extinguindo progressivamente o atendimento por meio de instituições conveniadas. (BRASIL, 2009d)

O Atendimento no Ensino Fundamental

No Ensino Fundamental de Sergipe, conforme dados do Censo de 2009, existem 381.811 matrículas

culas, sendo 216.021 nos anos iniciais do Ensino Fundamental (57%) e 165.790 nos anos finais do Ensino Fundamental (43%). Do total de matrículas, 64,4% das matrículas concentrava-se na esfera municipal, 22,2% na esfera estadual e 13,3% na esfera particular. No Brasil, essa distribuição é bem parecida, representando 68,2% das matrículas na rede municipal, 19,3% nas redes estaduais, 12,4% na rede particular e 0,04% na rede federal.

Essa distribuição condiz com os preceitos legais de responsabilidade compartilhada entre os entes federativos (estados e municípios) na oferta do Ensino Fundamental, bem como com a possibilidade de coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

De acordo com a LDB,

Os Estados incumbir-se-ão de [...] definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público. (BRASIL, 1996, artigo 10, inciso II)

Do percentual de alunos do Ensino Fundamental no estado de Sergipe, 84,5% concentram-se na faixa etária de 6 a 14 anos, seguida de 12,5% na faixa etária de 15 a 17 anos. Chama atenção o fato de que 2,7% dos alunos do Ensino Fundamental concentram-se na faixa etária de 18 anos ou mais, evidenciando clássicos problemas educacionais: entrada tardia na escola, reprovação, distorção idade-série, analfabetismo.

O desmembramento do Ensino Fundamental possibilita verificar mais de perto esses problemas. Nos anos iniciais, apenas 72,3% dos alunos pertencem à faixa etária de 6 a 10 anos, sendo que 24,8% já pertencem à faixa etária de 11 a 14 anos. Nos anos finais do Ensino Fundamental, 66,7% correspondem à faixa etária de 11 a 14 anos, sendo que 26,3% estão na faixa etária de 15 a 17. Ainda conforme dados de 2009, existem 8.701 matrículas em Programas de

Correção de Fluxo no estado de Sergipe, distribuídas nas redes municipais e estadual.

É evidente, portanto, a incidência da distorção idade-série em Sergipe. A partir da década de 1990, disseminaram-se em todo o país, inúmeras políticas e experiências no combate à distorção idade-série, entre elas, a implementação de programas de aceleração de aprendizagem. (PARENTE, 2006)

As classes de aceleração foram criadas para a regularização do fluxo escolar daqueles alunos que foram vítimas das repetências múltiplas, atingindo altos índices de distorção idade-série, bem como de alunos que, por vários motivos, entraram tardiamente na escola.

Não é objetivo deste estudo analisar as razões e as conseqüências das políticas formuladas e/ou implementadas no estado de Sergipe. Deseja-se apenas ilustrar algumas ações desenvolvidas no âmbito do estado, relacionadas ao enfrentamento dos problemas educacionais expostos.

Os Programas “Acelera” e “Se Liga” são programas de correção de fluxo desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação de Sergipe em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Os Programas existem, no Brasil, desde 1997 e 1999, respectivamente. Em Sergipe foram implantados em 2005.

O Programa “Acelera” tem como objetivo “contribuir para que o aluno, em um ano, alcance o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do Ensino Fundamental, de maneira que possa avançar em sua escolaridade”. O Programa “Se Liga” tem como principal objetivo, “em um ano, alfabetizar crianças que repetem, porque não sabem ler nem escrever, para que possam frequentar o Acelera Brasil e, depois, retornar à rede regular. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2010)

Dando continuidade à análise, das matrículas referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental (216.021), 64,4% são provenientes das redes municipais de ensino; das matrículas referentes aos anos finais do Ensino Fundamental (165.790), 44,7% são provenientes das redes municipais de ensino e 42,2% da rede estadual de ensino.

Existem 102.909 matrículas no Ensino Fundamental rural em Sergipe, o que representa 27% do

total de matrículas. Destas, 72.437 referem-se a matrículas nos anos iniciais (70,4%). Além disso, as matrículas no Ensino Fundamental rural concentram-se nas redes municipais de ensino (93,4%).

Chama a atenção, devido à sua especificidade, a quantidade de estabelecimentos rurais de Ensino Fundamental: 1.250, o que representa 58,2% dos estabelecimentos que oferecem Ensino Fundamental no estado. 94,8% dos estabelecimentos rurais que oferecem Ensino Fundamental são da rede municipal de ensino.

O desmembramento do Ensino Fundamental leva à visualização de que há uma concentração dos estabelecimentos de Ensino Fundamental rural nos anos iniciais, ou seja, 98,8% dos estabelecimentos rurais oferecem os anos iniciais e apenas 18,2% oferecem os anos finais, evidenciando a necessidade de deslocamento dos alunos para outras escolas mais distantes para conseguirem concluir seus estudos.

Tendo em vista a grande incidência de estabelecimentos rurais, cabe destacar que isso implica na existência de um grande número de escolas com poucos alunos. Dos 2.148 estabelecimentos de Ensino Fundamental do estado de Sergipe: 21% tem até 30 matrículas e 44% tem de 30 a 150 alunos.

Muitos dos estabelecimentos rurais são multiseriados, ou seja, atendem alunos de diferentes faixas etárias, matriculados em diversos anos do Ensino Fundamental. A esse respeito, pode-se destacar a existência do Programa Escola Ativa do Ministério da Educação, implementado pelas redes municipais e estadual de ensino de Sergipe. (PARENTE, 2010)

O Programa está voltado para classes multiseriadas, combinando uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico, social e de gestão da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multiseriadas das escolas do campo. Entre as suas principais estratégias estão a implantação de recursos pedagógicos nas escolas, que permitam ao aluno desenvolver suas potencialidades através do estímulo de um ambiente que favoreça a construção do conhecimento. O programa utiliza material pedagógico e de kits pedagógicos para viabilizar a consecução de seus objetivos, além de oferecer formação aos professores

e gestores, melhorando a qualidade da ação docente. (BRASIL, 2008)

No que se refere à ampliação da jornada escolar, das 16.123 turmas do Ensino Fundamental de Sergipe, apenas 137 tem jornada com mais de 5 horas de duração, totalizando 3.364 matrículas, ou seja, menos de 1% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental.

Desde 2009, a rede estadual de ensino e algumas redes municipais aderiram ao Programa Mais Educação, um programa de ampliação da jornada escolar. O Programa Mais Educação é um programa federal instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007, envolvendo os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura. O Programa tem como objetivo: contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007, Art. 1º)

Finalizando a exposição sobre o atendimento no Ensino Fundamental, pode-se mais uma vez reforçar a importância da formulação e implementação de políticas públicas que dêem conta de minimizar os problemas educacionais atuais no estado de Sergipe.

O Plano Nacional de Educação, no que se refere ao Ensino Fundamental, anuncia 30 metas. Em termos de acesso, ampliação da oferta e fluxo, indica as seguintes necessidades

Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios. Ampliar para nove

anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos. 3. Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem. (BRASIL, 2001).

Diante das dificuldades de atingir as metas propostas no PNE, o documento referência da CONAE indica, para o novo Plano, algumas necessidades urgentes: universalização e ampliação do ensino fundamental de 9 anos, superar a ruptura entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, formulação, implementação e acompanhamento de políticas e projetos político-pedagógicos para a expansão da escola em tempo integral. (BRASIL, 2009d).

Formação de Professores: principais desafios

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, determina que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, artigo 62)

Conforme o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, entre as metas relativas à formação de professores para atuação na Educação Infantil, destacam-se:

Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas: (...) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior. (BRASIL, 2001)

Ainda conforme o PNE, são metas relativas à formação de professores para a Educação Básica:

Garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas. (IDEM)

Apesar dessas prerrogativas, o fato é que ainda existem muitos professores leigos, ou seja, que

atuam na educação básica sem a formação mínima exigida pela LDB.

Conforme dados de 2009, existem 23.129 professores atuando na Educação Básica no estado de Sergipe, sendo: 3.863 na Educação Infantil, 17.221 no Ensino Fundamental, 4.584 no Ensino Médio, 230 na Educação Profissional e 3.565 na Educação Especial e 3.761 Educação de Jovens e Adultos.³

Dos 23.129 professores 46,3% pertencem às redes municipais de ensino, 25,3% pertencem à rede estadual de ensino, 1,1% à rede federal de ensino, 15,9% trabalham em instituições particulares e 11,4% trabalham em mais de uma rede de ensino.

Dos professores que atuam na Educação Básica, 79,4 são do sexo feminino e 20,6% são do sexo masculino; 31,1% tem idade entre 41 a 50 anos e 28,1% tem entre 33 e 40 anos.

No que se refere aos professores que atuam na Educação Infantil, dos 3.863 professores, existem 98 com formação apenas no Ensino Fundamental e 428 tem formação em nível médio, ou seja, 14% dos professores que atuam na Educação Infantil são leigos. No Brasil, o número de professores que atuam na Educação Infantil com formação apenas no ensino fundamental ou ensino médio é de 10%. (Quadro 1)

Dos 3.863 professores que atuam na Educação Infantil, 42% tem a formação mínima exigida por lei, em nível médio na modalidade Normal/Magistério, e 44,4% tem formação em nível superior, com ou sem licenciatura.

Do total de professores com nível superior, 92% tem licenciatura e 94% tem formação superior na área de formação de professor e ciências da educação.

Considerando apenas os docentes que atuam nas creches do estado de Sergipe, verifica-se que existem 23% professores leigos. No Brasil, o número de leigos que atuam nas creches é de 13%. Na pré-escola, existem 13% de professores que possuem apenas ensino fundamental e/ou ensino médio, sem magistério e/ou modalidade normal. No Brasil, o número de leigos que atuam na pré-escola é de 9%.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental existem 9.182 professores. Destes, 1% possui apenas o Ensino Fundamental como formação e 7% possui nível médio, totalizando 8% de professores leigos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Do total de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 31% dos professores possuem nível médio/magistério e 61% tem formação em nível superior. (Quadro 2)

Quadro 1: Professores da Educação Infantil Por Escolaridade, em 2009 – Brasil e Estado de Sergipe

Nível de Formação	Brasil		Sergipe	
	Nº Absoluto	Porcentagem	Nº Absoluto	Porcentagem
Total	369.698	-	3.863	-
Ensino Fundamental	4.968	1%	98	3%
Ensino Médio	34.435	9%	428	11%
Ensino Médio Normal/Magistério	152.567	42%	1.623	42%
Educação Superior	177.728	48%	1.714	44%

Fonte: Sinopse do Professor, 2009c.

Quadro 2: Professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais - Por Escolaridade, em 2009 – Brasil e Estado de Sergipe

Nível de Formação	Brasil		Sergipe	
	Nº Absoluto	Porcentagem	Nº Absoluto	Porcentagem
Total	721.513	-	9.182	-
Ensino Fundamental	4.137	1%	77	1%
Ensino Médio	46.594	6%	655	7%
Ensino Médio Normal/Magistério	228.699	32%	2.822	31%
Educação Superior	442.083	61%	5.628	61%

Fonte: Sinopse do Professor, 2009c.

Dos professores com formação em nível superior, 93% são licenciados e 86% possuem formação superior na área de formação de professor e ciências da educação.

Assim, os números relativos aos professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental indicam a necessidade premente de investimento na formação inicial.

Considerações finais

A descrição de indicadores educacionais relativos à educação sergipana deve servir para melhor conhecer a realidade educacional, seus problemas e desafios; deve também contribuir para o planejamento, a política e a gestão da educação no estado, na medida em que traz à tona elementos importantes para o conhecimento de suas necessidades educacionais.

O presente estudo também cumpre seu objetivo ao ressaltar a importância de pesquisas no âmbito da política e da gestão educacional do estado de Sergipe, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade da oferta educacional, principalmente, no que diz respeito aos seguintes aspectos: ampliação da oferta educacional em todos os níveis e modalidades de ensino; disseminação de experiências de educação integral/ampliação da jornada escolar; desenvolvimento de políticas de formação de professores que congregue formação inicial e continuada.

Notas

- ¹ Os dados referem-se ao número de matrículas, podendo o aluno ter mais de uma matrícula.
- ² Os dados referem-se ao número de estabelecimentos, podendo o mesmo oferecer mais de uma etapa de ensino.
- ³ O professor pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino.

Referências Bibliográficas

- ABICALIL, Carlos Augusto. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/const_%20sae.pdf. Acesso em: 01/06/2010.
- BARDACH, Eugene. **Los Ocho Pasos para el Análisis de Políticas Públicas: un manual para la práctica**. 3 ed. México: Miguel Ángel Porrúa, 2001.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 01/06/2010.
- _____. **Emenda Constituição nº 53**, de 19/12/2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1. Acesso em: 01/06/2010.
- _____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11/11/2009. (2009e) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 01/06/2010.
- _____. **Lei nº 9.394**, de 20/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01/06/2010.
- _____. **Lei nº 10.172**, de 09/01/2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 01/06/2010.
- _____. **Lei nº 11.274**, de 06/02/2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3. Acesso em: 01/06/2010.
- _____. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24/04/2007. (2007a) Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817. Acesso em: 01/06/2010.
- _____. Ministério da Educação. **O Plano de**

Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007b.

_____. **Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010.** Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Referência. Brasília: MEC, 2009d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 01/06/2010.

_____. **Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010.** Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Final. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/doc_base_documento_final.pdf. Acesso em: 01/06/2010.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base.** Brasília: SECAD/MEC, 2008.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. (2009a) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=se&tema=sis_2009. Acesso em: 01/06/2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica – 2009.** (2009b) Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 01/06/2010.

_____. **Sinopse do Professor - 2009.** (2009c) Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 01/06/2010.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; PINTO, José Marcelino de Rezende; GUIMARAES, José Luiz. Sobre o Financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01/06/2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação Básica

no Brasil. **Educação & Sociedade.** São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, Vol. 23, n. 80. Set. 2002, p. 169-201.

FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988.** Campinas: Autores Associados, 1996.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Programas Se Liga e Acelera.** Disponível em: http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br/programas_home.asp. Acesso em: 01/06/2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOCHI, Mirza SEABRA. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

_____. **O Programa Escola Ativa do Ministério da Educação: política pública para as escolas multisseriadas.** Anais do X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-oeste: desafios da produção e divulgação do conhecimento, 2010, Uberlândia. Uberlândia- MG: FAGED/UFU, 2010. v.1. p.1 – 482.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil 1930-1973.** 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RUS PEREZ, José Roberto; NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do; PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **Informe OEI – Ministério 2002 - Sistemas Educativos Nacionais – Brasil. INEP/MEC, 2002.** Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/index.html>

SANCHES, Carlos Ruiz. **Manual para la Elaboración de Políticas Públicas.** 2 ed. México: Plaza y Valdes Editora, 2002.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas.** 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional**

de Educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Da Nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Sistema de Educação:** subsídios para a Conferência Nacional de Educação. Disponível em: [conae_dermevalsaviani.pdf. Acesso em: 01/06/2010.](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/</p></div><div data-bbox=)

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2007.

VIANA, Ana Luiza. **Abordagens Metodológicas em Políticas Públicas.** Cadernos de Pesquisa, 5. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. Campinas, SP: UNICAMP, 1988.

Sobre os autores:

Cláudia da Mota Darós Parente: Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Professora Adjunta do Departamento de Educação do Campus Prof. Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe (UFS); Líder do Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação (APOGEU).

E-mail: claudiadaros@hotmail.com

Juliano Mota Parente: Doutorando em Educação pela Universidade do Estado da Bahia; Professor Substituto do Departamento de Educação do Campus Prof. Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe; Membro dos Grupos de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação - APOGEU e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gestão Educacional e Formação de Gestores – NUGEF.

E-mail: julianoparente@uol.com.br

**As potencialidades para o uso da obra de Carlo
Ginzburg na História da Educação**

*Paula Leonardi
Thiago Borges de Aguiar*

Resumo

Este artigo apresenta alguns usos da obra do historiador italiano Carlo Ginzburg na História da Educação, a partir da análise de textos publicados em três periódicos da área. Discute alguns dos conceitos desse autor e suas potencialidades para a produção de pesquisas em História da Educação.

Palavras-chave: Carlo Ginzburg, História da Educação, Pesquisa

**The potentialities for the use of Carlo
Ginzburg's work in History of Education**

Abstract

This paper presents some uses of the Italian historian Carlo Ginzburg's work in Education History through the analysis of articles published in three journals of the area. It discusses some of these author's concepts and its potentialities for the production of researches in History of Education.

Keywords: Carlo Ginzburg, History of Education, Research

Embora conhecida no Brasil, a obra do historiador italiano Carlo Ginzburg possui pouca circulação na História da Educação aqui realizada. Não apenas há uma pequena quantidade de menções a sua obra traduzida para o português, mas, também uma utilização restrita de suas ideias e conceitos. Neste artigo, apontamos as apropriações por parte dos autores de artigos publicados em revistas da área de História da Educação e apresentamos um rol de conceitos com o objetivo de refletir a respeito de sua fecundidade para questões e temas.¹ Essas reflexões são a síntese do trabalho de estudo da obra do historiador italiano em nosso grupo de pesquisa².

A constituição da história da educação, como área de pesquisa, ao se originar na Educação e não na História, fez com que parte significativa de seus agentes fosse constituída de pesquisadores em educação³. Se no passado este fato gerou certo mal estar na área e na sua relação com a história, hoje podemos considerar como um grande mote para um salto metodológico: o trabalho na história da educação trata de um objeto necessariamente interdisciplinar.

Teoria ou autor algum é capaz de oferecer uma “solução completa” para a metodologia de trabalho na área na qual nos inserimos. Longe disso, acreditamos que teorias e autores são instrumentos para construção dessa metodologia. Analisar a obra de Ginzburg e dela extrair conceitos é, portanto, um exercício de constituição de possíveis instrumentos e não de soluções. Eles não são necessariamente melhores que os de outros autores mais utilizados nos últimos anos, mas possuem potencialidades pouco exploradas que merecem mais atenção e aprofundamento. Apontar algumas delas é o que se pretende ao final deste artigo.

A obra de Carlo Ginzburg no Brasil

Carlo Ginzburg nasceu na cidade de Turim em 1939. Filho de Leone Ginzburg, especialista em literatura russa, e Natália Ginzburg, escritora, viveu em uma família de intelectuais. Foi professor da Universidade da Califórnia e hoje leciona na

Scuola Normale Superiore de Pisa. De sua vasta obra, dez livros foram traduzidos para o português aqui no Brasil, sendo oito publicados pela editora Companhia das Letras, um pela Paz e Terra (Indagações sobre Piero) e outro pela Bertrand Brasil (A micro-história e outros ensaios). Dois deles possuem maior fortuna na História da Educação.

O primeiro, e mais famoso, é o *best seller* **O queijo e os vermes**, hoje em sua 9ª edição. Publicado originalmente em 1976 (em italiano), no Brasil está presente traduzido desde 1987. Este foi seu primeiro livro publicado no país. Nele, Ginzburg narra a história de um moleiro que foi perseguido pela inquisição por ter concebido uma cosmologia na qual Deus e os anjos nasceram como os vermes de um queijo em putrefação. A construção dessa narrativa histórica partiu de uma leitura das atas da inquisição, tendo o historiador reconstruído a visão desse personagem a partir do olhar do acusador.

O segundo de seus livros mais famosos no Brasil é a coletânea de ensaios **Mitos, Emblemas e Sinais**, gênero que marcou a produção histórica e historiográfica de Ginzburg. Publicada originalmente em 1986 e no Brasil em 1989, essa coletânea trata das relações entre morfologia e história, explicitando a leitura interdisciplinar que esse autor possui da história por meio das relações entre símbolos atemporais e sua historicidade. É aqui que ele publicou a versão final de seu ensaio “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, no qual algumas das palavras mais associadas à sua obra, como “indícios” e “paradigma indiciário”, têm sua trajetória histórica investigada. Embora esse ensaio esteja entre os mais citados da obra de Ginzburg, ele é apenas a introdução de um paradigma de metodologia histórica e, como veremos mais à frente, possui diversas decorrências em outros textos do autor.

Há também outras coletâneas de ensaios publicadas no Brasil. **Olhos de Madeira**, originalmente lançada em italiano no ano de 1998 e em nosso país em 2001. A terceira foi **Relações de Força**, publicada originalmente em 2000 e no Brasil em 2002. A quarta foi **Nenhuma ilha é uma ilha**, publicada originalmente em 2002 e aqui em 2004. E a última foi **O fio e os rastros**, em italiano foi publicada em

2006 e no Brasil em 2007. Também traduzido para o português está a coletânea de ensaios **A micro-história e outros ensaios**.

Além de **O queijo e os vermes**, são obras monográficas de Ginzburg **Os andarilhos do bem**, publicada originalmente em 1966 e, no Brasil, apenas em 1988, **História Noturna**, publicada originalmente em 1989 e, no Brasil, em 1991 e **Indagações sobre Piero**, publicada originalmente em 1981 e no Brasil em 1989. Um estudo detalhado sobre estas obras e o ensaio “Sinais” foi realizado por Henrique Espada Lima (LIMA, H.E., 2006, pp. 277-363). Nele, o autor constrói a visão de micro-história de Ginzburg partindo da publicação de **Os andarilhos do bem** e atingindo um espaço para a experimentação e negociação de novos “modos de pesquisa” e “regras de controle” (p. 361) com **Indagações sobre Piero**.

Algumas apropriações na História da Educação

De todos os artigos publicados nos periódicos que selecionamos para traçar um perfil do uso da obra de Ginzburg na área de História da Educação, encontramos 11 que fazem referência a seus textos. Destes, foi possível observar que as ocorrências concentram-se nos anos 2005 e 2006. Seis dentre esses artigos utilizam o livro **Mitos, Emblemas e Sinais**, 5 utilizam **O queijo e os vermes**, dois deles utilizam **A micro história e outros ensaios**.

De um modo geral, é possível dividir estes artigos em 2 grupos. O primeiro deles faz uso ou discute o conceito de cultura e a idéia de *jaula flexível* (que aparece em dois). Esses artigos citam em sua bibliografia **O queijo**. Um segundo grupo utiliza-se dos termos *vestígios* e *indícios* para remeter a uma forma de pesquisa em história ou, ainda, como inspiração geral e difusa para a pesquisa e para a elaboração do texto. Neste caso, citam **Mitos** em sua bibliografia.

Somente para apresentar ao leitor uma ideia geral da apropriação da obra desse historiador no Brasil, selecionamos alguns artigos representativos de cada um dos grupos acima apontados. Iniciamos

pelo artigo de Lúcia Helena Oliveira e Décio Gatti Júnior, publicado em 2002 no *Cadernos de História*, intitulado *História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico*. Com o intuito de apresentar apontamentos metodológicos para a história da educação e, mais especificamente, para a história das instituições educativas, o artigo revê as transformações no campo da história da educação e propõe um olhar para os autores do processo educativo. Sugere que “novos questionamentos se cruzem com o alargamento das problemáticas, a diversidade dos contextos e aos modelos de práticas educativas” (OLIVEIRA; GATTI JR, 2002, p. 73). Aponta, também, a preocupação da nova historiografia em rever o conceito de história institucional ao construir a problematização em relação à comunidade envolvente, procurando relações do regional/local com o mais amplo privilegiando, assim, abordagens do tipo *meso* (aquelas que não ficam no vaivém entre micro e macro, conforme Antonio Nóvoa). Para abranger toda a complexidade de uma instituição educacional os autores propõem a via “metodológica relacional, que busca redimensionar o espaço e o tempo, onde a análise historiográfica possa dar identidade e razão de ser a instituição educativa” (ibidem, p. 75). Se a instituição produz sua identidade, sua cultura escolar, que chega até as pessoas, o pesquisador deve, portanto, ver a escola como cultura e procurar como os agentes se apropriam e representam a cultura, entendendo representações como práticas culturais.

Trata-se de um artigo que discorre fundamentalmente sobre questões metodológicas. Embora no corpo do artigo não seja mencionado explicitamente trabalhos de Ginzburg e em sua bibliografia seja citado *O queijo e os vermes* (primeiro livro traduzido e publicado no Brasil), percebe-se uma inspiração geral das ideias do historiador ao longo do texto. Primeiro na centralidade da cultura na discussão e como tema de pesquisa. Segundo, na questão dos usos e apropriações que os agentes fazem dessa cultura, ponto central da obra de Ginzburg no que tange a circularidade cultural e a relação entre indivíduo-sociedade. Essa *inspiração geral* também fica clara na discussão macro-micro que, embora os autores tenham recorrido a Antonio Nóvoa,

também é uma problemática constante nas obras do historiador italiano, especialmente quando questiona as possíveis relações entre morfologia e história.

Outros artigos que seguem na linha da *inspiration* e citam *Mitos* são: *Reconstituindo arquivos escolares, a experiência do GEM/MT*, Revista Brasileira de História da Educação, de Elizabeth Siqueira (SIQUEIRA, 2005); *Memória e formação docente: indícios e registros da identidade educacional na região do Bico do Papagaio*, Revista Histedbr, de Regina Célia Padovan (PADOVAN, 2005); *A primeira instituição municipal de educação infantil em Aracaju: José Garcez Vieira (1944 – 1970)*, Revista Histedbr on line, de Ana Paula Lima (LIMA, A.P., 2006).

A seguir, há artigos que usam termos do autor ou comentam parte de sua obra relacionando-a a outros autores. Esse é o caso do artigo de Mauro C. Gonçalves intitulado *Cidade, cultura e educação: a igreja católica de Taubaté no meio de século XX, entre a configuração e a conformação, entre a permanência e a reatualização*, publicado na Revista Histedbr on line em 2003. O artigo tem por objetivo compreender a cidade de Taubaté em meio às mudanças das décadas de 1950 e 1960, utilizando como aporte teórico e metodológico a História Social e a obra de Edward Thompson, notadamente a partir de duas categorias desse autor: cultura e experiência. A partir daí, o autor pretende categorizar cultura e cidade como eixos articuladores de experiências historicamente datadas, que realizam a construção de projetos de vida e sociedade. Utilizando-se de fontes diversas e também de entrevistas, o artigo apresenta o colégio Bom Conselho como espaço de tensão entre modernidade e tradição, colégio esse que também estava presente na *consciência coletiva* da cidade. De **O queijo e os vermes** o autor retira a metáfora que aproxima Ginzburg as reflexões de Thompson como se observa na citação a seguir:

“Esta ‘arena de elementos conflitivos’ a que se refere Thompson é o próprio real, com suas intrínsecas imbricações, suas ‘fraturas e oposições’ e, mais do

que isso, a atenção a elas. Uma ‘jaula flexível’, no dizer de Ginzburg. Daí a categoria experiência como motor de nossa análise.” (GONÇALVES, 2003)

Em seguida, temos o artigo de Marcelo Flório, publicado em 2004 pela Revista Práxis, intitulado *Cinema: caleidoscópio estético da modernidade*. O artigo tem por objetivo desenvolver interpretação teórica sobre a linguagem cinematográfica com base em reflexões históricas, filosóficas e sociológicas. Para isso, o autor inicia sua argumentação retomando algumas ideias de Walter Benjamin como perda da aura, estética como forma de percepção e crítica à história linear, para desembocar na defesa do cinema como autêntico representante das ambigüidades da modernidade. Afirma o autor que,

“Nessa acepção, o que se pretende é problematizar o filme como objeto de estudo de modo a fazer vir à tona olhares e vozes silenciadas de uma realidade social conflituosa. Desse modo, não se pretende enveredar por análises como a guinzburgeana que trabalha com a concepção de que os sinais e pistas a fluírem dos documentos devam ser o guia do historiador, deixando que essas fontes falem por si, atendo-se a descrições superficiais dos micro-contextos. Essa prática de pesquisa documental trabalhada por Carlo Ginzburg (1990) é denominada de paradigma indiciário. Entende-se que o conceito de paradigma indiciário não propõe construir problematizações, na medida em que imperam descrições das particularidades do documento e estas acabam ocupando o lugar de paradigma norteador do pesquisador, estimulando por vezes o estudo de um cotidiano como um gabinete de curiosidades, harmonioso e sem embates ou correlações de força dos sujeitos sociais” (FLÓRIO, 2004, pp. 5-6).

O veredicto sobre a obra do historiador italiano foi dado com base no livro *Mito, emblemas e sinais*, aliás, o mais citado entre os artigos aqui analisados, conforme já mencionado. Essa crítica foi única entre os artigos aqui analisados.

Publicado em 2005 com o título *Educar pela arte: a proposta de uma aprendizagem escolar* (Revista Histedbr on line), o artigo de Maria Cecília Oliveira e Giovana Teresinha Simão apresenta resultados de uma pesquisa que teve por objetivo compreender o trabalho de educadores paranaenses que, influenciados pelas idéias de John Dewey, introduziram o ensino da arte no Paraná. Afirmam as autoras que

“A trajetória desenvolvida por esta pesquisa contou com as observações e apontamentos do historiador Carlo Ginzburg (1987, p.12) sobre a natureza do conhecimento histórico inscrito nas ações de personagens individuais sob o foco da análise qualitativa, que privilegia o conhecimento indireto, principalmente, no tratamento das fontes. Conforme o historiador, é a partir do destino de um ‘indivíduo singular’ que se faz aparecer a trama que envolve outros indivíduos. Jacques Revel ratifica o pensamento de Ginzburg, enunciando: A escolha do individual permite destacar ao longo de um destino específico – o destino de um homem, de uma comunidade, de uma obra – a complexa rede de relações, a multiplicidade dos espaços e dos tempos nos quais se inscreve. (Apud LEVI, 2002, p. 18).” (OLIVEIRA; SIMÃO, 2005).

Destaca-se aqui a relação indivíduo-sociedade. As autoras enfatizam justamente aquilo que Flório condena como ponto de vista equivocado do historiador italiano.

“Não se trata de banalizar o coletivo em favor do individual, afirma Ginzburg, mas estudar uma espécie singular de indivíduo, um elemento que foi representativo e que ‘pode ser pesquisado como se

fosse um microcosmo de um extrato social inteiro num determinado período histórico’. (1987, p. 27). Nesta perspectiva, apresenta o historiador uma análise crítica entre o coletivo e o individual, em sua obra *O queijo e os vermes*, tanto em relação às pesquisas quantitativas como àquelas qualitativas, rejeitando o anonimato dos números e propondo o aperfeiçoamento e a valorização do conhecimento indireto, na interpretação de fontes ‘residuais, dados marginais, questões indiciárias’, mas que são substancialmente reveladoras.” (FLÓRIO, 2004)

Seguimos para o texto de Francisco Calazans Falcon, intitulado *História cultural e história da educação*, publicado na Revista Brasileira de História da Educação em 2006. Sua proposta é analisar a separação entre a história cultural e a história da educação e aponta a ausência quase completa de trabalhos relativos à educação na área da história cultural. Seu questionamento é: porque a história cultural e a história da educação andam separadas? O artigo divide-se em três partes. Primeiro aponta a ausência da história da educação do terreno da história, apontando exemplos de publicações que não fazem nenhuma menção a educação. Segundo, levanta questões sobre a exclusão de certas disciplinas do âmbito do território do historiador, no caso, a educação, que pertence somente a pesquisadores ligados às Faculdades de Educação, muitas vezes pedagogos sem formação específica. Em terceiro lugar, trabalha o problema da história cultural na atualidade situando aí o problema da história da educação.

Gostaríamos de destacar alguns pontos de sua discussão. Para o autor parece haver dois tipos de histórias: “as chamadas ‘histórias de’ (histórias de algo, ou seja, de determinado objeto), e as histórias algo (adjetivadas, referidas a determinado aspecto tido como inerente à história)” (FALCON, 2006p. 332). Assim, além da dificuldade das definições da história, há ainda a dificuldade na definição de história cultural e história da cultura. Uma das soluções dos autores para escapar a essas intermináveis discussões é pensar a história cultural como certa forma de abordagem do *real histórico* como algo que está presente na sociedade como um todo.

Falcon salienta que, além de todas essas questões, há ainda as separações, feitas por alguns autores entre cultura de elite e cultura popular. Mas,

“Todas essas separações vêm sendo submetidas a críticas constantes. Para não poucos historiadores, aliás, tais dicotomias culturais são demasiado simplistas, reducionistas e irreais – tal como se dá, por exemplo, com Roger Chartier (1990), Jacques Revel (1989) e Carlo Ginzburg (1991) -, já que a dinâmica das relações culturais e sociais tende a misturar essas divisões e distinções aparentemente tão homogêneas” (ibidem, p. 336).

Conclui Falcon que, ao que tudo indica, os historiadores do cultural parecem trabalhar cada vez menos com um conceito único de cultura. Trata-se, portanto, de um texto que insere o historiador italiano em uma perspectiva mais ampla da discussão da história cultural e dos problemas que ela apresenta. Para isso, foi utilizado o livro **A micro história e outros ensaios** (1991).

Em *História cultural e história da educação na América portuguesa* (Revista Brasileira de História da Educação, 2006), Thaís Nívia de Lima Fonseca investiga processos e práticas educativas que extrapolam a ação do Estado ou da Igreja na América Portuguesa no cotidiano de uma sociedade mestiça. A autora utiliza a perspectiva da história cultural. Afirma que os poucos trabalhos que se dedicam ao Brasil colônia ou América Portuguesa se detêm com mais frequência sobre a ação da Companhia de Jesus ou sobre a ação do Marquês de Pombal não se atendo a diferenças regionais de apropriação dessas ações. Além disso, a autora destaca que raramente se investe na diversificação documental. A contribuição maior neste quesito, tem sido da história cultural que diversifica tema e fontes e traz algumas contribuições para a história da educação. Assim, ela propõe o estudo não só das práticas educativas escolares, mas também das trocas culturais de técnicas, ofícios e saberes, observando essas trocas

também em relação às iniciativas oficiais. Esclarece que essas questões de fundo já foram apontadas por pesquisadores da história cultural e aponta o que considera cuidados importantes nestas pesquisas: entender cultura à luz das dimensões de temporalidade e distinções sociais, dimensões essas caras a história; utilização de conceitos como representação e apropriação tal como desenvolvidos por Chartier a fim de que os conflitos cotidianos não passem despercebidos; e, embora alguns considerem distante Chartier de Ginzburg, pensa ser importante a utilização do conceito de circularidade cultural deste último, citando o livro **O queijo e os vermes**. Dessa forma seria possível buscar a ampliação de fontes, releituras e atribuição de novos sentidos as pesquisas sobre história da educação na América Portuguesa.

“(…) creio ser pertinente considerar como possibilidade teórica a noção de circularidade cultural forjada por Ginzburg para o estudo das interações entre culturas numa mesma sociedade, útil para pensarmos os movimentos culturais ocorridos no Brasil do período colonial, nos quais as práticas e processos educativos história cultural e história da educação na América portuguesa estavam imersos. De certa forma, é de apropriações culturais de que trata Ginzburg em suas análises, não obstante ele e Chartier partam de pressupostos diversos – mas não excludentes – quanto ao conceito de cultura. Se essas duas propostas metodológicas mostram sua operacionalidade para o estudo da educação na América portuguesa, é importante salientar que a idéia das interpenetrações culturais nelas presente pode ser verticalizada no contexto da mestiçagem cultural, talvez mais adequada para a análise da complexidade da sociedade brasileira colonial.” (FONSECA, 2006, p.67).

O artigo de Raimundo Nonato Pereira Moreira, *Ciência e arte: escrita da história e literatura na construção da narrativa de “Os Sertões”* (Práxis, 2006), discute aspectos pertinentes às relações entre historiografia e literatura na construção da narrativa de *Os Sertões* (1902) de Euclides da Cunha, procurando problematizar vínculos entre historicidade, ficcionalidade e literalidade nesta obra.

“Sob essa perspectiva, refletir sobre os lugares dos discursos histórico e literário na obra euclidiana é uma excelente oportunidade para exercitar uma tese de Carlo Ginzburg, segundo a qual as relações entre as narrativas historiográficas e outras modalidades de relato – feitas às vezes de permutas, hibridações, contraposições, influxos de sentido único – devem ser analisadas historicamente pois esse procedimento é muito mais útil aos pesquisadores do que propor formulações teóricas abstratas, muitas vezes implícita ou explicitamente normativas” (MOREIRA, 2006, p.2)

Para tal afirmação, o autor valeu-se de dois artigos da obra coletiva **A micro história e outros ensaios: Il retorno de Martin Guerre e Ephrasis e citação**. Conclui o autor que Euclides da Cunha recorreu a uma narrativa historiográfica e também a modalidades de relatos imaginários.

Alessandra Frota Martinez Schueler, em *Educar em família: o Colégio Imperial Amorim Carvalho na Corte Imperial (1882 – 1889)* (Histedbr on line, 2007), aborda a iniciativa de ensino privado do Colégio Imperial a partir do relatório de prestação de contas do diretor. Pretende a autora chegar às práticas internas ao colégio. Argumentando que a ação dos professores e a transmissão dos saberes inerentes a sua atuação se fazia muito mais próxima daquela dos mestres nas corporações de ofícios - apoiada em hábitos, condutas e regras - do que em textos, livros ou manuais, a autora identifica redes de parentesco no magistério do Rio de Janeiro e a

transmissão deste saber de geração em geração ou ainda através de casamento endógeno, resultando em um ensino doméstico do magistério.

“O próprio conhecimento das práticas e das experiências docentes se constitui, para os historiadores, um desafio, no sentido de que é necessário um esforço significativo de imaginação histórica para interpretar os fragmentos, os sinais deixados por escassos documentos, em busca de reconstruir possibilidades históricas, histórias verossímeis da reprodução do ofício (GINZBURG, 1989).” (SCHUELER, 2007, p. 71)

O livro sobre o qual se apóiam essas afirmações foi **Mitos**.

Finalmente, o artigo de Marcus Aurélio Taborda, *O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação, culturas escolares, currículo e educação do corpo* (Revista Brasileira de História da Educação, 2008) discute noções-chaves do trabalho de Thompson para o incremento dos estudos históricos de educação no Brasil. Aponta-o como um dos expoentes da nova história cultural, pouco utilizado no Brasil, cuja matriz normalmente é francesa. O autor prioriza dois conceitos do historiador inglês: cultura e experiência. Ao discorrer sobre a construção desses dois conceitos, o autor acaba por ligá-los a uma metáfora de Ginzburg:

“Em contrapartida, o historiador (Thompson) combate a renitente tese da determinação absoluta, ao conferir a diferentes grupos e indivíduos alguma possibilidade de manobra diante da ‘jaula flexível’ que nos oferece a cultura, segundo a metáfora de Carlo Ginzburg.” (TABORDA, 2008, p. 154)

Para ele, um programa possível para a história das culturas escolares pautado em Thompson deveria levar em conta o movimento interno de cada instituição escolar, sempre analisada em relação ao contexto social. Esse programa seria levado a cabo com a noção de experiência, que compreende a resposta mental e emocional dos indivíduos ou

grupos a acontecimentos inter-relacionados. Esse programa levaria a considerar enfaticamente formas de dominação e resistências em termos amplos.

“E na arena da escolarização, os indivíduos são partícipes dessa luta, por adesão ou omissão, resistência ou conformação, mas o são em situação. E a sua situação é a da sua classe e da história dessa classe. Evocando novamente Carlo Ginzburg, ‘Uma análise de classes é sempre melhor que uma interclassista’ (1987, p. 32). Nada mais fiel às preocupações de Edward Thompson.” (ibidem, p. 167)

Temas e potencialidades

Na medida em que os objetos de estudo não se restringem à lente que utilizamos para lê-los, diferentes leituras são sempre possíveis. É nesse sentido que interpretamos as reflexões do historiador italiano sobre as relações entre morfologia e história, publicadas em **Mitos, Emblemas e Sinais**, das quais destacamos o seguinte trecho, onde ele aponta para uma questão que o acompanharia em todos os seus trabalhos: as possíveis relações entre morfologia e história:

“As crenças documentadas no Friul entre os séculos XVI e XVII apresentavam desconcertantes semelhanças com fenômenos muito distantes no espaço (e talvez no tempo): os ritos dos xamãs siberianos. Seria possível abordar essa conexão de um ponto de vista histórico? No momento, julguei que não – e não só pelas limitações de meu preparo. Retomando um argumento formulado por Bloch nos Reis taumaturgos (leitura que, para mim, foi decisiva), pareceu-me lícito contrapor, de um lado, uma comparação tipológica entre fenômenos historicamente independentes e, de

outro, uma comparação propriamente histórica – optando por esta última. A antítese parecia-me então intransponível, visto que ligada a uma limitação intrínseca da disciplina. (...) [No entanto] mesmo que as conexões tipológicas ou formais fossem (como sustentava Bloch) alheias ao território do historiador, porque, dizia-me, não analisá-las?” (GINZBURG, 1989, p. 9)

E mais adiante, a partir das reflexões dos anos seguintes e de não considerar ter obtido sucesso na sua empreitada interdisciplinar, completa:

“Depois desse fracasso [de relacionar morfologia e história], a velha ideia de transgredir as tácitas proibições da disciplina, alargando seus limites, voltou a se apresentar de maneira diferente. Agora tratava-se de reconduzir ao conhecimento histórico não mais fenômenos aparentemente atemporais, mas fenômenos aparentemente negligenciáveis (...) Mas, para demonstrar a relevância de fenômenos aparentemente negligenciáveis, era indispensável recorrer a instrumentos de observação e escalas de investigação diferentes dos usuais. De uma reflexão sobre a análise de perto, de tipo microscópico, nasceu ‘Sinais.’” (idem, p. 10)

Ginzburg, ao narrar o “nascimento” do ensaio “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, aponta para uma necessidade de desenvolvimento metodológico que ofereça, de modo interdisciplinar, elementos para a leitura dos objetos de estudo, em seu caso, históricos. Sua produção final é uma narrativa histórica. No entanto, o caminho pelo qual a elaborou utilizou elementos de outras disciplinas. Por isso, constrói os resultados de suas pesquisas em forma de ensaio, gênero que lhe permite apresentar não apenas os resultados, mas também o processo.

Em nenhum momento do ensaio “Sinais” ele afirma ser o “paradigma indiciário” aquele que utiliza em sua investigação histórica e o caminho metodológico para uma leitura interdisciplinar do objeto histórico. Este ensaio tem, ainda, um caráter exploratório, conforme afirma o próprio autor. No entanto, no trecho do prefácio de **Mitos**, ele “sinalizou” a importância dessas reflexões para o desenvolvimento e a compreensão de sua obra.

Isso foi confirmado vinte anos mais tarde. Na produção do livro **Nenhuma ilha é uma ilha**, que apresenta quatro leituras da literatura inglesa. Neste livro, ele afirma a importância desse ensaio para as escolhas que fez até então. Utilizando morfologia e história para enveredar numa análise literária, destaca o gênero ensaístico como marca de seu trabalho e afirma que o paradigma indiciário conferia sentido a seu modo de pesquisa.

“Há vinte anos, num ensaio intitulado ‘Sinais’, lancei uma hipótese, ‘obviamente indemonstrável’, sobre a origem da narração que suscitou o interesse de alguns teóricos da literatura (...). A própria ideia de narração – conjecturava eu – talvez tivesse nascido numa sociedade de caçadores, a fim de se transmitir por traços infinitesimais um evento que não se podia testemunhar diretamente: ‘Alguém passou por ali’. Com esse modelo venatório (ou, se projetado no futuro, divinatório), que defini como ‘paradigma indiciário’, eu tentava conferir sentido a meu modo de pesquisa, inserindo-a numa perspectiva histórica longuíssima e mesmo plurimilenar.” (GINZBURG, 2004, p. 13-14)

Sua investigação, a princípio, possuía práticas que o autor julgava “intuitivamente corretas”. Mas essas práticas ganharam sentido pela “conjectura” do nascimento da narração nas práticas dos caçadores. Em outras palavras, a narração estava intimamente imbricada ao modelo venatório ou

paradigma indiciário. Logo em seguida, ainda no prefácio ao **Nenhuma ilha é uma ilha**, Ginzburg aponta para a relação entre esse paradigma e o fazer histórico: a história busca a verdade, e essa busca ocorre de forma narrativa.

“Retorno àquele ensaio, que desde então tem continuado a alimentar subterraneamente o meu trabalho, porque a hipótese sobre a origem da narração ali formulada também pode lançar luz sobre as narrativas históricas – voltadas, ao contrário das outras, para a busca da verdade, e contudo modeladas, em cada uma de suas fases, por perguntas e respostas elaboradas de forma narrativa. Ler a realidade às avessas, partindo de sua opacidade, para não permanecer prisioneiro dos esquemas da inteligência: essa ideia, cara a Proust, parece-me exprimir um ideal de pesquisa que inspirou também estas páginas.” (idem, p. 14)

Ao negligenciar a continuidade de seu pensamento a respeito do paradigma indiciário contido em **Nenhuma ilha** o leitor acaba por não perceber a ênfase que o próprio Ginzburg dá para a escrita da história, para a narrativa. O paradigma indiciário que perpassa a obra de Ginzburg tem por característica um observador que, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, dispõe esses dados para fazer emergir uma narrativa. Esses três elementos (observador, dados, narrativa) são indissociáveis. Entretanto, há ainda outro elemento para o qual daremos mais ênfase neste texto: trata-se da postura do observador diante dos indícios, a postura de distanciamento e estranhamento. Desta trataremos mais adiante. Por hora, é necessário assinalar que, ao apontar para esse paradigma, que parte de rastros para reconstruir o fio da narração, o historiador italiano não o toma como excludente de uma “história geral”. Esse paradigma não serve para defender uma história que se restrinja a contar episódios em uma perspectiva unicamente “micro”. É o que afirma neste trecho:

“Segundo Kracauer, a melhor solução é a seguida por Marc Bloch em *La société féodale* [A sociedade feudal]: um contínuo vaivém entre micro e macro-história, entre close-ups e planos gerais ou grandes planos gerais [extreme long shots], a pôr continuamente em discussão a visão conjunta do processo histórico por meio de exceções aparentes e causas de breve período. Essa receita metodológica desembocava numa afirmação da natureza decididamente ontológica: a realidade é fundamentalmente descontínua e heterogênea. Portanto, nenhuma conclusão alcançada a propósito de um determinado âmbito pode ser transferida automaticamente para um âmbito mais geral (é o que Kracauer chama de ‘law of levels’).” (269)

Ou ainda neste trecho:

“Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.” (GINZBURG, 1989, p. 177)

Esse deciframento requer um trabalho de “rigor flexível”, que utiliza tanto a rigidez da técnica quanto a fluidez da intuição. É nesse sentido que sua produção de ensaios parte de elementos surgidos ao “acaso” e interpretados com a premissa da “ignorância” do pesquisador. O estranhamento é ponto determinante da pesquisa.

“Na origem, há sempre um achado proveniente das margens de investigações inteiramente diversas. (...) Em cada circunstância, tive a súbita sensação de ter encontrado alguma coisa, talvez até

alguma coisa de relevante; ao mesmo tempo, tinha consciência aguda de minha ignorância. Às vezes, uma resposta relampejava (...). Mas não sabia qual era a pergunta. Somente a pesquisa permitiu formulá-la.” (GINZBURG, 2004, p. 11-12)

Neste trecho, Ginzburg mostra como, em *O Queijo*, aquilo que ele havia simplesmente vislumbrado durante sua pesquisa que resultou em *Os Andarilhos*, serviu-lhe a uma nova investigação. O que ficou a margem e que ele intuía ter ali um tema de pesquisa, ele só conseguiu formular mais tarde, com um contato mais aprofundado com as fontes. Ou seja, suas questões emergiram de um diálogo maior com os sinais, com os rastros, com as fontes. Neste caso, em específico, ignorar o que aquele material poderia lhe fornecer levou a uma intimidade maior com as fontes a fim de poder fazer-lhe perguntas. É o que ele afirma ao dizer:

“...sempre tento explicar aos meus alunos que o que existe de realmente excitante na pesquisa é o momento da ignorância absoluta. Penso que não se deve ter medo de ser ignorante, e sim procurar multiplicar esses momentos de ignorância, porque o que interessa é justamente a passagem da ignorância absoluta para a descoberta de algo novo. Considero que o verdadeiro perigo está em nos tomarmos competentes” (HISTÓRIA e cultura, 1990, p. 259)

Quando nossas perguntas se cristalizam e as levamos a nossos documentos e objetos de investigação, corremos o risco de ver apenas aquilo que “já sabíamos” de antemão. No entanto, como é impossível deixarmos de lado nossa subjetividade ao pesquisarmos, o historiador italiano nos propõe estarmos abertos aos indícios que só aparecem nas margens ou na opacidade da leitura às avessas. Nas suas palavras “contemplar a realidade de um ponto de vista insólito” e “fazer perguntas oblíquas

à realidade” (GINZBURG, 2004, p. 41-42) seria um modo de escapar a cristalização e aos automatismos.

Maria Lúcia Pallares-Burke (1999) perguntou a Ginzburg se ele se relacionava com o mundo como um espectador. Para ele, a distância e a possibilidade de ver tudo como um estranho é rica

“E, de certo modo, desde que passei a viver seis meses em Los Angeles e seis meses em Bolonha, dupliquei minhas possibilidades de ser um espectador. No entanto, ao lado de vantagens vejo também perigos nessa posição. E, estranhamente, devo dizer que consegui contrabalançar esses perigos pouco depois de dividir meu ano entre os Estados Unidos e a Itália, quando me envolvi no julgamento de meu amigo Adriano Sofri, condenado à prisão por um crime que não cometeu.

Essa foi a primeira vez que me vi pessoalmente comprometido, enquanto historiador, com questões atuais, percebendo que o que escrevesse poderia fazer diferença, o que infelizmente não ocorreu. Mas, se reconheço que há perigo em se adotar a posição de um permanente espectador, por outro, sou cético também quanto a idéia de ser um historiador engajado. Penso que escolher tópicos só porque são os de “nossa época”, porque dizem respeito ao “hoje”, significa ter uma visão míope e provinciana da história; mesmo porque o que parece totalmente distante da atualidade pode se tornar, repentinamente, o seu foco.

Assim, entram em cena na discussão da obra deste historiador a questão da legitimidade dos temas e objetos de pesquisa e a questão do distanciamento. Quanto aos temas cabe a questão se a História da Educação tem adentrado em novas áreas ou ainda, em que medida tem se esforçado por trazer novos olhares a temas antigos. Em **Olhos de Madeira**,

Ginzburg relaciona essa questão da distância com o estranhamento. Este “processo intencional de saída da percepção automática” é por ele discutido no livro “Olhos de Madeira”. Partindo de uma reflexão sobre a obra de Marco Aurélio, Tolstói e o crítico de arte Viktor Chklovski, afirma que “Para ver as coisas devemos, primeiramente, olhá-las como se não tivessem nenhum sentido: como se fossem uma adivinha.” (GINZBURG, 2001, p. 22) As famosas brincadeiras de “o que é, o que é?”, presentes em diversas culturas, “talvez em todas” (idem, p. 23) requerem do inquirido uma leitura das coisas na sua mais simples expressão, despida de elementos culturais que interfiram em sua apreensão. A chuva é apenas algo que “cai em pé e corre deitado”.

Com a expressão “despida de elementos culturais” não afirmamos a possibilidade de estarmos totalmente isentos de cultura na leitura do mundo. Seguimos, apenas, com a proposta de Ginzburg, de que há hábitos culturais que interferem em nossa leitura. O processo de estranhamento é aquele de rompimento com o óbvio, com os hábitos perceptivos. No trabalho dos historiadores, estranhar passa por não levar um quadro teórico-explicativo pronto para a leitura dos documentos com os quais trabalha.

Citando as ideias de Marcel Proust, Ginzburg afirma que o estranhamento é proteger o frescor das coisas contra a intrusão das ideias. Nas palavras do escritor francês “em vez de nos apresentar as coisas em sua ordem lógica, isto é, começando pela causa, nos mostra primeiro o efeito, a ilusão que nos atrai.” (idem, p. 38) Com o olhar para a história, Ginzburg afirma “Parece-me que o estranhamento é o antídoto eficaz contra um risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade (inclusive nós mesmos).” (idem, p. 41)

Estranhar é ter consciência que, numa sociedade globalizada, na qual “o mundo todo é nossa casa”, “todos nos sentimos estrangeiros em relação a alguma coisa e a alguém” (idem, p. 11). É com essa tomada de consciência que convidamos a nós mesmos a estranhar mais e a buscar elementos e temas que não estão óbvios. É agir como a criança que, curiosa, sempre pergunta “por que” e o nome das coisas.

A obra **O queijo e os vermes** é um bom exemplo desse estranhamento e um importante berço do paradigma indiciário. Seu trabalho de pesquisa, no qual Ginzburg reconstrói o pensamento do moleiro Menocchio a partir dos textos dos inquisidores que o perseguiram, demonstra uma busca por ler os documentos nas suas entrelinhas, nos sinais que deixavam. O exercício metodológico de Ginzburg era reconstruir a “eclesiologia” de Menocchio “com base nas afirmações feitas por ele durante os interrogatórios de Portogruaro” (GINZBURG, 1987, p. 60).

Selecionamos dois pequenos trechos nos quais a fala de Ginzburg demonstra que indícios foram utilizados para construir sua narrativa histórica. O primeiro, encontrado na página 159, na qual o historiador italiano afirma “percebe-se a intervenção de um advogado” perante uma mudança na fala do moleiro. Outro, no longo exercício de reconstrução das leituras que influenciaram Menocchio em suas ideias consideradas heréticas:

“Ele mesmo declarou, como veremos, que pelo menos um livro o inquietara profundamente, levando-o, com suas afirmações inesperadas, a ter pensamentos novos. Foi o choque entre a página impressa e a cultura oral, da qual era depositário, que induziu Menocchio a formular – para si mesmo em primeiro lugar, depois aos seus concidadãos e, por fim, aos juízes – as ‘opiniões [...] [que] saíram da sua própria cabeça.’” (idem, p.80)

Estranhamento não consiste em encontrar a diferença entre aquele que lê e o documento lido, mas no exercício de distanciar-se de suas ideias anteriores durante a leitura. A distância é o conceito da obra de Carlo Ginzburg que destacamos neste trabalho em vista da temática de nossas pesquisas e é discutida principalmente no livro “Olhos de Madeira”. Ao lermos esta obra, questionamo-nos: por que “olhos de madeira” como metáfora para a distância? Uma resposta encontramos na epígrafe: “Grandes olhos de

madeira, por olham para mim?”, retirada das aventuras de Pinóquio, do escritor italiano Carlo Collodi, publicadas originalmente em um jornal infantil entre os anos 1881 e 1883.

Pinóquio é uma marionete de madeira feita por um carpinteiro chamado Gepeto. A citação foi retirada do terceiro capítulo, no qual o criador começa a dar forma à criatura. O carpinteiro inicialmente escolhe o nome *Pinocchio* (que etimologicamente significa “olhos de pinha”).

“Assim que encontrou o nome para seu boneco, começou a trabalhar com afinco, e logo fez os cabelos, depois a testa, depois os olhos.

Feito os olhos, imaginem a surpresa quando percebeu que eles se mexiam e o fitavam obstinadamente.

Gepeto ficou quase chateado vendo aqueles dois olhos de madeira que o observavam, e disse num tom ressentido: — Olhões feios de madeira, por que estão olhando para mim?

Ninguém respondeu” (COLLODI, 1899, p. 17)

Em seguida, Gepeto faz o nariz, que começa a crescer e não para, mesmo quando cortado. Faz, então, a boca que começou a rir e as outras partes do corpo. Quando terminou a primeira mão, o boneco já agarrou sua peruca. E quanto mais terminava o boneco, mais “maroto” este ficava e mais se chateava Gepeto. O boneco fugiu para a rua e, numa confusão, o carpinteiro foi preso e Pinóquio saiu para viver aventuras. “O que aconteceu depois é uma história que nem dá para acreditar, e vou contá-la a vocês nestes outros capítulos.”, conclui o autor. (idem, p. 21)

Havia um estranhamento mútuo entre Gepeto e Pinocchio e uma distância física do olhar entre ambos. Mais do que isso, porém, havia a própria distância entre o criador e a criatura, entre o ser humano e o boneco de madeira. No entanto, quanto mais Pinocchio se assemelhava a um ser humano, mais ele se movimentava como um. O boneco tornava-se

familiar, semelhante. “Estranho” não é o mesmo que “diferente”, mas o oposto de óbvio, automático. Foi o olhar do carpinteiro que fez da marionete de madeira um menino. Gepeto não estranha o fato do boneco se movimentar. Mas Pinocchio estranha a si mesmo como um boneco, querendo ser um menino de verdade.

A cena final da história, na qual Pinocchio transformado num menino de verdade olha para a marionete que ele foi, mostra que sua humanidade se construiu no momento em que se distanciou do que era antes. Ginzburg nos traz, com a metáfora dos olhos de madeira, o exercício de distanciamento e aproximação que deve se revelar na narrativa histórica.

Distância, estranhamento, tradição e verdade

Após associar distância a estranhamento, podemos destacar mais duas associações feitas por Ginzburg em seu livro **Olhos de Madeira**: distância e perspectiva e distância e tradição.

No sétimo ensaio do livro, o historiador italiano propõe uma “análise mais séria” da associação pós-modernista de verdade com perspectiva. Observando Agostinho, Maquiavel e Leibniz, Ginzburg afirma o quanto eles influenciaram o conceito de perspectiva “sob o signo, respectivamente, da adaptação, do conflito e da multiplicidade”, passando pelo “estimulante” paralelo de Panofsky “entre a invenção da perspectiva linear na Itália do Renascimento e o surgimento simultâneo de uma atitude crítica com relação ao passado” (GINZBURG, 2001, p. 189) e se questiona: “Quem saqueará, quem fará sua a nossa noção de história, talvez rejeitando seu núcleo conceitual, incorporado na metáfora da perspectiva?”

Ginzburg, então, apresenta duas atitudes históricas inspiradas nessa metáfora. A primeira, “atacada por fundamentalistas” e de base Agostiniana, consiste na adaptação da história à perspectiva de quem a escreve. Ela foi por aqueles que a atacam tida como “uma velharia”. Esses “fundamentalistas”, para o historiador italiano, propuseram o “fim da história”. A segunda, de base Leibniziana, consiste

na multiplicidade de perspectivas oferecendo múltiplas verdades (é verdadeiro dentro de uma dada perspectiva). Ela agrada aos por ele chamados de “neocéticos”. Para estes, a perspectiva “é boa porque salienta a subjetividade; mas também é ruim porque ressalta a distância intelectual” (idem, p. 197). Sem esgotar o assunto e apontando para publicações que ainda serão feitas, Ginzburg propõe sua observação para o uso da perspectiva:

“Por motivos diferentes, ou melhor, opostos, os fundamentalistas e os neocéticos repelem ou ignoram o que no passado fez da perspectiva uma metáfora tão poderosa: a tensão entre ponto de vista subjetivo e verdades objetivas verificáveis, garantidas pela realidade (como em Maquiavel) ou por Deus (como em Leibniz). Se essa tensão for mantida em aberto, a noção de perspectiva deixará de constituir um obstáculo entre os cientistas e cientistas sociais, para se tornar, em vez disso, um lugar de encontro, uma praça onde se pode conversar, discutir, dissentir.” (idem, p. 197-8)

Nesse sentido, Ginzburg nos oferece uma leitura da perspectiva na produção histórica não em relação à verdade dos fatos, mas no encontro de interpretações. A distância permite que nos encontremos com diferentes leituras de um mesmo evento e essas leituras possam coexistir. Nem uma história voltada apenas para os fatos e subjetividades, nem uma história geral apenas. Um diálogo de histórias.

No nono ensaio, analisando um “lapso do papa Wojtyla”, Ginzburg apresenta o poder da tradição na nossa leitura do mundo. Num discurso de pedido de perdão aos judeus, o papa João Paulo II afirma que estes são os irmãos mais velhos dos cristãos. A expressão “irmãos mais velhos” está ligada à tradição católica que a interpreta de acordo com Gênesis 25:23 “o mais velho será servo do mais moço”. Utilizando o conceito Freudiano de lapso, Ginzburg afirma:

“Para erradicar o antijudaísmo cristão, não basta a boa vontade e a coragem de um indivíduo, nem mesmo se for um papa. No lapso de João Paulo II a tradição – não apenas a tradição anti-judaica – foi por um instante à forra. Ainda falta um caminho longo, muito longo a percorrer.” (idem, p. 223)

Levando esta questão para o próprio fazer histórico, esta análise de Ginzburg traz-nos à tona a força que a tradição possui em nossas interpretações. Ela é uma presença permanente em nossos esforços de distanciamento. A influência de nossas leituras, nossa visão de mundo, nosso período histórico, nossas raízes culturais e religiosas estão sempre presentes. No diálogo com o outro, somos obrigados a olhar as coisas de pontos de vista diferentes. Em suma, a distância se constrói no reconhecimento da existência do outro, no estranhamento de nossa própria existência e na manutenção da tensão entre o ponto de vista subjetivo e verdades objetivas.

A escrita da História e a História da Educação

A distância que nos separa dos fatos históricos que retratamos é intransponível e implica noutra importante distância: a da verdade. Sem entrar no mérito da questão filosófica da existência da verdade como instância ou essência, Ginzburg apresenta-nos uma reflexão do papel da verdade na escrita da história. Os historiadores querem encontrá-la. Para entender como isso acontece, o historiador italiano propõe, no livro **O fio e os rastros**, uma comparação entre duas funções: a do juiz e a do historiador. Ambos utilizam provas em seus trabalhos, mas o estatuto que estas provas exercem é diferente em cada um.

“Para o primeiro [o juiz], a margem de incerteza tem um significado puramente negativo e pode desembocar num non liquet – em termos modernos, numa absolvição por falta de provas. Para o

segundo [o historiador], ela deflagra um aprofundamento da investigação, que liga o caso específico ao contexto, entendido aqui como um lugar de possibilidades historicamente determinadas.” (pp. 315-316)

A distância da verdade “absoluta” do fato histórico, para o historiador, é justamente seu espaço de trabalho. A interpretação verossímil aponta justamente para sua possibilidade e oferece recursos para compreender a realidade estudada. É por isso que, para Ginzburg, a história e a narrativa voltam a fazer as pazes: há um espaço para a emergência de possibilidades, sem que elas deixem de ser históricas.

“Termos como ‘ficção’ ou ‘possibilidade’ não devem induzir a erro. A questão da prova permanece mais do que nunca no cerne da pesquisa histórica, mas seu estatuto é inevitavelmente modificado no momento em que são enfrentados temas diferentes em relação ao passado, com a ajuda da documentação que também é diferente.” (p. 334)

É aqui que podemos pensar na abertura para uma reflexão sobre a história da educação. Como pensar na história de um fenômeno social e cultural cuja abrangência parte de algo tão específico como o ensino de um determinado conteúdo e pode chegar a um aspecto tão genérico como as relações interpessoais? É aqui que encontramos a proposta de Ginzburg para escrita da história: a alternância de óticas entre o geral e o particular, entre o macro e o micro.

Considerações finais

Após levantarmos o uso da obra de Ginzburg por autores da área de História da Educação no Brasil e, nesse levantamento, termos constatado um uso restrito a apenas duas ou três obras, apresentamos

outras leituras possíveis da obra do historiador italiano. Nos artigos aqui analisados, o conceito de “paradigma indiciário” é, por vezes, citado apenas como inspiração mais geral ou superficialmente como uma referência aos detalhes. Mais do que isso, ele consiste num olhar de estranhamento e distância do objeto de estudo, numa transição entre o macro e o micro.

Refletindo a respeito da História da Educação e de seu caráter interdisciplinar, levantamos algumas reflexões que não estão presentes nos textos que utilizam ou citam Ginzburg e podem ser utilizadas como ponto de partida para novas pesquisas ou reflexões metodológicas na área. Em primeiro lugar, o olhar para o sujeito e suas relações com a cultura na qual se insere abre espaço para pensarmos em pesquisas na História da Educação que levem em conta os sujeitos educadores e as instituições não escolares que também educam. Se há hoje uma hegemonia da escola como espaço privilegiado para a educação, as relações entre cultura popular e cultura dominante propostas por Ginzburg, bem como seu olhar para as singularidades, sugerem que os objetos de estudo da área possam, partindo do historiador italiano, olhar para além da escola.

O trabalho interdisciplinar de construção da narrativa histórica por parte de Ginzburg instiga-nos a pensar que pesquisar na história da educação implica em tomar decisões a respeito do que é educação. Essas decisões são interdisciplinares, não se tomam no campo da história simplesmente. Daí, a necessidade de se dialogar com as outras ciências da educação, como a filosofia da educação, a sociologia da educação, a psicologia da educação e a didática. Mas isso não significa abandonar o rigor metodológico em prol de um uso indiscriminado de conceitos e práticas de outras áreas. O que propomos é, como mostrou ser possível o historiador italiano, observar como o instrumental de outras áreas permite outros olhares de estranhamento para nosso objeto de estudo, e nos ajuda a compor a distância entre o pesquisador e sua pesquisa.

Um olhar oblíquo à realidade permite-nos desconfiar de leis, memoriais, artigos de jornal, cartas etc. de forma a não ler nestes materiais a expressão

da realidade ou da totalidade. A proposta metodológica de Ginzburg favorece leituras diferentes para um mesmo documento.

Manter a tensão entre a “prova”, a verdade e o subjetivo, oferece-nos possibilidades e exploração destas possibilidades no contexto de sua produção, o que pode ser um rico instrumental metodológico que o historiador italiano nos oferece. Isto oferece um ponto de apoio para não incorrerem numa história da “educação correta”, teleológica, que propõe a educação atual como resultante necessária da anterior e busca no passado as condições para a realização do presente.

Em seu trabalho de reconstrução dos acusados a partir do olhar dos inquisidores, Ginzburg propõe alternativas para situações nas quais dispomos apenas de documentações com referências indiretas. Como olhar, por exemplo, para o educando a partir de documentos produzidos pelo educador? Ou como investigar uma instituição na qual nós trabalhamos e, portanto, estamos tão próximos sentindo-nos estrangeiros a ela?

Mais do que respostas, o que propomos aqui foram perguntas em forma de reflexões. Há muito mais a se explorar da obra de Carlo Ginzburg e o que aqui apontamos é a apenas um estímulo para que novas pesquisas tangenciem temáticas levantadas a partir desse historiador. Além disso, destacar abordagens a partir de autores pouco utilizados ou, por vezes, apenas citados superficialmente, é um esforço de promover o constante estranhamento da hierarquização das pesquisas na área a partir de um número restrito de autores e teorias. Estranharmos a nós mesmos.

Notas

- ¹ Este artigo continua e aprofunda as questões apresentadas no IX Congresso Iberoamericano de História da Educação, realizado no Rio de Janeiro em novembro de 2009. As revistas consultadas foram: 1. a *Revista Brasileira de História da Educação* (19 números publicados entre 2001 e 2008), publicada pela Sociedade Brasileira de História da Educação. Nela encontramos a ocorrência da citação de uma ou mais obras de Ginzburg em 5 dos 119 artigos publicados, o

que corresponde a 3% do total de artigos. Esses textos foram publicados em 2005, 2006 e 2008; 2. a *Revista Histedbr on line* (31 números publicados entre 2000 e 2008), organizada e publicada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil, sediado na Faculdade de Educação da Unicamp. Dentre os 324 artigos percorridos, encontramos 5 ocorrências nos anos 2003, 2005, 2006 e 2007, correspondendo a 2% dos artigos publicados em todo o período; 4. por fim, o *Cadernos de História da Educação* (7 números publicados entre 2002 e 2008), publicado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Nesta revista encontramos somente 1 ocorrência, em 2002, entre os 114 artigos publicados. Este levantamento, obviamente, é parcial. Mas, pela importância conferida a essas três no campo da História da Educação no Brasil consideramos que os resultados apontam para um sentido geral do uso da obra de Ginzburg.

² Grupo de Estudos História da Educação e Religião (GEHER), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (<http://www.geher.fe.usp.br>).

³ Para discussões a respeito da constituição do campo e das relações entre História cultural e História da educação ver VIDAL, Diana & FARIA FILHO, Luciano. “História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880 – 1970)”. *RBHE*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003; FALCON, Francisco J. C. “História cultural e História da educação”. *RBHE*, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 328 – 339, 2006.

Referências Bibliográficas

- COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. São Paulo: Iluminuras, 1899. Disponível parcialmente em: <http://books.google.com.br/books?id=KmDakW_sISEC>. Acesso em: 15 nov. 2009.
- FALCON, Francisco J. Calazans. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11, n. 32, mai/ago 2006, p. 328 – 339.
- FLÓRIO, Marcelo. Cinema: caleidoscópio estético da modernidade. **Revista Práxis**, ano I, n. 1, 2004.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima. História cultural e história da educação na América Portuguesa. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 12, jul/dez 2006, p. 53 – 73.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Cia das Letras: São Paulo, 1987.
- _____. **Os andarilhos do bem: feitiçaria e cultos agrários nos séculos XVI e XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- _____. **Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. **Indagações sobre Piero**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- _____. **A micro-história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- _____. **História noturna: decifrando o sabá**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991b.
- _____. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. **Nenhuma ilha é uma ilha: quatro visões da literatura inglesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- _____. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GONÇALVES, Mauro Castilho. Cidade, cultura e educação: a Igreja Católica de Taubaté no meio do século XX, entre a configuração e a conformação, entre a permanência e a reatualização (1954 – 1969). **Revista Histedbr on line**, n. 11, set 2003.
- HISTÓRIA e cultura: conversa com Carlo Ginzburg. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, vol. 3, n. 6, p. 254 – 263, 1990.
- LIMA, Ana Paula dos Santos. A primeira instituição municipal de educação infantil em Aracaju: José Garcez Vieira (1944 – 1970). **Revista Histedbr on line**, n. 22, jun 2006, p. 150 – 163.
- LIMA, Henrique Espada. **A micro-história italiana: escalas, indícios e singularidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MOREIRA, Raimundo Nonato Pereira. Ciência e arte: escrita da história e literatura na construção da narrativa de “Os sertões”. **Práxis**, ano 3, n. especial, 2006.

OLIVEIRA, Lúcia Helena; GATTI JR, Décio. História das instituições educativas: um novo olhar. **Cadernos de História da Educação**, v. 1, n. 1, jan/dez 2002.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de; SIMÃO, Giovana Teresinha. Educar pela arte: a proposta de uma aprendizagem escolar. **Revista Histedbr on line**, n. 20, dez 2005, p. 106 – 119.

PADOVAN, Regina Célia. Memória e formação docente: indícios e registros da identidade educacional na região do Bico do Papagaio. **Revista Histedbr on line**, n. 20, dez 2005, p. 45 – 51.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. Descobertas de um

espectador. **Folha de São Paulo**, 13 jun 1999, Caderno Mais. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs13069912.htm>>. Acesso em 19/10/2009.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Educar em família: o Colégio Imperial Amorim Carvalho na Corte Imperial (1882 – 1889). **Revista Histedbr on line**, n. 27, set 2007, p. 65 – 77.

SIQUEIRA, Elizabeth M. Reconstituindo arquivos escolares. A experiência do GEM/MT. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, jul/dez 2005, p. 123 – 152.

TABORDA, Marcus Aurélio. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação, culturas escolares, currículo e educação do corpo. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 16, jan/abr 2008, p. 147 – 169.

Sobre os autores:

Paula Leonardi: Doutora em Educação pela Faculdade de Educação USP, Pós-doutoranda em Educação, bolsista Fapesp, vice-líder do Grupo de Estudos História da Educação e Religião (CNPQ/FEUSP).

E-mail: paulaleonardi@usp.br

Thiago Borges de Aguiar: Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo; Pesquisador colaborador do Grupo de Estudos História da Educação e Religião da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

E-mail: tbaguiar@usp.br

O que é uma experiência educativa?

Maurício Mogilka

Resumo

Com base nos conceitos fundamentais do filósofo progressista John Dewey, este artigo tenta definir o que é experiência, e o que é experiência educativa. Nesta direção, analisa os princípios da continuidade e interação da experiência, deduzindo daí conseqüências sociais. A seguir o texto acrescenta mais algumas reflexões sobre o educar, trazendo a discussão para o cenário latino americano e para o âmbito de uma das formas que o educar assume, que são as propostas emancipatórias. Ele mostra que o educar é um fenômeno complexo, mesmo tendo sido tão reduzido em suas potencialidades nas sociedades de classe, devido exatamente ao seu potencial liberador das energias vitais das pessoas e coletividades. Este texto é resultado de uma pesquisa bibliográfica, que desenvolveu seu percurso analítico principalmente a partir de duas obras de Dewey, *Experiência e natureza* e *Experiência e educação*. Este artigo conclui tentando trazer algumas contribuições para a estruturação de propostas educativas emancipatórias.

Palavras-chave: experiência, experiência educativa, educação emancipatória.

What is a educational experience?

Abstract

Based in the basic concepts of the progressist philosopher John Dewey, this article tries define what is education, and what is educational experience. In this approach, analyses the principles of continuity and interaction of the experience, deducing social consequences of this matter. The text added more some reflections about the educational practices, bringing the discussion to the latin american stage and to scope of the emancipatory educational proposal. The article shows that educational experience is a complex phenomenon, that was reduced in your potentialities in the class societies, because exactly your liberator potential of the vital energy of the peoples and colectivities. This text results of a bibliografic research, developed about two Dewey's works, *Experience and nature* e *Experience and education*. This article conclude tryng bring some contributions to the elaboration of emancipatory educational porposals.

Key-words: experience, educational experience, emancipatory education.

Uma humilde grama de experiência vale mais que uma tonelada de teoria, pelo simples fato que é somente através da experiência que podemos conhecer a teoria.

John Dewey

Educação: um tipo de experiência

Antes de entrar no objeto específico deste artigo, é necessário fazer uma distinção conceitual, referente ao termo *educação*. A ausência desta distinção tem causado dificuldades no discurso e mesmo na prática pedagógica, inclusive porque o discurso é um dos fatores estruturadores das práticas. Esta ausência se nota não só em educadores e ativistas sociais, mas mesmo em alguns teóricos, e quando se apresenta, é um problema grave no campo progressista. Isto porque este campo depende substancialmente desta distinção, não só para estimular efeitos nas práticas sociais, mas para garantir sua própria existência, que depende de uma identidade diferente das identidades conservadoras.

Se trata da não-distinção entre educação (no sentido amplo) e propostas de educação que se propõem a ser críticas, ou emancipatórias, ou ainda humanizadoras. A ausência desta distinção nos leva a generalizar e homogeneizar os diversos modelos de educação produzidos na modernidade e mesmo na pós-modernidade. Em função disto vemos afirmações como “a educação reproduz a sociedade”, ou “a educação liberta”, ou “sem educação não há humanização”, como se todo tipo ou modelo pedagógico fosse igual. Se a educação liberta (sempre), então a educação conservadora não é educação?

Exatamente por isto, eu adotarei aqui a distinção entre *educação*, no sentido amplo, significando toda experiência social que modifique valores, atitudes, capacidades ou conhecimentos de pessoas ou coletividades; e os modelos de educação que querem romper com as propostas conservadoras (ligadas à manutenção da ordem vigente, explícita ou implicitamente). Note-se que a segunda definição está contida na primeira, que é mais ampla e inclui todo tipo de

prática, inclusive as conservadoras. No segundo caso a definição tem um caráter transgressor da ordem vigente, em algum grau.

O principal objeto deste artigo, na primeira sessão e especialmente na segunda, são as práticas mais especificamente emancipatórias, ou seja, um tipo específico de se fazer educação. Esta discussão inicial é necessária neste texto, pois tentarei nele retomar a idéia segundo a qual, para que a educação seja emancipatória, em suas várias propostas possíveis, ela precisa ser educação baseada na experiência. Torna-se importante então, definir o que se está chamando aqui de experiência.

Quando falamos, em nossa linguagem comum, em experiência, geralmente nos referimos aquilo que foi vivido na prática, e tivemos consciência disto. Estão implícitos então dois elementos: prática e consciência. Uma outra forma de definir experiência, mais cognitiva, é defini-la como sendo o conhecimento adquirido através dos sentidos, em oposição à especulação lógica. Na teoria pedagógica, contudo, este conceito é mais complexo.

Desde o século XVIII, com Rousseau, já há uma corrente de interpretação no campo da educação tentando vincular educação e experiência.¹ Nesta grande corrente, que agrega teorias bem diferentes em alguns aspectos, o conceito de *experiência* é central. Ela vai desaguar no século XX, fertilizando discursos teóricos de notável beleza e consistência, como por exemplo a pedagogia progressista de John Dewey e a educação problematizadora de Paulo Freire. As reflexões que tentarei desenvolver neste artigo são influenciadas, principalmente nesta primeira seção, por este filósofo norte-americano.

Creio que não escapa a nenhum conhecedor da pedagogia deweyana a sua intenção de superar a concepção intelectualista de educação: por isto podemos dizer que o seu pensamento traduz uma *pedagogia existencial*. Ou seja, se a educação pretende ser uma prática de formação de pessoas livres e participativas, ela não pode ser um processo centralmente cognitivo, precisa ser também afetivo, corporal e político, ou seja, integral. Mas como fundamentar isto teoricamente? Toda prática se fundamenta em uma filosofia da educação, não podemos desconhecer isto.

Um dos mais consistentes fundamentos da *escola nova* norte-americana é o conceito deweyano de *experiência*. A tentativa de superar os dualismos herdados da filosofia moderna pela educação é central no pensamento militante deste autor. A dicotomia entre sujeito e objeto e a decorrente desvalorização da prática, nas sociedades capitalistas, é uma das causas principais dos males que afligem a educação, usando palavras do próprio Dewey. Este autor recupera a dignidade da prática, sem contudo subordinar o pensamento e o conhecimento à ela. Ao contrário, o pensamento representa uma fase da ação, uma capacidade que tem o organismo humano para resolver problemas: pensamos para lidar com as situações problemáticas de nossa existência social, e não por mero prazer especulativo.

É dentro desta tentativa de superar a compreensão dualista de prática e de pensamento, que Dewey elege a *experiência* como um dos conceitos fundamentais de sua filosofia. Ela nasce da percepção de que a concepção epistemológica de sujeito deixa de fora elementos essenciais à compreensão da vida social. Ao tentar superar o dualismo sujeito-objeto, Dewey argumenta que é insustentável a antiga oposição entre experiência e natureza (ou humanidade e natureza). Isto porque o ente humano, ser social e cultural, não deixa de ser um organismo, ele não abandona a natureza ao ingressar na cultura. Ele é, simultaneamente, experiência e natureza. O ser humano é a natureza capaz de tomar consciência de si mesma: é natureza com capacidades especiais. Não há como opor experiência e natureza (Dewey, 1980).

Se falar da associação entre experiência e natureza é algo que parece tão absurdo como falar de um quadrado redondo, isto se deve à nossa formação cultura racionalista. Esta fortaleceu a noção da separação entre a humanidade e experiência, de um lado, e natureza, do outro. Nesta concepção, a natureza é completa, à parte da experiência. Quanto à experiência, *é importante para os seres que a têm, mas é demasiado casual e esporádica em sua ocorrência para trazer consigo implicações importantes relativas à natureza da natureza* (Dewey, 1980, p. 3).

Quando elege o termo *experiência* como um conceito central nas suas reflexões, Dewey procura

superar o dualismo sujeito-objeto, e também o reducionismo presente na concepção epistemológica de sujeito, que exclui a vida sensível e a vontade daquilo que nós chamamos o “real” :

Quando os objetos reais são identificados, ponto por ponto, aos objetos do conhecimento, todos os objetos afetivos e volitivos são inevitavelmente excluídos do mundo “real”, e são levados a buscar refúgio na intimidade de um sujeito experienciante, ou mente. Assim a noção da onipresença de toda experiência cognitiva compreensiva resulta, por lógica necessária, na construção de um sólido muro entre o sujeito experienciante e a natureza que é experienciada. O eu se torna não apenas um peregrino como ainda um estranho, não naturalizado nem naturalizável, no mundo.

(Dewey, 1980, p. 19).

Experiência, nesta perspectiva, é um conceito mais amplo e inclusivo do que *conhecimento* e *pensamento*: é a experiência que contém o conhecer, e não o contrário. Não experienciamos porque conhecemos, mas conhecemos através da experiência; é a ação humana, na experiência, que gera o conhecimento. A experiência cognitiva nunca é mais ampla do que o todo da experiência no qual ela foi gerada. Contudo Dewey não nega a possibilidade do conhecimento, e do conhecimento da própria experiência. Mas a experiência cognitiva não possui a qualidade da oni-inclusividade (conter em si todos os outros aspectos da experiência):

Não se nega que qualquer objeto experienciado possa tornar-se objeto de reflexão e de inspeção cognitiva. Mas a ênfase é sobre “tornar-se”; o cognitivo jamais é totalmente inclusivo: ou seja, quando o material de uma experiência anteriormente não-cognitiva é objeto de conhecimento, ela e o ato de conhecer são incluídos dentro de uma nova e

mais ampla experiência não-cognitiva – e esta situação jamais pode ser transcendida. Somente quando o caráter temporal das coisas experienciadas é esquecido é que é afirmada a idéia da total “transcendência” do conhecimento. (Dewey, 1980, p. 19).

Como poderíamos definir, então o conceito de *experiência*? O que é a experiência no seio desta pedagogia? Primeiramente, como já vimos, a *experiência* não é primariamente cognitiva, mas ativa. Ela se constitui a partir de uma ação do sujeito sobre o meio. Mas ao mesmo tempo que age e modifica o meio, a pessoa também sofre (vivencia) a ação deste meio sobre si. Ela sofre as conseqüências da reação do meio à sua ação inicial, ou colocado de outra maneira, sofre as conseqüências da sua própria ação, intermediada pelo meio e pelo objeto de sua ação. Esta concepção interacionista da relação sujeito-contexto pressupõe a influência recíproca entre eles. Ou, como dirá mais tarde Piaget, de forma luminosa, não há um sujeito já pleno e um objeto já constituído, mas um sujeito e um objeto em constante e mútua construção (Piaget, 1978).

Portanto, experiência é um fenômeno cósmico, um modo de ser da natureza. Ela ocorre toda vez que os elementos do cosmos interagem, sofrendo ambos alterações. Compreendida desta maneira, a experiência é primária, antepredicativa e pré-reflexiva. Mas há algumas experiências que, sem perderem esta qualidade cósmica, possibilitam a emergência da percepção e da reflexão. São estas experiências que têm alto valor educativo.

Ou seja, além de ativa e passiva, a experiência ainda necessita ter mais uma característica essencial, para ser uma experiência educativa: ela precisa ser dotada de significado. Além de agir sobre o objeto da experiência e vivenciar as conseqüências, o refluxo desta ação sobre si, os educandos vivem uma experiência de valor educativo se há consciência destes efeitos, se a ação é dotada de significação para eles. Isto é, se eles conseguem compreender as relações, as conexões entre as suas ações sobre o meio e a ação do meio sobre si. A simples atividade não constitui

uma experiência educativa. Por exemplo, quando uma pessoa simplesmente põe o dedo no fogo. Haverá valor educativo quando este ato for associado com a dor que ela sofre, em conseqüência do seu movimento. Ser queimado será uma simples modificação física, como queimar um objeto, se não for percebido como conseqüência de uma outra ação (Dewey, 1979a).

Sintetizando, *experiência*, assim concebida, envolve ação sobre o meio, ação do meio sobre os educandos e a percepção destas relações, por parte dos mesmos. São estas percepções e significados que tornam este tipo de experiência de fundamental importância educativa, pois envolvem aprendizagem e desenvolvimento mental. É por isto que as atividades didáticas, tanto na escola como na educação com movimentos sociais, devem sempre ser significativas, jamais devem se transformar em rotina. Neste último caso o potencial educativo da atividade é enfraquecido, pois os educandos se desenvolvem de forma mais consistente se há o exercício simultâneo da ação, pensamento e desejo, coisa que a atividade rotineira não consegue mobilizar.

Em *Experiência e educação*, Dewey mostra que reconhecer a existência de uma relação íntima e necessária entre os processos da experiência real e a educação não é suficiente para estruturar uma prática, ela não surgirá espontaneamente de tal percepção. Ao contrário, torna-se necessário elaborar uma teoria da experiência educativa, levando em conta os fatores sociais que operam na constituição da experiência individual. Não podemos esquecer que nas práticas tradicionais os educandos também passam por experiências. O problema está no tipo de experiências que estão sendo proporcionadas, de tal modo que elas sejam efetivamente educativas, isto é, promovam aprendizagem e desenvolvimento:

Faço tais perguntas, não para qualquer condenação global da educação tradicional, mas com propósito muito diverso. Na realidade, desejo apenas dar ênfase ao fato, primeiro, de que os jovens na escola tradicional têm e passam por experiências e, segundo, que o problema não é a falta de experiências mas o cará-

ter dessas experiências - habitualmente más e defeituosas, defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências.

(Dewey, 1979b, p. 16)

Nem toda experiência é genuinamente educativa, embora toda educação progressista se realize através da experiência: experiência e educação não são termos equivalentes. Para Dewey, é deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para experiências posteriores. Tal efeito pode ser provocado por experiências que produzam dureza e insensibilidade, restringindo a capacidade do grupo responder aos apelos da vida e a possibilidade de participar de futuras experiências mais ricas. Ou por aquelas que aumentam a destreza em alguma atividade automática, mas rotinizam a sua percepção e dificultam a abertura para experiências mais criativas. Ou ainda aquelas experiências que, embora imediatamente agradáveis, concorrem para estimular atitudes descuidadas e acomodadas, e desfavorecem a possibilidade das pessoas tirarem de futuras experiências tudo que elas têm para dar, pois tal possibilidade depende da atividade, isto é, o aproveitamento da experiência têm um caráter ativo.

Segundo Dewey, há dois princípios fundamentais para que se possa entender o caráter educativo de uma experiência: *continuidade* e *interação*. Por *continuidade* o autor entende a necessidade das experiências, para serem educativas, influenciarem positiva e criativamente sobre experiências posteriores. Toda experiência exerce efeitos sobre o sujeito e suas futuras experiências. Assim, constitui um problema para os educadores que fundamentam o seu trabalho no princípio da experiência, selecionar as situações que além de serem agradáveis e mobilizarem o grupo, o enriqueçam e a preparem para experiências mais amplas ou mais profundas.

Note-se que não estamos diante de uma opção: não se trata, para o autor, de escolher se a experiência vai ou não afetar os participantes, mas o tipo de efeito que se quer provocar. Eles estão vivendo experiências todo o tempo, embora nem sempre cons-

cientes dos seus resultados. É a partir da concepção interacionista, fundamento do pensamento deweyano, que se pode entender esta ênfase na experiência para a constituição do sujeito:

... toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subseqüentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências (...) o princípio da continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes.

(Dewey, 1979b, p. 25-26).

Embora o princípio da *continuidade* nos mostre a relação entre as experiências, ele não garante critérios para definir que tipo de crescimento está sendo proporcionado por esta ou aquela experiência. Com efeito, ele pode operar de modo a imobilizar o grupo em um baixo nível de desenvolvimento, limitando o seu crescimento. Como exemplo, temos o caso da pessoa criada com excesso de complacência, o que fortalece atitudes egocêntricas e dificulta a vivência de experiências posteriores que exigiriam dela perseverança e disciplina. Por isto mesmo é que o valor de uma experiência só pode ser julgado analisando-se os objetivos e a direção para onde ela se move.

Como o grupo não pode fazer tal julgamento - pelo menos não em toda a sua potencialidade - é que os educadores são imprescindíveis, pois sua maior experiência e conhecimento lhes permitem ajudar o grupo a selecionar as experiências e criar as situações propícias às experiências efetivamente educativas. Dewey acentua que a função do educador é muito mais difícil no paradigma de educação baseado na teoria da experiência. No paradigma tradicional o modelo já está montado, e contraditório ou não, a necessidade de tomadas de decisão é muito menos freqüente do que em propostas alternativas.

Por outro lado, o *princípio da interação* nos mostra que a experiência não se processa apenas

dentro do sujeito. Embora o eu seja um dos campos privilegiados de sua ocorrência, pois a experiência influi na formação de atitudes, desejos e propósitos, ela também é social, pois a pessoa está sempre em relação, de forma direta ou mediada. Toda experiência genuína tem um lado ativo, que modifica as condições objetivas nas quais as experiências se passam (e que por sua vez, influem na experiência vivida pelo grupo). Vivemos em um mundo de pessoas e coisas, que em parte é o que é devido ao que se fez dele: *Dispensável repetir que a experiência não ocorre no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir. E estas nascentes a alimentam constantemente.* (1979b, p. 31).

Quando se reconhece a importância dos meios materiais e sociais para a ocorrência da experiência, isto é, quando se reconhece o seu caráter interativo, temos o princípio através do qual os educadores podem ajudar o grupo a dirigir a experiência, sem exercer imposição ou autoridade arbitrária: uma vez que as condições materiais e sociais do meio afetam a experiência presente, cabe aos educadores, junto com o grupo de educandos, reconhecerem e selecionarem as condições concretas que conduzem a experiências propícias ao crescimento.

O equívoco do paradigma tradicional não está na ênfase que dá ao provimento do meio, mas na desconsideração da importância do outro fator na criação da experiência, as capacidades e propósitos daquele a quem se pretende educar. Determinadas condições são tidas, a priori, como desejáveis, independente da sua qualidade de provocar respostas positivas por parte das pessoas: são elas que se devem adaptar ao modelo, mesmo que este seja estranho ao seu ser. Esta falta de adaptação mútua torna acidental o processo de ensinar e aprender, segundo Dewey. Aqueles que se identificam com as condições aprendem; os demais têm muito mais dificuldades. Mais recentemente, com as contribuições das *teorias da reprodução*, vemos o impacto social deste fenômeno: a identificação citada é mais fácil para os alunos da elite e da classe média, pois dominam a linguagem e valores privilegiados pelo modelo tradicional.

Mas se o modelo tradicional viola o princípio da interação, ao não considerar os aspectos internos na

produção da experiência, também será um equívoco desconsiderar a importância das condições materiais e sociais, como já ocorreu em práticas alternativas. A subordinação das condições objetivas àquelas que se encontram no indivíduo é uma falácia educativa, que resulta na própria impossibilidade de se educar, uma vez que o educando não é um ser já pronto, que contenha em si todas as chaves para a sua formação.

Em Rousseau, cujo pensamento é um dos fundamentos de Dewey, já existe a clara compreensão do caráter interativo e social da formação humana. Para Dewey, toda teoria que subordina as condições externas, materiais e sociais, ao que ocorre dentro do educando, acha-se baseada na idéia segundo a qual enfatizar as condições objetivas significaria impor controle externo e limitar a liberdade individual e a própria experiência. Tal posição não se mantém, contudo, ao percebermos que a experiência do indivíduo não é nunca exclusivamente interna, mas também social: ela não se constitui sem as condições objetivas.

O princípio da *continuidade*, como critério de definição das experiências que são efetivamente educativas, resolve apenas em parte esta questão. Com efeito, parece difícil discordar que conduzir para experiências mais ricas e mais amplas seja uma exigência de toda experiência educativa, a não ser que entendamos que *educação* se restringe à aprendizagem de conteúdos, desconsiderando o desenvolvimento como função educativa – o que certamente não é o caso deste artigo. Contudo, o princípio da *continuidade* não permite discriminar que tipo de experiências serão privilegiadas para serem ampliadas, e outras não. De onde poderá vir o critério desta escolha?

Aqui desponta um problema no pensamento de Dewey. Ele define que o fim da educação é promover desenvolvimento, e que o fim do desenvolvimento é conduzir a mais desenvolvimento (1979a, 1979b). Mesmo ressaltando-se que o conceito de desenvolvimento em Dewey é bastante amplo, incluindo a própria socialização, a adaptação ativa à comunidade à qual a pessoa pertence, ainda assim temos aqui um impasse. Por mais amplo e preciso que seja, o desenvolvimento não pode conter todas as respostas do processo de formação humana. A cultura é um

elemento fundamental na definição daquilo que chamamos *humano*.

Mesmo se argumentarmos que a cultura também está ligada às tendências inatas do organismo humano – podemos falar em culturas mais ou menos favoráveis à vida humana, por exemplo – esta é essencialmente um produto social, resultado de um longo processo histórico e contingencial. Mesmo assim, não há humanidade sem cultura. A formação humana, portanto, é o resultado desta *interação* entre a natureza inicial e a cultura. Logo, ao afirmar que o desenvolvimento, em uma educação progressista, não pode ter fins exteriores ao seu processo, Dewey cai em contradição. Porque o autor pensa desta forma?

Dewey é um leitor de Rousseau. Contudo, sua leitura do autor suíço é cuidadosa e recontextualizada, na maioria das vezes. Ele nos chama a atenção para o valor das idéias rousseauístas, tais como a importância dos fatores internos e maturacionais para o desenvolvimento humano. Mas Dewey acha que Rousseau se equivoca, ao pensar em uma educação natural, longe das instituições e relações sociais. Ele (Rousseau) acredita que as capacidades inatas possam se estruturar sem o seu uso em atividades socialmente compartilhadas. Crê que elas possam se desenvolver à parte, em uma educação negativa.

Eu penso que Dewey é muito lúcido na sua apropriação das idéias de Rousseau. Contudo, no caso específico do conceito exposto acima – o fim do desenvolvimento é promover mais desenvolvimento – parece-me que Dewey reproduz, sem perceber, a tendência do autor suíço, e dos inatistas de uma forma geral, a subvalorar os fatores externos no processo de crescimento humano.² E isto é surpreendente, pois Dewey é radicalmente interacionista, na minha interpretação. Com todo respeito e admiração que tenho pelo ativista social norte-americano, eu realmente não posso concordar com ele neste ponto.

Dewey é por excelência um interacionista, como afirmei. Contudo, ao defender que os objetivos de uma atividade educativa precisam ser definidos internamente à atividade, e não escolhidos externamente à natureza desta, o autor assume uma posição inatista que destoa profundamente do conjunto de suas idéias. Além disto, tal posicionamento fere e

contradiz o *princípio da interação* na composição da experiência humana, como vimos há pouco. Isto é, que toda experiência resulta da interação dos fatores orgânicos e sociais, do diálogo entre o externo e o interno.

Na minha percepção, o autor norte-americano caiu nesta contradição, subvalorando os fatores externos como finalidades do desenvolvimento (ou pelo menos como elementos que compõem estas finalidades) por duas razões. A primeira é o temor que admitir objetivos educativos não definidos de forma interna à atividade pudesse permitir a penetração de princípios opressivos na prática formativa.

O outro motivo é conseqüência da sua tentativa de desestabilizar radicalmente o “ideal da preparação”. Ou seja, quebrar a hegemonia da concepção, tão forte nas pedagogias conservadoras, de que é válido, e mesmo necessário, sacrificar o presente, os desejos e os impulsos vitais dos educandos para formar subjetividades fortes e competentes para viver em sociedade. Penso que para Dewey aceitar finalidades externas à atividade educativa seria fortalecer esta concepção.

Concordo com o autor que é coerente a idéia de que a superação do “ideal da preparação” é essencial para uma educação libertadora. Afinal, não podemos construir uma casa destruindo os seus alicerces; e os fundamentos do futuro estão no presente. Além disto, se vive, sempre, no presente: o resto é imaginação. Mas Dewey parece não ter percebido, ou admitido, que as finalidades do processo de desenvolvimento, em uma linha emancipatória, são internas e externas simultaneamente. Mesmo uma formação libertadora já é um processo cujas finalidades e conceito foram gerados em parte externamente ao próprio processo.

Eu acredito que o que define o caráter libertador ou integral do processo de desenvolvimento humano é não é o fato de todas as suas finalidades serem internas ao processo, mas se as finalidades externas são de caráter não-repressivo às potencialidades internas ou inatas. Ou dito de outra forma, se há um acordo entre finalidades externas e potencial interno dos educandos. Pois nenhum processo de crescimento consegue gerar sozinho todas as suas finalidades. O

que caracteriza as práticas autoritárias não é o fato delas serem direcionadas por fins externos, mas a natureza destes fins e o desconhecimento dos desejos e capacidades genuínas do grupo.

Logo, existe esta contradição no pensamento de Dewey, pois os fins do *educar*, do processo pleno e rigoroso de formação humana, estão dentro e fora do desenvolvimento da sujeito, ao menos na minha interpretação. Este processo de formação precisa atender a duas dimensões simultaneamente: o processo de plenificação das potencialidades inatas da subjetividade, e a definição das formas e relações culturais que tornarão este processo possível. É isto que é difícil, pois aí caímos no campo dos valores, e mesmo tendo estes uma base inicial orgânica, esta é insuficiente para prover todas as decisões necessárias ao processo educativo. Desta forma, o processo de formação humana sempre envolve um campo de escolhas éticas, que só parcialmente as tendências do organismo humano e a experiência histórica ajudam a orientar. Por isto, *educar* exhibe sempre algum grau de instabilidade e incerteza.

Esta contradição do pensamento deweyano foi explorada por vários autores, gerando polêmicas ricas, que colocam a sua pedagogia em cheque. Mas isto não deve ser compreendido como o fracasso desta teoria. Primeiro, porque não existe teoria inexpugnável, isenta de contradições. Uma teoria progressista não deve buscar isto, mas ser o mais profunda, radical e rigorosa possível na análise da realidade, e principalmente, ser capaz de instrumentalizar a classe trabalhadora nos seus processos de luta contra situações opressivas e injustas. Em segundo lugar, porque é precisamente do diálogo fecundo entre concepções diferentes, em uma discussão aberta e crítica sobre suas contradições, que as abordagens teóricas avançam.

Os objetivos do desenvolvimento integral do sujeito não podem ser desvinculados das relações sociais. O desenvolvimento humano é dirigido por tendências e capacidades inatas e simultaneamente pela interação com o coletivo. Nunca é um processo que pode ser pensado isolado do social, como também não pode ser pensado desvinculado do que a subjetividade carrega no seu microcosmo: desejos, instintos

e experiência vivida. E se eu me desenvolvo com o outro, eu não consigo me desenvolver oprimindo o outro: eu não posso oprimir aquilo que me desenvolve, sem oprimir a mim mesmo, e sem comprometer o meu próprio processo de desenvolvimento. Logo, as relações opressivas não podem levar ao desenvolvimento integral dos participantes, não significando um processo educativo pleno.

E o que seriam as experiências emancipatórias em Educação?

Com base nos conceitos fundamentais deste filósofo militante e progressista que é Dewey, tentarei a seguir acrescentar mais algumas reflexões sobre o educar. Tentarei também trazer esta discussão para o cenário latino americano e para o âmbito de uma das formas que o educar assume, que são as propostas emancipatórias, conforme coloquei no início deste artigo.

Educar é um fenômeno complexo, mesmo tendo sido tão reduzido em suas potencialidades nas sociedades de classe. Esta redução ou limitação ocorreu exatamente porque são sociedades de classe, isto é, fragmentadas socialmente e baseadas no domínio de alguns grupos sobre outros. Isto leva a um “fechamento” das possibilidades formativas e emancipatórias do educar, por parte daqueles que controlam a educação, ou controlam as condições nas quais a educação se dá. Pois, elevada ao seu limite, esta experiência é estruturadora e liberadora por excelência. Portanto, é inerentemente perigosa para grupos cujo poder depende da contenção das energias vitais das pessoas e dos movimentos sociais.

Eu penso que talvez seja realmente impossível definir plenamente o educar. Como se trata de uma experiência muito complexa e que nos estrutura, de certa forma nós estamos “dentro” dela, ela contribui para formar o que somos. Mas se não podemos conceituar plenamente, nós pelo menos sentimos o que é um processo educativo, escolar ou não. Nós sentimos e percebemos que algo mudou em nós ao vivermos este tipo de experiência. Estamos diferentes, acrescentados, mais vivos, mais perceptivos,

mais intensos. Pensamos, sentimos e vivemos de forma mais profunda e mais forte.

É muito freqüente que este estado vital e esta plenitude tenham dificuldade de emergir na linguagem e possam ser representados e compartilhados com nossos semelhantes. Muitas vezes ele é sentido, mas sequer emerge à consciência. E mesmo quando emerge, temos dificuldade de expressá-lo em palavras: nem tudo que é conscientizado pode ser vertido na linguagem com facilidade, e vice-versa. Mas mesmo nestes casos, em que literalmente nos faltam palavras, sabemos que algo ocorreu, e algo bom.

Provavelmente nenhuma experiência complexa pode ser convertida em palavras, nem em pensamento, na sua plenitude. São experiências com alto grau de vitalidade, que não “cabem” na linguagem. O que nós podemos, seja no discurso oral ou escrito, é tentar aproximações, cercar o fenômeno, traduzi-lo, mesmo que precariamente. Pois se obtivermos isto, além da satisfação pessoal e da reelaboração que ocorre toda vez que conseguimos comunicar uma experiência complexa, teremos o grande ganho social de compartilhar com a coletividade a importância de viver este tipo de fenômeno, de forma consciente. Além disto, no caso de educadores, podemos provocar o desejo de instaurar este tipo de experiência nas suas práticas profissionais.

Logo, o educar possivelmente é uma experiência indizível, inominável, intraduzível. Mas isto não quer dizer que ela seja abstrata ou intangível: trata-se de uma experiência concreta, vivida. Ou seja, trata-se de uma experiência, como vimos ao analisar o poderoso pensamento de Dewey. Eu creio que há pelos menos mais dois tipos de experiência humana que têm este caráter complexo e difícil de expressar em palavras: a religiosidade e o amor.

A experiência religiosa (re-união com o cosmos, ou com a energia cósmica) é vivida mas nunca aparece plena na linguagem.³ Por isto, muitos textos espirituais, em diferentes religiões, expressam a experiência mística como “aquela que não pode ser dita”, ou “aquela que não tem nome”. Ou ainda, nos casos em que a sensualidade corporal não foi expurgada do discurso, esta experiência cósmica é representada por aproximação, através de vivências integradoras

e de prazer. Por exemplo nos textos védicos, muito antigos e escritos em uma língua que não existe mais, o sânscrito, krishna aparece representado da seguinte maneira: “Eu sou o sabor das águas; eu sou o azul do céu”.

Quanto à experiência amorosa, quem negará a dificuldade que temos para expressá-la? E no entanto nós a vivemos, inclusive nas pequenas coisas. Mesmo a literatura e a poesia, que são mais capazes de “falar” do amor do que a ciência ou a linguagem cotidiana, não conseguem plena tradução dos sentimentos associados a esta experiência.

Então, é levando em conta estas dificuldades que tentarei, neste artigo, alguma precária e instável definição do educar. Ora, o ato educativo se dá através de uma experiência. Aliás, ele é uma experiência, um tipo de experiência, como foi afirmado anteriormente. Na composição desta experiência interagem o eu do educando, com todas as suas potencialidades, instintos e a sua formação cultural; e alguns elementos externos ao eu: o discurso dos educadores; o tipo de conhecimento trabalhado; as condições materiais onde a prática se dá; e as relações sociais estabelecidas.

Contudo, é muito freqüente que os educadores não se apercebam da complexidade da experiência educativa, e considerem o conhecimento quase que exclusivamente como o fator promotor do ato educativo. Desta forma os outros elementos, que são poderosos, acabam atuando de forma subliminar, e produzindo efeitos que freqüentemente reproduzem as estruturas culturais e políticas existentes. Este fenômeno – esta simplificação na concepção da experiência educativa – é conseqüência de como as culturas tributárias da modernidade entendem o que é educar. Para superá-la, precisamos fazer uma arqueologia, buscando os significados originais desta palavra.

Estranhamente na modernidade, se traduziu a palavra educar como conduzir ou direcionar, pois a palavra latina *ducere* significa conduzir, alimentar ou cultivar. Contudo, educar não vem de *ducere*, mas de *ex-ducere*. O significado da palavra fica então diferente, ao menos em parte. Nascido da reunião dos vocábulos latinos *ex* (para fora) e *ducere*, educar significa desenvolver, fazer desabrochar, direcionar

para fora, referindo-se às potencialidades e estruturas inatas dos educandos.⁴

Entendido o termo educação desta forma - como sinônimo de desenvolver, conduzir para fora, estruturar capacidades e formar o eu – poderíamos buscar uma redefinição dos objetivos da educação, especialmente em uma perspectiva emancipatória, que é o objeto deste artigo. Os objetivos das práticas que estruturamos são fundamentais nos efeitos que estas práticas terão. Os objetivos ou intenções de uma prática são “invisíveis”, isto é, eles não têm a mesma visibilidade que outros elementos da experiência, como os conteúdos de ensino ou os materiais que serão utilizados, ou ainda as técnicas educativas.

Contudo o fato de serem “invisíveis” não significa que eles não sejam importantes, e a sua importância deriva do seu poder. Até um certo ponto, os objetivos têm o poder de orientar os efeitos da ação. Por isto é tão importante uma análise e uma definição o mais clara possível do que estamos buscando em nossas práticas. Os objetivos escolhidos e pensados por um grupo de educadores nunca definem completamente os efeitos reais que ocorrerão, pois as práticas são muito complexas, e jamais pode ser integralmente previstas pela reflexão e pela tomada de decisão. Mas estas nunca deixam de atuar, pois é através dos objetivos (intencionais ou inconscientes) que direcionamos a ação. Eles não superam as condições da realidade, mas definem em alto grau como o grupo irá lidar e aproveitar (ou desperdiçar) estas condições.

Mas que efeitos educativos queremos provocar? Se entendemos que educar se resume a ensinar, a aprendizagem do conteúdo resolve o problema: já é o próprio efeito educativo. Caso contrário, a questão permanece: para que serve aquele conhecimento? Na minha experiência em escolas e em educação popular, tenho percebido que a suposta coincidência entre conteúdo e objetivo (considerar que o conteúdo é o objetivo) empobrece a experiência educativa. Além disto, esta coincidência nunca ocorre completamente, pois é impossível trabalhar exclusivamente com o saber, sem que estejam envolvidos fatores afetivos, sociais e políticos que o ultrapassam e lhe dão a sua significação.

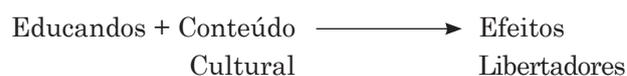
Logo, se acreditamos que educar é mais do que

ensinar conteúdos, e é no fundo provocar o desenvolvimento integral do grupo de educandos, duas conseqüências saltam imediatamente diante dos nossos olhos. A primeira é que a formação integral do grupo, em todas as suas potencialidades de seres humanos, inclui o seu desenvolvimento como seres políticos. Ou seja, seres capazes de participar ativamente nas decisões da vida coletiva. Isto é, por excelência, um processo emancipatório.

A outra conseqüência é que, neste conceito do educar, o conteúdo deixa de ser a *finalidade* da prática, o *efeito* desejado sobre todos, e passa a ser o *meio* de provocar outros efeitos. Entre estes, no caso de práticas libertadoras, que são aquelas que mais necessitamos na América Latina, eu acredito que estejam o de provocar a compreensão sobre as forças políticas que atuam nas sociedades, a possibilidade de refletir e atuar coletivamente e as capacidades de transformar a realidade.

Dentro desta linha reflexiva, gostaria que este artigo trouxesse algumas contribuições para a estruturação de práticas emancipatórias em educação. Uma destas sugestões é que consideremos com mais profundidade qual o sentido e uso dos conhecimentos científicos nas propostas de formação emancipatória, inclusive em educação popular, que é o meu principal campo de atuação. Para isto é necessário superar a desnecessária dicotomia ciência x experiência: ou abandonamos os conteúdos científicos, acreditando que a reelaboração reflexiva da experiência dos educandos é suficiente para estruturar a autonomia política e o senso crítico; ou adotamos uma fé incondicional e muitas vezes autoritária no poder dos conhecimentos elaborados para formar capacidades libertadoras.

Nossas práticas ainda são influenciadas pela idéia de que basta expor as pessoas aos conteúdos para que ocorram efeitos educativos libertadores. O fundamental seria a qualidade destes conteúdos. Este modo de compreensão poderia ser representado assim:



Eu penso que este modo de compreender ocorre por que, entre outros fatores, é difícil construir a íntima vinculação entre o conteúdo cultural e os seus efeitos na formação humana, de uma forma geral, e nas propostas emancipatórias, em particular. É fácil dizer, por exemplo, que a arte é importante experiência cultural para promover a libertação. Mas como a arte pode libertar? Note-se que construir esta conexão, descobrir o *como*, os modos possíveis desta relação, não é tarefa fácil, e nem tão pouco os efeitos políticos da arte, mesmo da arte engajada, são automáticos. Nem fazer arte, nem saber apreciá-la, e nem mesmo aprender a criticá-la produzem, sempre e inevitavelmente, disposições favoráveis à libertação e à vida coletiva.

Nós podemos examinar isto com mais profundidade. Já que este artigo se colocou o questionamento com respeito ao valor formativo dos conteúdos culturais, nada mais justo que ele tente trazer alguma contribuição para este problema. Como um conteúdo, a arte por exemplo, pode promover a libertação? Ora, eu penso que esta contribuição é, como na maioria dos conteúdos, indireta. Talvez o único meio direto da arte influir na emancipação dos povos resida na escolha de conteúdos artísticos que já tenham em si uma mensagem política ou social. O quadro “Guernica”, de Picasso, e o livro “O cortiço”, de Aluísio de Azevedo, são exemplos bem claros. Esta influência direta é potencializada pelo tipo de atividade desenvolvida entre educadores e educandos.

Um outro modo de influência da arte na formação política⁵ é a escolha de obras cujo conteúdo e forma reforcem a identidade nacional e latino-americana. O fortalecimento de uma identidade própria estimula a autonomia e a confiança na própria capacidade. O perigo a se evitar, neste caso, é a xenofobia, deixando de se aproveitar seletivamente o que as outras culturas podem oferecer para o enriquecimento das lutas sociais.

Um terceiro modo da arte influir na formação emancipatória está na associação entre arte e percepção. Nós geralmente não nos damos conta, mas a nossa percepção é, ao menos em parte, formada culturalmente. Por causa disto nós percebemos mais umas coisas que outras. A arte cria novas percepções

e significados, ampliando a nossa forma de “ver” a realidade, além daquilo que está instituído como o “visível” pelos discursos e ideologias dominantes. Os poderes instituídos na nossa sociedade procuram controlar os significados do que é e do que não é a realidade, produzindo uma compreensão ideológica da vida social. A arte freqüentemente escapa a este controle, fornecendo às comunidades significados alternativos aos dominantes.

Uma outra maneira da experiência estética influir na vida política transparece quando percebemos que a capacidade para criar e admirar a arte amplia a experiência da pessoa, e contribui para torná-la mais comunicável aos outros membros da comunidade. E esta capacidade de compartilhar da experiência comum e contribuir para ela, enriquecendo-a, é vital para os processos libertadores. Por outro lado, a arte trabalhada sob certas condições tem grande potencial para estimular a pessoa a liberar as suas emoções e desenvolver a vida afetiva. A afetividade e a simpatia não-sentimentalista entre as pessoas de uma comunidade são a base da reflexão mais poderosa, pois emoção e intelecto estão associados e não separados.

Além disto, esta simpatia é fundamental para reforçar os laços comunitários, essenciais à vida pública. É por isto que o sentimento genuíno de compaixão e a capacidade de compartilhar a nossa vida com outras pessoas são os dois sentimentos mais importantes para reforçar as lutas coletivas, uma vez que aumentam a coesão dentro do grupo. Seus efeitos são potencializados quando reunidos a outros elementos, como a reflexão crítica. E estes dois sentimentos são naturais no ser humano, podendo ser desenvolvidos por uma educação integral.

Por último, outro modo de influência da arte nas capacidades favoráveis aos processos de libertação deriva do fato que ela é uma das atividades culturais mais propícias para liberar a imaginação dos controles racionais e políticos. E a imaginação é essencial para a elaboração de novas utopias e projetos coletivos.

Como podemos perceber, com exceção do primeiro, todos os outros modos da arte influir na formação política são indiretos. Exigem, portanto, que o grupo de educadores tenham desenvolvido esta percepção,

para que consigam fazer as conexões e aproveitar o potencial libertador das experiências estéticas. Logo, não basta expor os educandos ao conteúdo artístico, ou mesmo fazer arte, para alcançar resultados sociais como aqueles desejados nas propostas emancipatórias.

Uma outra contribuição que eu gostaria de trazer para estas propostas é a seguinte: toda vez que as práticas educativas se centram excessivamente nos objetivos cognitivos, escamoteando os objetivos afetivos, interpessoais e de atuação social, ocorre uma redução dos efeitos da prática educativa. Uma prática cujo efeito, no seu limite, é o próprio processo de formação e desenvolvimento humano. Ou seja, nós limitamos o poder construtivo do nosso instrumento.

Mesmo que se argumente que aqueles objetivos escamoteados estarão presentes, pois a educação é sempre um ato político, o problema é que eles estarão sendo trabalhados de forma distorcida ou alienada. E uma formação emancipatória deve envolver o debate livre e aberto, a explicitação dos objetivos formativos da prática, inclusive dando aos educandos a oportunidade de ativamente criticar, participar e ajudar a escolher os objetivos que irão nortear a formação.

Outra consequência destas conclusões é que elas podem auxiliar nós educadores a ativistas sociais engajados em propostas de luta e transformação social a diminuir a incoerência entre os conteúdos trabalhados e as nossas atitudes e práticas: os conceitos, por mais que sejam emancipatórios, tem pouco efeito na formação se a experiência e as relações educativas estabelecidas são autoritárias ou paternalistas, mesmo com os adultos na educação popular (com jovens e crianças, mais grave ainda).

Uma outra contribuição é nos ajudar a superar a tendência a pensarmos a relação entre educação e emancipação, no nosso contexto latino americano, centrados na aprendizagem dos conteúdos, e não na formação integral do grupo. Aqueles, como afirmado anteriormente, não podem libertar, a menos que consideremos que a formação política é uma consequência automática da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo. O maior perigo deste tipo de concepção é simplificar um fenômeno que é

extremamente complexo, o educar, e deixar de explorar as suas notáveis possibilidades humanizantes e emancipatórias. Empobrecemos a concepção e a prática educativa, reduzindo-a ao ensino (que já em si um fenômeno complexo). Quando então, as práticas assim formatadas e limitadas no seu potencial não produzem os efeitos políticos que esperávamos, dizemos que acreditar no poder da educação constitui um ingênuo otimismo.

A emancipação é um modo humano de ser, e não apenas um modo de pensar, ou algo que possa ser instaurado por uma racionalidade. A razão e o saber são imprescindíveis aos processos emancipatórios, mas eles são instrumentais e não decisivos: os opressores também pensam. Pensar e conhecer ocorre dentro de uma campo vital, sempre social, que chamamos experiência. A formação libertadora depende da criação de experiências libertadoras; e estas jamais podem ser inauguradas pelo saber, mas somente pela ação humana socialmente compartilhada, necessária e desejada.

Nestas experiências libertadoras, reflexão, prática e sensibilidade estabelecem uma dependência entre si, e se fertilizam mutuamente. A separação entre estas três dimensões da experiência está na gênese não só do capitalismo, mas das sociedades de classes. Se pretendemos superar este tipo de sociedade, precisamos reunir o que está separado. Os processos radicalmente libertadores se potencializam quando os grupos populares têm acesso à cultura elaborada e podem articulá-la com a cultura popular, sua base de significação e sentido inicial.

Assim, os processos emancipatórios não são processos especulativos, são experiências acionais. Isto é, são um conjunto de ações articuladas com objetivos ou metas desejadas (prática). Mas estas ações se tornam mais ricas e potentes quando fecundadas com idéias apropriadas, que são aquelas que libertam, expandem e complexificam a prática. Logo, em certas condições, a cultura elaborada e esta forma específica de cultura, a teoria, tem caráter libertador. A teoria nada faz sozinha, a teoria não transforma o mundo. Mas sem teoria não transformaremos o mundo.

Notas

- ¹ Na verdade este esforço é anterior a Rousseau, pois já está presente, de certa forma, no discurso de Comenius, por exemplo. Mas tal resgate histórico, embora interessante, não é o objetivo deste artigo.
- ² Não estou afirmando que Rousseau seja um inatista. Creio que o autor suíço oscila entre o inatismo, o empirismo e interacionismo, conforme podemos verificar no texto brilhante, polêmico e flutuante do *Emílio*.
- ³ Eu tomo aqui a religiosidade como uma experiência de integração do indivíduo com o universo, acessível a qualquer pessoa que a praticar, sendo uma capacidade inata do ser humano; é portanto distinta de pertencer a uma religião, uma instituição social.
- ⁴ Mas o que é desenvolvimento? Podemos definir este fenômeno complexo de diferentes formas: 1. Ampliar o uso das capacidades humanas; 2. Estruturar o que não está estruturado; 3. Retirar aquilo que envolve ou limita o crescimento do ser; 4. Ampliar a capacidade de viver: no momento e posteriormente; 5. Libertar as energias vitais da pessoa.
- ⁵ Eu estou usando o conceito *formação política* no seu sentido mais amplo e elevado: abertura para a vida coletiva, participação consciente e voluntária na esfera pública, relação saudável com o poder e controle compartilhado do estado; jamais no sentido doutrinário ou partidário, isto é, uma formação onde não esteja presente a reflexão coletiva sobre os fins da participação social.

Sobre o autor:

Mauricio Mogilka: Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia; Professor Adjunto de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; Coordenador do Projeto de Extensão “Educação e Libertação”, desenvolvido na FACED/UFBA

E-mail: mmogilka@ufba.br

Referências Bibliográficas

- DEWEY, John. **Democracia e educação - Introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Nacional, 1979a.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979b.
- DEWEY, John. **Experiência e natureza**. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- MOGILKA, Maurício. A formação humana no horizonte da integralidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n. 215, p. 53-67, INEP/MEC, abril 2006 (Disponível online: www.publicacoes.inep.gov.br)
- MOGILKA, Maurício. Educação, desenvolvimento humano e cosmos. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, p. 363-377, USP, dezembro 2005 (Disponível online: www.scielo.br)
- MOGILKA, Maurício. **O que é educação democrática? Contribuições para uma questão sempre atual**. Curitiba: Editora da UFPR, 2003 (102 p.)
- MOGILKA, Maurício. Educar para a democracia. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 119, p. 129-146, Fundação Carlos Chagas, julho 2003 (Disponível online: www.scielo.br).
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. (Col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

**Educar com ludicidade: saberes e competências
para a formação docente**

Cilene Nascimento Canda

Regiane Santana Souza

Regiane Santana Souza

Resumo

O presente artigo apresenta reflexões teóricas sobre o campo da formação docente, tendo como perspectiva a ludicidade, enquanto produção humana, social e cultural, e a sua importância para os processos educativos escolares. O estudo ampara-se na abordagem sociointeracionista da aprendizagem e do desenvolvimento humano. A metodologia ancora-se na análise dos dados coletados na pesquisa-ação realizada no campo da formação docente, por meio do Projeto de Extensão *Ciclo de formação de professores em práticas artísticas e lúdicas*, desenvolvido no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Reflete sobre as concepções de ludicidade de professores de Amargosa-BA, por meio da mostra dissertativa de depoimentos destes sujeitos no que concernem à utilização do lúdico em sala de aula. Além disso, o texto enfoca a ludicidade enquanto campo de saberes e fazeres culturais e a mediação lúdica, como competência da formação e atuação de professores em espaços educativos.

Palavras-Chave: Ludicidade – Formação docente– Competências.

Playful education: knowledge and skills to teacher education

Abstract

The article presents theoretical reflections on teacher education, considering the perspective of playfulness, as a human, social and cultural production, and its importance to school educational processes. The study is based on social-interactionist approach of learning and of human development. The methodology is based on data gathered analysis through action-research carried on the topic of teacher education, within the Project *Ciclo de formação de professores em práticas artísticas e lúdicas* (Teacher training on artistic and playful practices), developed in *Centro de Formação de Professores* (School of Education) at *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia* (UFRB). It reflects on the conceptions of playfulness held by teachers in Amargosa, Bahia, through their declarations in relation to the use of playfulness in the classroom. Furthermore, the text focuses the playfulness as an area of cultural knowledge and practices and the playful mediation, as teachers' training skill and practicing in educational spaces.

Keywords: Playful - Teacher education - Knowledge

Breves reflexões sobre a prática lúdica nas escolas

Para iniciar a reflexão sobre o trabalho lúdico, enquanto estratégia de mediação pedagógica e como um tipo de saber relevante para a formação docente, torna-se importante ressaltar algumas questões acerca da compreensão sobre o conceito de ludicidade e suas contribuições para a educação. Para isso, partiremos do pressuposto de que a ludicidade é um tipo de atividade humana imprescindível para o desenvolvimento infantil, no que se refere aos aspectos sociais, cognitivos, lingüísticos, emocionais e corporais da criança. Por seu caráter integrador das dimensões do corpo, razão e emoção, o lúdico pode apresentar relevantes implicações para a aprendizagem, enquanto propulsora do desenvolvimento infantil (VIGOTSKY, 2007).

Além da dimensão teórica, o texto apresenta dados empíricos coletados no bojo da formação lúdica de professores, por meio da pesquisa-ação desenvolvida no Projeto de Extensão *Ciclo de formação de professores em práticas artísticas e lúdicas*, desenvolvido no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Abordaremos, especificamente, os resultados alcançados na oficina de *Alfabetização, letramento e ludicidade*, que teve como enfoque principal a compreensão acerca da ludicidade, enquanto produção humana, histórica e social e como elemento importante para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita e leitura no ensino fundamental. Juntamente com os 30 professores participantes do projeto na cidade de Amargosa-Bahia, foram construídas reflexões teóricas sobre o processo lúdico como campo de conhecimento presente em todas as épocas, culturas e sociedades. Do mesmo modo, efetuou-se a revisão das correntes da alfabetização, enfatizando a importância do letramento para a inserção do sujeito nas práticas sociais geradas por meio do convívio com a leitura.

A iniciativa para a construção deste texto, bem como a realização do referido projeto de extensão no âmbito da formação docente, surgiu da necessidade de aprofundamento da compreensão da ludicidade

nos processos formativos escolares. Compreendemos que, apesar dos diversos estudos em torno da importância do lúdico para o desenvolvimento humano e cultural, a exemplo das pesquisas desenvolvidas por Huizinga (2008), Brougère (2001) e Vigotsky (2007), observa-se que o lúdico continua distante das atividades cotidianas da infância e da organização didática das práticas escolares.

A concepção e a prática escolar de modelo bancário, tão criticado por Paulo Freire (1996), ainda incidem sobre a supervalorização do conteúdo e do tempo pedagógico da escola, conservando-se a questionável preocupação de que o melhor uso do tempo do aluno refere-se à transmissão vertical do conteúdo para o aluno. Dessa forma, observamos que o lúdico, muitas vezes, é tratado como um tipo de atividade avessa à construção de conhecimentos, ou sua utilização ainda é compreendida, por muitos professores, como perda de tempo de aprendizagem.

Com base nestas informações introdutórias, verificamos que apesar do consenso sobre a importância do lúdico em sala de aula, este ainda apresenta-se como reflexão abstrata, sem aplicabilidade na escola e sem implicação direta na aprendizagem da criança. Por conta da ansiedade do tratamento com o “conteúdo”, os professores, de um modo geral, queixam-se da falta de tempo para a atividade lúdica e/ou artística. Observa-se, ainda, a dificuldade apresentada pelas professoras participantes do projeto de extensão, de articulação dos conhecimentos acadêmicos com a prática lúdica e cultural. Um estudo realizado na cidade de Amargosa revelou esta dificuldade de forma bastante contundente:

O estudo realizado nos permitiu constatar que, mesmo com a inquietação dos professores, que afirmam a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem, estas atividades não vêm sendo devidamente valorizadas na escola. Raramente, a escola oportuniza situações dentro e fora da sala de aula para que a criança se expresse, invente e jogue. Isto acontece porque a preocupação da escola recai

exclusivamente com o desenvolvimento cognitivo da criança e desconsidera o brincar, a brincadeira e as demais formas lúdicas como recursos que contém todas as dimensões do desenvolvimento socioafetivo, cognitivo e psicomotor. (SOUZA e SANTANA, 2007, p. 175).

Tais informações denotam a falta de informação e de compreensão de que o lúdico traz, em si, um campo de possibilidades de construção de conhecimentos específicos da vida e de ampliação da visão de mundo, proporcionados pela atividade participativa e inventiva. Diante deste breve panorama, consideramos a necessidade de inclusão de práticas lúdicas, enquanto saberes e perspectivas de construção de habilidades e competências, na formação de professores. Com base neste contexto, cabe-nos traçar os seguintes questionamentos: Como se confirmam as concepções de professores sobre ludicidade? Qual a importância da ludicidade para a aprendizagem das crianças no ensino fundamental? Em que medida a ludicidade pode ser compreendida como campo de saberes e competências para a formação de professores? Para discutir sobre tais questões, é pertinente assumir como principal diretriz desta análise a compreensão da possibilidade de se conceber a criança de acordo com as suas necessidades de aprendizagem concreta e simbólica, imprescindível para a formação do ser social.

Neste primeiro momento, é importante situar o sentido histórico e filosófico do termo *lúdico*, que tem sua origem na palavra latina *ludus* que significa “jogos” e “brincar”. Alguns autores relacionam o lúdico ao jogo e estudam sua importância para a educação e socialização da criança. Huizinga (2008), por exemplo, estudou o jogo em diferentes épocas, culturas e línguas, considerando-o como toda e qualquer atividade humana, com importância fundamental para a evolução social do homem. Para ele, o jogo é uma construção histórica e cultural que tem bases biológicas, no sentido da necessidade de preservação da espécie, da busca humana por alimentos e ação de defesa contra animais maiores. Ou seja, para o

autor, foi por meio do jogo que o homem iniciou o desenvolvimento da capacidade de comunicar-se e de acumular conhecimentos sobre o mundo, dando-lhe subsídios para a criação de ferramentas fundamentais à sua sobrevivência. Nesta perspectiva, o autor defende o jogo como

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana. (HUIZINGA, 2008, p. 33).

Assim, o jogo é definido pelo autor como ação voluntária, preocupando-se mais com o processo de brincar em si, praticado dentro de limites temporais, do que com a previsão dos resultados alcançados. Analisando as características apresentadas por Huizinga, constatamos que este tipo de atividade humana e social ainda é pouco utilizada plenamente em sala de aula, embora esta prática se efetive plenamente na vida social cotidiana das crianças fora da escola. Quando a ação lúdica é praticada na escola, verifica-se que a sua utilização, muitas vezes, se dá visando somente à objetividade da apreensão de conteúdos, limitando os alunos à ação de recepção de conteúdos pelos chamados “jogos educativos”. Quando isto ocorre, o grupo tende a deixar de vivenciar, de forma plena e inteira, o processo e o vigor educativo, em sentido amplo, que as atividades lúdicas podem proporcionar.

Neste sentido, compreendemos que a atividade lúdica e o conteúdo programático podem ser trabalhados de maneira integrada, mediados por metodologias apropriadas que não engessem o momento lúdico, limitado ao conteúdo programático e desarticulado dos anseios de descoberta e das necessidades de aprendizagem da criança. Desse modo, afirmamos a possibilidade da integração da aprendizagem com a brincadeira infantil, em uma

inter-relação nos processos de ensinar e aprender.

É importante esclarecer que neste ato de brincar, podem estar incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos, de modo a oportunizar a aprendizagem prazerosa do educando na relação com outras crianças e com o mundo. Diversos estudos têm apontado para a importância das atividades lúdicas no processo educativo escolar, tanto na implicação do desenvolvimento da personalidade da criança, bem como as funções psicológicas, éticas e intelectuais.

Do ponto de vista da teoria sociointeracionista, a criança, por meio da sua ação com o brinquedo ou na participação em uma brincadeira com regras, cria situações imaginárias. Vigotsky explica que “no brinquedo, os objetos perdem sua força determinante. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (2007, p. 114). Por exemplo, um pedaço de madeira pode passar a ser um carrinho, ou uma espiga de milho uma boneca; o significado cultural dado ao objeto transgride o seu sentido literal e promove avanços no imaginário e na criatividade infantil. Nesse processo, o autor explica que a ação direta da criança com o brinquedo possibilita-a avançar nos níveis de desenvolvimento, pois “a ação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos” (Id, p. 114), dando-lhe significado. Este processo de significação tem relevante contribuição para o processo de aprendizagem de mundo, ou seja, por meio da simbolização dos objetos, a criança aprende a atribuir sentido e significado para aquilo que acessa na realidade concreta.

Segundo Vygotsky (2007), o princípio do desejo e o prazer infantil são instigados pela ação lúdica, despertando emoções, aprendizagens, impulso pela descoberta de novas formas de ver e de se relacionar com o mundo, além dos aspectos ligados à socialização do pensamento por meio da linguagem. Compreendemos a linguagem, neste contexto, em suas diversas formas de expressão: corporal, verbal, escrita, imagética, dentre outras, sendo que todas estas podem ser incentivadas por atividades lúdicas,

como na ação de contação de histórias, no desenho infantil, nas ações criadoras de um modo geral. Nesse sentido, o autor adverte que “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”. (2007, p. p. 117). Ou seja, o ato de brincar não é uma experiência que simplesmente dá prazer à criança; na verdade, a criança necessita da brincadeira para desenvolver-se de modo saudável, inventivo e participativo.

Com base nesse posicionamento sociointeracionista, é correto afirmar a importância do brincar na infância e a necessidade de garantir processos criativos brincantes pelo educador, na mediação de situações de aprendizagem na escola. Neste tipo de relação com o objeto ou com a brincadeira, a criança aprende brincando; aprende não somente a acumular informações e conteúdos, conforme comumente verificamos na escola, e sim, a cultivar o desejo pela busca, a usar o seu potencial imaginativo e a se relacionar com outros sujeitos de forma progressivamente significativa. Assim, concordamos com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), ao assegurar a compreensão de que

Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata. (BRASIL, 1998, p. 23).

Na aquisição inicial da linguagem, o ingresso da criança no período da Educação Infantil, é, sem dúvidas, um momento importante em sua vida, pois ela está saindo do âmbito familiar, em que convivia integralmente e conhecendo um novo espaço, outras

crianças com costumes singulares. Por conta disso, afirmamos que esta convivência social é importante para a criança pequena, pois incide na ampliação da riqueza de experiências culturais e de novas situações de aprendizagem.

Concepções de professores sobre ludicidade

Com base nas breves reflexões tecidas acerca das contribuições do lúdico para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, torna-se importante repensarmos a dimensão da formação de professores que atuarão com a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ao meditarmos sobre as concepções de professores sobre a inclusão da ludicidade em sala de aula, evidencia-se a importância da formação do educador destinada à ampliação crítica das concepções de educação, bem como na adequação metodológica com base nas variadas formas de aprendizagem da criança. Desse modo, compreendemos que o trabalho docente é guiado pelas concepções de ser humano, de educação e de sociedade. Em relação à práxis pedagógica, a ação lúdica do professor associa-se ao seu posicionamento sobre as relações entre o brincar e o desenvolvimento infantil. É necessário reconhecer as possibilidades de mediações que o lúdico apresenta para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Sem este entendimento, provavelmente a ludicidade será relegada a horários vagos, sem atividades anteriormente planejadas e sem sentido e significado para a criança (PORTO e CRUZ, 2004, p. 221).

Esta discussão torna-se ainda mais pertinente, quando constatamos que a compreensão sobre a importância da ludicidade está permeada por várias crenças e discussões acerca da sua efetiva contribuição para o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, as referidas autoras contribuem para a construção desta crítica quando se referem à atividade lúdica como um tipo de ação humana e cultural que contribui para a autonomia, desinibição, elevação da auto-estima, dentre outros benefícios para a aprendizagem significativa.

Considerando o ponto de vista de Vigotsky ao afirmar que “a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança” (2007, p. 122), é imprescindível que o professor, em sua prática pedagógica, não conceba apenas o aspecto do divertimento inserido no lúdico. Compreender o lúdico como um os saberes importantes para a formação de professores é assegurar a compreensão das possibilidades que a ludicidade proporciona no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na construção da ação simbólica da criança.

No entanto, com base nos dados empíricos coletados no Projeto de extensão *Ciclo de formação de professores em práticas artísticas e lúdicas*, verificamos que a compreensão dos professores participantes sobre ludicidade ainda é muito restrita à questão do prazer da criança na atividade brincante ou na aquisição de conteúdos programáticos da escola. Visando elucidar tais concepções, destacamos algumas categorias de análise sobre a importância do lúdico para a aprendizagem, a partir das reflexões de professores do Ensino Fundamental da cidade de Amargosa-Bahia.

Concernentes às possibilidades em se trabalhar com o lúdico, encontramos diversas formas de compreensão e de trabalho lúdico desenvolvido pelos professores. A afirmação que esteve mais presente nos textos foi de que *a ludicidade contribui para o desenvolvimento integral* da criança, conforme destaca-se no depoimento a seguir: “Eu sou uma professora lúdica porque eu acredito que o lúdico contribui para o desenvolvimento integral da criança, além de tornar a aprendizagem mais prazerosa” (Professora 1).

O posicionamento desta professora chama a atenção para o fato de que a atividade lúdica promove um tipo de aprendizagem prazerosa, pois envolve o sujeito como um todo de modo integral. Com base nisso, salientamos que o processo formativo de caráter lúdico não deve ser mecânico e sem sentido para os educandos, nem estar ligado à obrigatoriedade de dar uma resposta “correta” de determinado conteúdo

trabalhado em um jogo. Advertimos que não basta aplicar atividades lúdicas em sala de aula, é importante que tais atividades estejam articuladas às necessidades reais e à liberdade de ação da criança no momento do jogo, frente ao processo de aprendizagem significativa. Por outro lado, verifica-se, de certo modo, a restrição da compreensão do lúdico à questão do prazer. A visão de que o lúdico causa prazer à criança é bastante recorrente nos discursos pedagógicos, porém esta é uma questão que deve ser analisada com base em reflexões cuidadosas, no que se refere ao desenvolvimento infantil. Vigotsky é um dos autores que tecem críticas contundentes a este tipo de concepção, a o afirmar que

Definir o brinquedo como uma atividade de que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como, por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante (VIGOTSKY, 2007, p. 107).

Complementando tal questão, Vigotsky exemplifica sua afirmação com os jogos esportivos, nos quais somente os resultados positivos dão prazer à criança, porém, o seu processo foi repleto de buscas, desafios, erros e acertos. Assim, afirmamos a necessidade de ampliação sobre os benefícios da atividade lúdica na infância. Nesse sentido, o autor sinaliza que as faculdades intelectuais da criança que avançam em seus estágios de desenvolvimento, afirmando que “todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos” (p. 108). Nessa perspectiva, os avanços nos estágios de desenvolvimento serão acentuados na medida em que a criança entra em contato com objetos, atividades e situações que despertem seu

interesse pelo seu significado implícito e não meramente pelos conteúdos selecionados pelo professor como “importantes” para a sua aprendizagem.

Para Ausubel (2006), a aprendizagem é significativa na medida em que novos conteúdos são incorporados às estruturas de conhecimento de um aluno, atribuindo sentido e significado para ele a partir da relação com o conhecimento já sedimentado. Quando o conteúdo escolar a ser aprendido não dialoga com algo já conhecido, ou mantém-se distante do horizonte de necessidades cognitivas da criança, o autor define de *aprendizagem mecânica*. Neste contexto, a atividade lúdica deve dialogar com as peculiaridades e necessidades da criança, ressaltando a observação da criança em seu ato de jogar, pois, apesar do caráter livre da brincadeira, esta deve ser avaliada e contextualizada com base no processo formativo pessoal e social da turma.

Nesse ensejo, vale destacar outro depoimento que ilustra a valorização do lúdico na aprendizagem das crianças: “*O lúdico é uma atividade que desperta a auto-estima dos alunos, principalmente os que têm mais dificuldade na aprendizagem, fazendo com que alguns alunos deixem de ser tímidos. E também prende a atenção dos mais dispersos.*” (Professora 2). Percebemos que esta professora utiliza o lúdico apenas como um mecanismo de envolvimento dos alunos na sua prática pedagógica, não considerando-o como propulsor do desenvolvimento integral da criança, nas dimensões cognitivas, emocionais, corporais e sociais. Nesta direção, tencionados ao afirmar que a brincadeira e o brinquedo favorecem a imaginação e a criatividade, alimentando as condições de aprendizagem e de desenvolvimento social. Assim, concordamos que:

é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. [...] É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (VIGOTSKY, 2007, p.112/113).

Com isso, compreendemos a importância que Vigotsky dá ao brincar, atribuindo ao mesmo o sinônimo de aprendizagem cultural, pois a criança adquire conhecimentos de mundo e forma conceitos imbricados com suas relações sociais.

Outra categoria bastante recorrente no discurso dos professores é a de que o lúdico contribui para a *aprendizagem* (escolar), vislumbrando o lúdico como ação significativa na apreensão de conceitos, habilidades e atitudes. Com base nisso, percebe-se que o lúdico ainda vem sendo reduzido aos recursos didáticos, restringindo as ricas possibilidades de ampliação cultural nos processos formativos escolares. Após a intervenção da pesquisa-ação, por meio do desenvolvimento do projeto de extensão, os professores participantes afirmaram que o lúdico ativa a relação social e afetiva entre os alunos, a interação com o corpo e pode contribuir para o estabelecimento do diálogo, enquanto forma de mediação de conflitos sociais. Verifica-se, em certa medida, a ampliação da compreensão sobre a importância do lúdico em sala de aula, reforçando a necessidade de maior investimento na formação lúdica de professores. Porém, salientamos que a necessidade da formação docente estar imbuída de saberes e de práticas lúdicas, de modo contínuo, visto que ninguém se torna lúdico, a partir de uma experiência única e isolada no seu processo formativo.

Entretanto, há outras questões pertinentes ao debate em questão, que ultrapassa o âmbito da formação docente. Ao ampliar a compreensão sobre a importância da prática lúdica nas escolas, os professores ressaltaram aspectos e condições básicas a serem considerados no trabalho com ludicidade, tais como: formação insuficiente e permanente do professor, pouco tempo para a realização de estudos, pesquisas, levantamento de atividades lúdicas e de planejamento, por conta da extensa carga horária em sala de aula, estrutura física precária, grande quantidade de alunos por turma e a falta de material didático para a ação docente. Sobre esta questão, uma das professoras sinalizou que *“sabe-se que o espaço é inadequado, a indisciplina de alguns alunos inviabiliza a ação educativa e a falta de materiais concretos são algumas dificuldades encontradas*

para o melhor desenvolvimento de aulas lúdicas”. (Professora 3). Salienta-se, neste depoimento, a denúncia sobre as condições precárias do trabalho pedagógico, que se refere à organização escolar. Estes, certamente, são fatores que influenciam diretamente na ação pedagógica que vise propiciar momentos lúdicos e culturais na aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Durante os encontros formativos, foi possível observar o envolvimento e a preocupação dos professores participantes do projeto de extensão no que se referia ao aprimoramento de sua prática em sala de aula, tendo como perspectiva a promoção de experiências lúdicas em sala de aula. Esta disponibilidade do educador para a produção criativa tende a apontar caminhos para a superação de barreiras que impedem uma ação pedagógica promotora de aprendizagens significativas. As atividades lúdicas propostas, bem como as discussões acerca da teoria trabalhada, promoveram a atenção em relação ao cotidiano da escola, desmistificando-a enquanto realidade imutável e incapaz de transpor caminhos de emancipação social.

Dessa maneira, compreendemos que ao possibilitar a formação lúdica, o professor passa a criar alternativas para um outro modo de educar, reconhecendo-se como sujeito promotor de mudanças e de busca pela concretização da escola enquanto lugar de formação intelectual, corporal, afetiva e cultural. Nesse processo de aprendizagem docente, o educador passa a conceber a criança como ser ativo e único no ato de aprender. Com base nesta perspectiva, Sônia Kramer (2006) situa a criança como ser ativo, investigativo e criador, compreendendo a cultura lúdica como forma de produção de saberes e práticas sociais. Nesse sentido, concordamos que

Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados. A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura

e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). (KRAMER, 2006, p. 16).

Com base nesse posicionamento, é importante salientar a necessidade de inclusão dos saberes sobre a cultura lúdica infantil no currículo oficial escolar, bem como no âmbito da formação inicial e continuada de professores. Participando de atividades lúdicas e tecendo reflexões sobre a sua contribuição para a aprendizagem infantil, o professor vai construindo competências no que se refere ao trabalho docente. Para isso, é importante afirmar a ludicidade como campo de conhecimento cultural relevante para as práticas formativas de professores, de modo a possibilitar a compreensão das crianças como seres produtores de saberes e de culturas, visto que

As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual ela atribui significados diversos às coisas, fatos e artefatos. (KRAMER, 2006, p. 16).

Assim, com base nos depoimentos orais de diversos professores, o projeto promoveu o reconhecimento das particularidades infantis e estimulou a atuação dos educadores na aplicação das atividades lúdicas aprendidas em suas escolas de origem. O depoimento de uma professora ilustra esta questão “Os momentos de formação estão muito significativos, porque estou levando a ludicidade para sala de aula; aprendo e aplico na minha escola. As crianças adoram e participam corporalmente e aprendem mais através do lúdico” (Professora 1). É interessante notar que o aspecto corporal da criança foi observado pela professora em associação com a aprendizagem, concebendo-a como ser integral, que possui afetividade, percepções, expressão, sentidos, reflexão crítica e criatividade. Referente a isso,

Deheinzelin salienta que “cada criança tem uma singularidade que a torna única assim como uma obra de arte”. (1996, p. 81).

Neste contexto, com base nos dados coletados nas atividades de avaliação dos professores atuantes deste Projeto de extensão, destacamos algumas categorias de análise sobre a importância do lúdico enquanto metodologia facilitadora da aprendizagem. A avaliação elaborada teve como uma das proposições: Como a ludicidade pode ajudar o professor no trabalho formativo na escola?

Compreendemos que a ludicidade tem o papel de oferecer alternativas para o trabalho criativo e educativo em sala de aula, no exercício da imaginação, da expressão criativa e da descoberta de novas ferramentas da ampliação da experiência de mundo e da aprendizagem sistematizada. Dessa maneira, concordamos que “é essencial, em síntese, que a criança aprenda desde cedo que existem diversos registros semânticos; que saiba se expressar por meio de vários deles, recorrendo à livre criação” (PORCHER, 1982, p.56). Diante dessa concepção, a afirmação mais citada nas avaliações foi *que a criança aprende melhor em meio às brincadeiras*, conforme aponta o seguinte relato: “O lúdico é importante, pois através das brincadeiras as crianças ficam mais interessadas em aprender. Eu acho que todo curso deveria ser assim, alegre e prazeroso como foi este, porque dá oportunidade da gente aprender como ensinar” (Professora 2).

A partir da fala dessa professora, reforçamos a necessidade de fomento à experiência lúdica e cultural no espaço de formação docente, articulando saberes pedagógicos com as possibilidades de atuação com a experiência estética e criativa aguçada pela ludicidade. Afirmamos que a mediação lúdica pode ser compreendida como uma habilidade a ser desenvolvida pelo educador em seu processo formativo e na sua atuação em sala de aula. Com este tipo de metodologia desenvolvida neste projeto, é possível entender que, ao brincar, a criança participa de experiências interativas que mobilizam a sua capacidade intelectual, afetiva e reflexiva no processo de aprendizagem.

Além disso, é correto afirmar que as atividades

lúdicas, quando bem planejadas, experimentadas primeiramente pelo professor e aplicadas por ele na escola, fomentam o desenvolvimento pessoal e social da criança. Porém, este é um tipo de habilidade relevante a ser construída por profissionais que lidam diretamente com a infância. Participando de atividades lúdicas, o professor compreenderá os modos de produção da criança em relação ao aprendizado de conteúdos de forma lúdica, bem como a incorporação e o respeito a regras e limites, proporcionado pelo jogo. O professor, na atividade lúdica, tende a investigar os modos de descoberta do mundo e interação da criança com as pessoas ao redor, por meio da ação brincante. Em consonância com tais reflexões, Negrine (1994) destaca que:

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a “resiliência”, pois permite a formação do autoconceito positivo, desenvolvendo a criança integralmente, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente. [...] brincar é uma necessidade básica assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação. (NEGRINE 1994, p. 27).

A ludicidade permite a realização de atividades que desenvolvam a afetividade da criança, pois ao brincar, esta aprende a conviver socialmente com seus pares, a experimentar novas situações, descobrir e inventar formas de pensamento e de expressão destes e constrói habilidades diversas para a atuação no meio social. Segundo o autor, além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, o lúdico proporciona o desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil. Sobre este aspecto, Vigotsky anuncia que:

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. (...) A essência do brincar

é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual- ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. (VIGOTSKY, 2007, p. 124).

Com base no exposto, consideramos que o incentivo à participação lúdica de professores contribui para a ampliação da compreensão do ser criança, como produtora de saberes e como ela ativa a relação entre pensamento e linguagem nas situações reais e imaginárias. Uma formação que não considere as condições de vida e a natureza da infância, a educação de crianças torna-se obsoleta e fadada à reprodução de práticas educativas distantes do horizonte de expectativas e de necessidades infantis.

Saberes culturais e competências na formação docente

Historicamente, diversos estudos têm apontado que a formação inicial e continuada de professores não tem dado conta de uma abordagem voltada para a preparação integral dos profissionais para atuarem com crianças oriundas de diferentes contextos socioculturais. O campo de trabalho docente implica na construção de diferentes habilidades e competências para o processo educativo. Ressaltamos que o atual cenário educacional, marcado pelas inúmeras e constantes mudanças requer a reestruturação do processo de ensino – aprendizagem, tanto na compreensão do papel político da escola, quanto na sua forma didático-pedagógica. Tal perspectiva acompanha a dinâmica contemporânea de construção de novos conceitos de educação, de competência, de habilidades e de formação docente.

Com base nos estudos no âmbito das habilidades e competências, não existe uma noção consensual para o conceito de competências. Porém, é consenso entre diferentes autores a compreensão de que a competência não é o uso estático de regras a serem aprendidas no âmbito da formação docente. A competência se estrutura em torno da capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovado-

ra, no momento necessário, levando em consideração o papel social, cultural e científico da escola.

No entanto, acreditamos que as competências necessárias para atuação docente devem ser compreendidas e estruturadas no bojo da realidade sociocultural vivenciada pelo educador. Ou seja, uma competência pode ser muito relevante para o professor de uma escola específica, mas pode não apresentar tanto significado e perspectiva de intervenção em outra realidade educativa e social. Por esta razão, na esfera do debate sobre competência, é importante incluir a dimensão da autonomia docente e da diversidade cultural e social das realidades educativas escolares. Desse modo, preferimos abordar a questão da competência como conjunto de saberes e de habilidades do educador que permite mobilizar conhecimentos a fim de enfrentar e atuar em determinada situação. Compreendemos que a competência abarca um conjunto de saberes, posturas e modos de atuação.

Do ponto de vista da teoria sobre a ludicidade, salientamos que a formação de professor deve ter como prisma a compreensão do educador como ser histórico e social, que produz culturas e que o trabalho com a ludicidade refere-se, especificamente, ao trato com a cultura infantil. Além disso, no itinerário formativo contemporâneo, é importante ressaltar a relação teoria e prática num cenário em que aprenda a pensar e a fazer, estabelecendo vínculos culturais e produzindo o conhecimento profícuo para a reflexão e atuação docente.

Se levarmos em considerações estudos de Brougère (2001) sobre as relações entre jogo e cultura, compreenderemos que a ludicidade apresenta qualidades específicas que possibilitam a integração entre o participante do jogo ou da brincadeira com a sua história e modos de construção cultural. Neste sentido, reforça-se a necessidade de assegurar uma formação docente pautada na construção de uma educação cidadã que dê respaldo técnico, teórico e metodológico para enfrentar os desafios postos na educação contemporânea. Esta formação, segundo Kishimoto (1996), deve abranger desde os aspectos de diferentes correntes educacionais, tendo como referência a história, a legislação do ensino e as

diretrizes curriculares, até as atuais possibilidades metodológicas do fazer pedagógico.

No bojo destas preocupações, o Projeto de Extensão *Ciclo de formação de professores em práticas artísticas e lúdicas* foi concebido de modo a ampliar espaços de discussão e de troca de conhecimentos e experiências educativas entre professores do ensino fundamental. Tal troca se deu com base na vivência em atividades lúdicas que dão subsídios para a construção de metodologias de ensino inovadoras com vistas à aprendizagem significativa e contextualizada socialmente.

Este tipo de metodologia de ensino tende a ampliar o desenvolvimento infantil, pois a ludicidade age no campo da formação integral do sujeito, revelando-o enquanto sujeito social, corporal, cultural, afetivo e intelectual. Assim, acreditamos que a abordagem de uma educação lúdica considera o ser humano numa estrutura global e integral, procurando valorizar e favorecer o desenvolvimento dos aspectos intelectuais, criativos, corporais e estéticos. Estes conhecimentos devem ser incorporados nas competências e saberes necessários para a formação e atuação docente.

Desse modo, é importante tratar sobre a ludicidade na formação docente, ampliando a compreensão de que a aprendizagem pode ser desencadeada pela prática lúdica, pois “é no brincar e somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integralmente” (WINNICOTT, apud MIRANDA, 2001, p. 75). O autor destaca a importância das práticas lúdicas para a criação de um ambiente favorável de envolvimento integral dos estudantes em atividades de aprendizagem.

A necessidade de possibilitar o conhecimento dos elementos de uma formação lúdica do educador apresenta-se enquanto expansão dos meios disponíveis para a atuação escolar, tendo em vista o fomento ao desenvolvimento da expressão criativa e a construção de conhecimentos de crianças e adolescentes. Acreditamos que a vivência em jogos, o oferecimento de atividades lúdicas, com base em elementos observados na cultura lúdica infantil em sala de aula consistem em estratégias de um

fazer pedagógico prazeroso, interativo e inventivo, fundamental para a aprendizagem da criança na escola. Dessa forma, concordamos que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 22).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, apresenta diretrizes do trabalho docente, apontando o brincar como uma perspectiva de mediação pedagógica, por considerar a interação social, a valorização da imaginação da criança e a socialização do seu pensamento como atributos importantes da preparação da criança para a vida. Além disso, tal documento faz referência ao trabalho com a identidade infantil, desencadeado pela brincadeira coletiva de cunho imaginativo. Além disso, a brincadeira favorece a aprendizagem sobre a vida social, de modo concreto e vivencial, valorizando as experiências culturais e científicas, pois

Educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no

cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Essa visão do pedagógico ajuda a pensar sobre a creche e a escola em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. (KRAMER, 2006, p. 19).

Nesse sentido, ao brincar, a criança é impelida na ação de criar, relacionando-se com outras crianças no meio social. Neste processo criativo e inventivo, a criança entra em contato com valores, regras e símbolos construídos historicamente pelo ser humano. A noção de história e cultura pode ser vivenciada e interpretada pela criança, por meio da sua interação com objetos, com os espaços e com outros sujeitos. Por esta razão, reforçamos a necessidade da formação lúdica de professores, com vistas à ampliação do campo de experiências e de descobertas de espaços e meios de aprendizagem, que possam aguçar a sua visão de mundo e o relacionamento com os educandos.

Considerações em construção

Com base nos depoimentos de professoras participantes do referido projeto de extensão desenvolvido no *Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*, podemos constatar que o lúdico ainda é relegado a momentos estanques no espaço pedagógico; além disso, os professores ainda enfrentam muitos desafios para inclusão do trabalho lúdico no espaço educativo escolar. Apesar do desejo de trabalhar com atividades lúdicas em sala de aula, falta ao professor o conhecimento teórico e metodológico sobre as características primordiais do lúdico e sobre a sua contribuição para o enriquecimento do ambiente escolar, bem como o desenvolvimento de aspectos sociais e culturais do indivíduo. Nessa relação sujeito/sociedade, a escola se coloca como espaço de aprendizagens múltiplas e de relações interpessoais.

Contudo, emerge a necessidade de uma formação docente pautada na compreensão desses aspectos como fundamentais ao desenvolvimento completo do ser humano. Para tanto, “é preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional” (LIBÂNEO, 1998, p.3). Por isso, a necessidade de se compreender, disseminar e ampliar o papel ético, político e pedagógico do professor para com a formação do sujeito.

Assim, podemos pensar que um planejamento pedagógico que integre o lúdico em seus modos de concepção e implementação requer um processo de reflexão permanente do profissional docente em avaliar o próprio trabalho desenvolvido em sala de aula. Tal questão se coaduna com o exercício de uma postura ética e política frente às reais demandas da escola, para que perceba as implicações na sua prática e a importância desta na vida dos alunos.

Para tanto, faz-se necessário a quebra da crença do profissional pronto e acabado. A profissionalização docente precisa ser revista a todo o momento, testando novas habilidades, motivações e compreensão do seu papel enquanto formador de opiniões, mas principalmente a consciência de profissional que precisa cumprir satisfatoriamente suas atribuições. Podemos refletir que, na emergência de informações e de comunicação em que vive o mundo contemporâneo é de extrema urgência que o professor se organize e planeje as ações pedagógicas, científicas e culturais alcançando metas de desenvolvimento intelectual, emocional, corporal e cultural de seus alunos.

Com isso, situamos a ludicidade como um tipo de competência e conhecimento fundamental para a formação docente, por potencializar a interação social e a reflexão sobre novas formas de ver e agir no mundo, ampliando as ferramentas disponíveis no ato de educar. Assim, o projeto de extensão em questão ofereceu a possibilidade do educador entrar em contato com técnicas participativas de educação, envolvendo-se, de forma ativa e reflexiva, em atividades de integração, criação e socialização de pensamentos. Tais ações ocorreram em consonância

com o estudo do referencial teórico no campo da ludicidade e desenvolvimento infantil.

Diante do exposto, inferimos que a incorporação de jogos e brincadeiras numa perspectiva pedagógica da educação pode ser efetivada com base em um planejamento da ação didática que tenha um lugar especial para a ação lúdica. Com isso, consideramos a necessidade de revisão constante da concepção e ação pedagógica do professor, situando o lúdico como centralidade do currículo escolar. Se os estudos na área da cognição apontam para a importância da vivência lúdica, esta deve estar presente cotidianamente nas práticas da educação. Na infância, o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e cultural deve ser visto como fase extremamente importante porque é a base para a formação do ser humano para a vida social. Por fim, enfatizamos que a proposta de construção de um ambiente lúdico proporciona a conquista de autonomia nas atividades, desinibição, autoconfiança, expressão, criatividade, indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 9ª ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** Goiânia: Cortez, 1998.

MIRANDA, Simão de. **Do fascínio do jogo à alegria de aprender nas séries iniciais.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio. MASINI Salzano F. Elcie. **Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel,** Rio de Janeiro: Centauro, 2006. p. 17 a 24.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

PORCHER, Louis. **Educação Artística: Luxo ou necessidade?** Tradução de MICHAELSKI, Yan. São Paulo: Summus, 1982.

PORTO, Bernadete de S.; CRUZ, Silvia H. V. **Uma pirueta, duas piruetas... Bravo! Bravo! A**

importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. In: Silvia H. V. e PETRALANDA, Mônica (orgs.) **Linguagem e educação da Criança.** Fortaleza: UFC, 2004.

SOARES, Ilma Maria Fernandes; PORTO, Bernadete de Souza. **Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas.** Revista FAEEBA: **Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v.15 n.25, jan./jun., 2006.

SOUZA, Rita de Cássia Almeida. SANTANA, Maísa Ribeiro de. **Investigando a escola: o lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental, no município de Amargosa.** In: GODINHO, Luís Flavio Reis. SANTOS, Fábio Josué S. **Recôncavo da Bahia: educação, cultura e sociedade.** Amargosa, Bahia: ED. CIAN, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Sobre as autoras:

Cilene Nascimento Canda: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Artes, Cultura e Educação (CNPq/UFRB).

E-mail: cileneanda@yahoo.com.br

Regiane Santana Souza: Graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Artes, Cultura e Educação (CNPq/UFRB).

E-mail: cileneanda@yahoo.com

Tatiane Santos de Brito: Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e Monitora do Ciclo de Formação de Professores em Práticas Artísticas e Lúdicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

E-mail: cileneanda@yahoo.com.br

**Formar dirigentes ou governantes: análise do Projeto
“Jovens Governantes” da Prefeitura Municipal de Curitiba**

Roberta Ravaglio Gagno

Resumo

Esse artigo trata de uma breve exposição dos referenciais do Projeto “Jovens Governantes”, onde se descrevem os pressupostos que o envolvem bem como alguns problemas e limites apresentados na sua aplicação e retomam-se alguns princípios teóricos que podem fundamentá-lo. São abordados também, de forma breve, aspectos da democracia brasileira após a ditadura militar, enfocando à participação da população no contexto da política. Evidencia-se que, apesar de tentar reverter uma política de cunho burocrático, com o reflexo dos anos passados e a continuidade da desigualdade econômica, cultural e social, a consolidação de uma democracia efetiva ainda está longe de acontecer.

Palavras chave: Educação, democracia e participação

**To form controllers or governing: analysis of the Project “Young Governing”
of the Municipal City hall of Curitiba**

Abstract

This article is a brief summary of the benchmarks of the project “Young Rulers”, which describes the assumptions that involve well as some problems and limits shown on your application and resume are some theoretical principles that can substantiate it. It is evident that, despite trying to reverse a policy of bureaucratic nature, with the reflection of years past and the continuity of economic inequality, cultural and social consolidation of an effective democracy is still far from happening.

Keywords: Education, democracy and participation

Este artigo deriva de uma pesquisa finalizada a respeito das bases políticas do Projeto “Jovens Governantes” (PJG), desenvolvido nas escolas municipais da cidade de Curitiba. Este faz parte da Secretaria Municipal da Educação e tem como objetivo a preparação para a cidadania e o desenvolvimento da democracia, por meio da observação da realidade da comunidade na qual o estudante está inserido.

Um projeto político não autoritário de sociedade e de educação pressupõe um conceito de democracia de acordo com o qual se propõe uma determinada direção política. Esta, por sua vez, traz, implícitas, noções como *cidadania*, *participação*, *governantes* e *dirigentes*. De acordo com a concepção política adotada, essas palavras mudam de significado.

Entende-se que uma sociedade é democrática pela construção e pela prática da participação política, pela vivência dos direitos por todos os membros dessa sociedade e, principalmente, pela transparência das relações políticas e participação ampliada e crítica no processo decisório. Neste artigo são abordados conceitos como a formação da democracia, os processos de participação da população nessa democracia, a formação de governantes ou dirigentes, com vistas a essa participação.

A compreensão da participação crítica direta e ativa na vida política do meio em que se vive é condição essencial para a consolidação de um sistema político democrático. A escola é uma das instituições responsáveis pela formação de jovens, entendidos como pessoas capazes de assumir uma função dirigente na sociedade, o que evidencia a relevância do seu trabalho para o conjunto da comunidade. Cabe distinguir o significado de “governantes”, “governados” e “dirigentes”.

Bobbio conceitua o termo *governantes* como “[...] o conjunto de pessoas que governam o Estado [...]” e como *governados* “[...] o grupo de pessoas que estão sujeitas ao poder de governo na esfera estatal.” (BOBBIO, 1994, p. 553). Essa definição supõe um conceito restrito de política como exercício de governo. Nesse sentido, o poder de decisão se concentra nas mãos de uma pequena parcela da população, que se organiza, obtém vantagens e se articula para manter-se nessa posição. Portanto,

nesse contexto, a grande massa fica à margem das decisões e da participação política, fica suscetível às manobras e decisões de uma minoria. Esse tipo de entendimento leva à formação e à conservação de uma sociedade desigual.

Já o conceito de “dirigentes” pressupõe relações políticas mais amplas, nas quais há um compartilhamento nas decisões políticas, sociais e econômicas. Para tanto, a população deve ser preparada e organizada para essa participação efetiva nas decisões de uma forma consciente, crítica, criativa e esclarecida, com vistas a compreender as contradições que permeiam a sociedade e a realidade em que está inserida. Consequentemente, a democracia existe quando favorece a passagem revolucionária de dirigidos para dirigentes. É a constituição de um sujeito histórico que detenha conhecimentos formais e políticos. Tal questão é abordada por Antonio Gramsci (1968b).

A partir dessas duas definições, têm-se duas práticas de democracia e de gestão: a democracia liberal, que concentra a política no exercício do governo e a gestão nas mãos dos eleitos pelo voto periódico; e a democracia socialista, que se constrói pela participação efetiva de todos no exercício do poder, o que supõe um conceito mais amplo de gestão.

A prática política cria condições e requisitos necessários à democracia e é de extrema importância na construção de uma escola que atenda às atuais exigências da vida social: formar cidadãos¹ capazes de atuar criticamente na sociedade. Nesse sentido, a busca de enfoques que privilegiem a discussão da participação política e da gestão da educação centrada na perspectiva democrática torna-se imperativa.

Cabe esclarecer que o termo “democracia” apresenta vários significados. Toma-se aqui o significado adotado por Gramsci, que se utiliza de um conceito de democracia operária, o qual é diferente do conceito de democracia burguesa. Esta última tem como ideário o liberalismo, partindo de um modelo utópico, que se funda na aparência de igualdade sem questionar a realidade social desigual, produzida pelo modo de produção capitalista. Nesse modelo existe a crença de que se participa de forma igual aos demais modelos, principalmente no acesso ao

sufrágio universal, priorizando a quantidade e o exercício formal do voto; essa concepção separa a esfera política da econômica e defende um Estado sem intervenção na economia. A democracia operária, segundo a visão gramsciana, deve operar com vistas ao aspecto qualitativo, destacando os limites da participação das classes menos favorecidas no interior dessa estrutura de sociedade capitalista e construindo as bases de novas relações sociais e políticas. (GRAMSCI, 2004a).

A partir dessa noção de democracia, apresenta-se a noção da gestão da escola básica, que não pode restringir-se aos limites de atuação do próprio Estado, por meio de políticas públicas — promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior; ela envolve principalmente a comunidade, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma possibilidade real de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade. Essa experiência é difícil de se construir na escola atual, inserida nos limites de uma sociedade capitalista.

Tal processo requer uma participação consciente e esclarecida – não alienada e despolitizada – que propicie o desenvolvimento de princípios fundamentais para garantir a transformação do ensino no país. Urge construir uma escola que promova o exercício cotidiano da participação política e que vise à vivência da liberdade e ao pluralismo de ideias.

Diante desse quadro, percebe-se a importância de pesquisar meios que propiciem um tipo de participação de tal natureza. Evidencia-se, assim, a necessidade do aprofundamento de aspectos referentes à democracia, à participação política e à formação de jovens, desvelando aspectos de um contexto liberal, no qual se insere o projeto e as suas possibilidades críticas como uma forma de refletir a respeito da realidade presente.

O problema deste artigo consiste em confrontar duas concepções de direção política - a que educa governantes e a que educa dirigentes - para esclarecer a concepção teórica que sustenta o Projeto “Jovens Governantes”. Neste Projeto, a concepção

que predomina é aquela que visa educar governantes, abarcando uma pequena parcela dos estudantes e definindo “cidadania” apenas como uma prática de direitos e deveres. É essencial, no entanto, que essa formação para a participação política seja consciente, ativa, crítica, revolucionária e efetiva. Nesse contexto, abre-se alguma perspectiva de mudança.

Participação política e educação

Entende-se hoje que o pensamento de Gramsci é de fundamental importância, já que ainda se vive em um mundo pautado pelas idéias capitalistas e pela luta constante pelo poder e pela hegemonia.

Gramsci foi um revolucionário e seus escritos são lidos hoje como os de um clássico da política moderna. Para ele, deve-se superar a situação de coerção e estabelecer novas relações a fim de conquistar uma nova hegemonia política. Há necessidade da organização política das massas, e entre as tarefas que pertencem aos dirigentes, está a de desvelar a ideologia da classe dominante, e de exercer a direção. O intelectual é o dirigente, e a luta política dos trabalhadores produz-se como construção das condições de todos serem dirigentes. (GRAMSCI, 1968)

Desse modo, para Gramsci, o partido, que também é uma escola, precisa despertar e desenvolver a consciência política, já que todos são filósofos, pois possuem a capacidade de pensar e se envolver, sendo capazes de superar o senso comum. O homem, então, é um ser político que deve adquirir a consciência dessas relações. (GRAMSCI, 1968)

Salienta-se que as classes populares precisam conhecer-se como tais a fim de elaborar sua própria cultura, condição para seu fortalecimento político. Consequentemente, o homem não pode ser concebido isoladamente, pois é um fruto da história e do meio. A formação, portanto, precisa fazer a mediação entre indivíduo e ambiente, já que é um processo histórico e social e se funda nessas relações. Para Gramsci, a escola integra-se a um conjunto de outras instituições que desempenham, para as classes trabalhadoras, a função de elaborar uma nova cultura, como os partidos políticos, as associações de cultura,

os jornais etc.

A educação, na sociedade capitalista, é reduzida a uma condição de mercadoria, de propriedade, utilizando-se do discurso voltado para a qualidade como um bem que é conquistado para competir no mercado e não como um direito. De acordo com Kuenzer (2001), a democratização da educação só é possível com a efetiva democratização da sociedade, a partir do momento em que os bens culturais e materiais estiverem disponíveis às pessoas em sua totalidade. Dessa forma, a escola não pode resolver todas as mazelas sociais, mas pode contribuir desenvolvendo uma visão crítica do processo em que a população está inserida.

Na leitura de Saviani (1996), a cultura é um instrumento indispensável para a participação política das massas. A formação política e cultural fortalece as classes populares e as faz compreender os mecanismos utilizados pelas classes dominantes. Formam-se indivíduos ativos, críticos, que podem, de alguma forma, fazer frente a esses mecanismos; de acordo com a visão gramsciana, para participar espontaneamente na vida coletiva, o homem precisa de um processo rigoroso de formação e disciplina, para ser incorporada à sua personalidade. A educação apresenta uma dimensão política que deve permitir uma promoção do indivíduo por meio de uma reforma cultural, sem, no entanto, deixar os problemas concretos de lado.

A democracia no contexto político brasileiro

A presente reflexão sobre o modo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil é embasada em escritos de Holanda, Weffort, Souza, entre outros. São autores que acentuam que a concentração do poder decisório nas mãos do executivo federal, mantendo a unidade nacional, com esquemas regionais de manutenção de poder no campo, evita a participação efetiva da maioria da população.

A democracia constituiu-se sem o conhecimento efetivo das massas, reduzindo sua participação ao exercício do voto sem a clareza do seu significado

político, um dos mecanismos para eximir-se de proporcionar uma igualdade social efetiva, prometendo-a apenas em discurso. A esse respeito, assim salienta Reis:

Se houver grande desigualdade social, como a que existe no Brasil, por exemplo, isso naturalmente vai significar que diferentes indivíduos estarão controlando quantidades muito desiguais de recursos na esfera privada, e que haverá, portanto, um desequilíbrio privado de poder que tornará problemático o exercício efetivo dos direitos políticos e civis. O direito de votar e ser votado é obviamente afetado de maneira negativa pelo controle desigual de recursos financeiros. (REIS, 2002, p. 12)

Kinzo (2001) também ressalta alguns elementos, como a pobreza e a desigualdade social, que acabaram atuando como fatores que constroem a consolidação da democracia e a participação dos cidadãos nos processos políticos. Esses traços, alguns que vigoram até nossos dias, em conjunto com a cultura do patrimonialismo, agem na configuração de uma política fragmentada, que leva a pouca valorização do coletivo e à predisposição ao individualismo, gerando um cenário prejudicial à democracia² efetiva. Por meio dessa dinâmica há uma consolidação lenta e gradual do poder do Estado, que se insere na sociedade; as políticas públicas, geradas a partir de projetos desconhecidos pela maioria da população, são mecanismos desse exercício de poder.

Para Weffort (1996), a democracia nasce do conflito; acredita-se que precise resolvê-lo respeitando as diferenças. Na realidade, para esse autor a democracia política brasileira é um processo que nunca chegou a se consolidar. E nem haveria possibilidades, pois boa parte da população não recebe os “benefícios mínimos do desenvolvimento”. Em tal situação, para os indivíduos que estão integrados³, há mecanismos efetivos de influência e participação; mas, para os que ficam de fora⁴, há coerção.

Para HOLANDA (2006, p.160), “a democracia

no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semi-feudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas”.

O Golpe Militar de 1964, por sua vez, desvelou o mecanismo de intervenção permanente na vida política brasileira: segundo os militares, veio para combater a desordem, a corrupção e o comunismo, por meio de um movimento institucional. Ao contrário, contudo, o fechamento e a concentração do poder em vinte anos geraram as condições de aumento da corrupção, além de marcar a sociedade com a violência, o arbítrio e a falta de liberdade política.

É importante relatar - de acordo com Codato (2005) – que, a partir de 64, os governos militares não admitiram, na época de seu governo, a criação de um partido que mobilizasse as massas; eles cancelaram registros de agremiações pós-45, reorganizando-as em ARENA e MDB (a favor e contra o regime). Adotaram o regime bipartidário, que proporciona melhor controle entre aliados e dissidentes.

Com o fim do regime ditatorial, criou-se a expectativa de que, com a democracia, seriam estabelecidos parâmetros de respeito aos direitos dos cidadãos, mas o processo gradativo de abertura política frustrou a participação da sociedade civil, que lentamente se organizava, e orientou a política a favor da liberalização econômica. Dessa forma, a abertura democrática tentou garantir o estado de direito e muitas das reivindicações sociais na Constituição de 1988, mas a garantia dos direitos por parte do poder público para todos os habitantes restringiu-se porque o regime econômico acentuou as desigualdades sociais. Cabe salientar que, embora o processo de democratização tenha ocorrido por meio desse artifício, avançou-se com relação à transparência política e lançaram-se as bases para a participação política.

De acordo com ARTURI (2001), o movimento “Diretas - Já” foi a reivindicação mais forte pós-64 pela democratização do país, dificultando de modo momentâneo a estratégia política do regime que ne-

gociava alianças com setores do partido governista. Embora tenha falhado na intenção de aprovar, em 1984, o projeto de emenda constitucional que garantiria a eleição direta, foi de grande importância para a concretização dessa luta que só foi conquistada no ano de 1989. Mais uma vez, a população viu suas esperanças frustradas ao acreditar que, ao final dos anos 80, teria a oportunidade de discutir, de forma ampla e com liberdade, as perspectivas da construção de um novo sistema de governo. Tal objetivo foi realizado apenas em parte com a promulgação da nova Constituição, que, em muitos de seus capítulos acabou ainda privilegiando o governo anterior.

Conforme CODATO (2005), a transição do regime ditatorial militar para o regime liberal democrático passou por três aspectos: o primeiro, um processo de “distensão política”, que foi iniciado pelos militares, não por ascensão do movimento popular, mas essencialmente pela intenção militar; segundo, teve natureza, ritmo e objetivos determinados também pelos militares, e, por fim, procurou resolver problemas internos da corporação. Uma “consolidação democrática” que, segundo ele,

[...] conjugou o presidencialismo como forma de governo, o federalismo como fórmula de relação entre o Estado e as unidades subnacionais (Mainwaring, 1977), a coalizão como a fórmula da governabilidade (Abranches, 1988) e um sistema partidário fragmentado (Nicolau, 1996), pouco institucionalizado e excessivamente regionalizado (Abrucio, 1998). (Ibidem, p.84-85)

Mesmo com a mudança de governo, salienta-se que muitos militares continuaram no comando, por meio de posições estratégicas, ainda que com o fortalecimento do Presidente da República. Alguns continuaram, mesmo a distância, a centralizar o poder nas mãos do Executivo e agiam com o objetivo de que os partidos políticos mantivessem suas atividades apenas nos períodos eleitorais. Desse modo, garantiriam sobrevivência política e participação no poder após a democratização.

Segundo ARTURI (2001), seria a “tutela militar” sobre o sistema vigente, com o aval das negociatas para garantir que não haveria nenhuma reforma que atingisse os interesses econômicos da classe dominante anterior. Essa confiabilidade foi estabelecida com Tancredo Neves, falecido antes de tomar posse.

Até essa época, menos de 20% dos brasileiros votavam; em 1980 passaram para cerca de 50%, mas somente a Constituição de 1988 permitiu o voto para analfabetos e para menores de 16 anos, quando quase 70% dos brasileiros passaram a votar⁵.

Assim, com o término do regime militar e a criação do PFL, os grupos que estavam no poder continuaram no poder, com a diferença que se situaram em outro partido⁶. O governo de José Sarney contribuiu para o estabelecimento de uma “democracia tutelada”; não houve desta forma uma ruptura com o antigo regime, mas uma transformação paulatina. (Zaverucha, 1994), Ademais para que a consolidação democrática ocorresse, houve arranjos institucionais e comportamentais como uma estratégia de atores políticos, interagindo com uma estrutura pré-existente política, social e econômica. Foi um governo onde o presidente não conseguiu atingir a legitimidade perante a população. Um governo, como os demais, com movimentos que na aparência eram reformadores, mas que de fato foram impostos por grupos dominantes, ou de “cima para baixo” como afirma Holanda (2006) em épocas passadas.

A consolidação da democracia brasileira, segundo Arturi (2001), aponta para duas características importantes na tradição política do país: a tutela dos militares sobre o sistema político e a utilização da competição eleitoral para reger conflitos entre as elites políticas. Para ele, outros fatores ainda problematizam a ordem política atual, e, constroem a consolidação da democracia. Obstáculos ocasionados por fatores sociais e econômicos que levam parte da população associar estas falências à vigência da democracia gerando um descrédito crescente.

A partir das observações de HOLANDA (2006) sobre a história do Brasil, pode-se refletir sobre o processo de formação dos dirigentes ou gestores, fundada na separação entre elites e massas. Reto-

mando palavras de um publicista ilustre e do qual não cita o nome, Holanda acentua:

A separação da política e da vida social,..., atingiu, em nossa pátria, o máximo de distância. À força de alheação da realidade a política chegou ao cúmulo do absurdo, constituindo em meio de nossa nacionalidade nova, onde todos os elementos se propunham a impulsionar e fomentar um surto social robusto e progressivo, uma classe artificial, verdadeira superfetação, ingênua e francamente estranha a todos os interesses, onde, quase sempre com a maior boa-fé, o brilho das fórmulas e o calor das imagens não passam de pretextos para as lutas de conquista e a conservação das posições. (Ibidem, p.177-178)

Uma evidência de que esses processos clientelísticos se prolongaram pelos anos, mesmo na experiência de governo democrático pós-85, é que o Executivo daquele período funcionou à custa de mecanismos concentradores de poder, como as medidas provisórias, com arranjos para apoio parlamentar e individual. Resultou, portanto, no distanciamento dos governantes dos problemas mais urgentes, em troca de comportamentos impositivos com a coisa pública.

Apesar de permitir a participação da população nesses processos decisórios, garantindo o voto para mais brasileiros, a Constituição de 88 apresenta muitos problemas, como, por exemplo, centralizar o poder nas mãos do presidente, mesmo no período pós-ditadura, e permitir muitas medidas provisórias, fato que pode ser atribuído à construção da Constituição Federal Brasileira em um período marcado por grande instabilidade política, pela modernização e o avanço de formas de participação da população.

Os problemas referentes à instabilidade continuaram, com a eleição do primeiro presidente eleito, em 89, Fernando Collor, presidente esse que reacen-

deu o descrédito e a desconfiança dos brasileiros a partir de seus atos políticos.

De acordo com COUTINHO (2007), essa agenda de reformas era essencialmente liberal e dirigia-se ao mercado conforme uma visão de redução do papel do Estado na economia com um discurso ideológico onde o Estado é uma espécie de garantia da legalidade. Nesse contexto, o teor liberal procura minimizar conflitos na sociedade e no mercado. Tal inaptidão estatal está vinculada a um mundo onde as fronteiras perdem significado, situação posteriormente nomeada de “neoliberalismo”⁷.

No governo de Fernando Henrique a área econômica continuou sendo priorizada em conjunto com a área empresarial e o sistema internacional, na busca de interesses do mercado, por meio de políticas de privatização. Houve, também, “redimensionamento” de gastos sociais em áreas como a educação, a saúde e a previdência, bem como abertura financeira e comercial. Instauraram-se as bases econômicas e políticas necessárias para a integração do Brasil no processo mundial e na política neoliberal.

Na história do Brasil o processo lento e gradual de passagem da ditadura militar para a democracia liberal, aliado a uma história política autoritária, dificultou a integração das classes trabalhadoras ao processo político; a formação dos gestores públicos acontece dentro de uma estrutura social hierárquica onde muitas vezes prevalece o nepotismo, que embaraça a compreensão das relações políticas e dificulta a participação dos cidadãos nas decisões políticas.

Os países da América Latina, por meio das políticas públicas, vêm tentando reverter um quadro de grande deterioração econômica e social; nesse quadro, segundo dados da CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (2006) -, 83,4% da população vivem na zona urbana, 89,1% são economicamente ativos, com a taxa de desemprego de 10,1%, cerca de 11,1% são analfabetos e 23,5% vivem abaixo da linha de pobreza. A partir de dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2007) - há ainda um grande número de menores no mundo do trabalho, mais exatamente 1.756.114 de crianças e adolescentes. De acordo com esses dados, observa-se que 1.545.440 crianças entre

cinco e quatorze anos não frequentam a escola. Ainda em consonância com os dados do IBGE (2003)⁸, cerca de 31,8 milhões de pessoas com mais de 15 (quinze) anos não têm os quatro primeiros anos de escolaridade; dessas pessoas, 2,4 milhões estavam estudando; já as que não tinham os quatro últimos anos do ensino fundamental eram 30 milhões, dos quais 4,2 milhões estudavam. Esse contexto está vinculado à falta de investimentos nas áreas da Educação, Saúde e Segurança, e mantém a população trabalhadora distante da vida política; a concentração do poder nas mãos de elites dominantes vincula-se a fatos de corrupção, que levam ao descrédito da população, com relação aos representantes políticos e às instituições das quais fazem parte.

Apesar dessa situação, houve momentos na história recente do Brasil nos quais a população se mobilizou para reivindicar direitos e participar. Ainda assim, a realidade econômica e a desigualdade social colocam o Brasil entre os países que precisam enfrentar grandes desafios para o seu desenvolvimento.

Com este panorama social, torna-se indispensável analisar formas que propiciem a participação e/ou a organização política em um regime político democrático, esclarecendo as concepções contraditórias de formação de dirigentes e governantes. Nesse quadro está inserido o Projeto “Jovens Governantes”.

O projeto “Jovens Governantes”

Este projeto envolveu, no ano de 2005, cerca de 131 escolas, 488 professores, 19.000 estudantes com 758 projetos inscritos. Já, no ano de 2006, foram 147 escolas envolvidas, 265 professores, 11.060 estudantes com 312 projetos inscritos. Em 2007, o PJG contou com 121 escolas, 325 professores, 320 projetos e 11.200 estudantes. No ano de 2008, não se obteve o número de escolas envolvidas, mas o projeto abarcou 302 professores, 343 projetos e 10.300 estudantes.

Parte-se da realidade enfrentada por um projeto que nasceu em meio a adversidades, que se

caracterizaram principalmente por se inserir em um contexto de relações de poder hierárquicas, como parte de uma concepção liberal de Estado. O Projeto “Jovens Governantes”, inicialmente voltado a formar lideranças entre crianças e jovens, abriu o caminho para novas discussões sobre as formas de gestão possíveis em uma sociedade democrática, para a formação de dirigentes ou de governantes.

A metodologia básica para o desenvolvimento do PJG é a pesquisa-ação⁹, onde são definidos temas pela SME e, a partir desses temas, os professores são orientados de forma *on-line* a incentivarem os estudantes a executarem o projeto que acreditam ser necessário na comunidade em que vivem.

Como participante da coordenação do projeto no ano de 2006, sentiu-se a necessidade de buscar os fundamentos teóricos que sustentassem a continuidade do projeto e que subsidiassem outras pesquisas na área educacional.

Dessa forma, evidenciou-se a necessidade de refletir sobre os problemas socioeconômicos e culturais brasileiros, estabelecendo uma breve relação histórica dos acontecimentos que marcaram a realidade atual, pois acredita-se que este não é um processo que surgiu na atualidade; trata-se de um legado de governos passados. De acordo com HOLANDA (2006), os decretos dos governos, de uma forma geral, nasceram para conter as paixões particulares momentâneas e raras às vezes com a pretensão de se associarem a forças ativas. São decretos que foram criados com o objetivo de separar e não de unir os homens.

A formação de jovens governantes

No âmbito em que o PJG está inserido tem-se uma sociedade desigual e com inúmeros problemas sociais, econômicos e políticos; nele a participação da população é garantida principalmente por meio do sufrágio universal. Nessa estrutura de poder, a formação dos dirigentes produz-se como formação de lideranças, e o despertar dessas lideranças é de grande valia como auxílio na forma de organização e participação política. Tem-se uma forma de participação política limitada, visto que as funções de

decisão se concentram nas mãos dos governantes.

Autores como Schumpeter e Michels auxiliam na compreensão do significado da formação de jovens lideranças, base do Projeto “Jovens Governantes”.

Joseph Schumpeter foi um pioneiro da moderna teoria liberal da democracia. Reflete teoricamente sobre ela como um método e um procedimento de governo para atingir determinadas ações políticas e não apenas como um conjunto de ideais. Para ele, a democracia não pode ser compreendida como um fim em si mesma (SCHUMPETER, 1961); é tida, antes, como um procedimento e uma luta competitiva pelo voto do eleitor.

Nessas condições teóricas, SCHUMPETER (1961) desenvolve conceitos importantes para sua teoria como lideranças competitivas, procedimentos, vontade individual, conjunto de líderes que vão exercer o poder. Esse autor parte das premissas do socialismo, mesmo sem ser socialista, e do capitalismo, realizando uma comparação entre elas e demonstrando seus limites e possibilidades. Destaca o conceito de doutrina básica da democracia, utilizando-se dos pensamentos de Stuart Mill, Bentham e Rousseau:

[...] em virtude da importância que atribuiu ao indivíduo racional e hedonista e ao seu livre arbítrio, a filosofia em causa parece estar em condições de ensinar os únicos métodos políticos corretos de dirigir o Estado e concretizar seus objetivos – a maior felicidade para o maior número, e assim por diante. Finalmente, forneceu o que parece uma base racional para a crença da *vontade do povo (volonté générale)* e para o conselho que resume tudo o que a democracia significa... educa o povo e deixa-o votar livremente. (SCHUMPETER, 1961, 303)

A esse respeito, SCHUMPETER (1961) conceitua a democracia clássica como uma busca pelo bem comum e pela vontade geral, duas bases, segundo ele, que se materializam e não correspondem à

realidade. Na visão dele, o bem comum vem de encontro às vontades gerais, pois é diferente para cada indivíduo. Dessa forma, estes indivíduos, para ele, não conseguem construir vontades coletivas, ou seja, não sabem o que seja melhor para elas na questão pública. E isso provém da falta de vontade, da desinformação e da manipulação dessas camadas por propagandas políticas.

Para o citado autor, o que existe, na realidade, não é o cidadão autônomo, e sim o cidadão típico da sociedade de massa, um indivíduo incapaz, de forma livre e articulada, de expor suas vontades e produzir argumentos racionais. Um indivíduo que é claramente influenciado pela teoria psicológica das multidões e que emprega pouca energia intelectual nesses momentos, pois a vontade popular é algo manufaturado e artificial; é o resultado do processo político e não a causa. São eleitores incapacitados de aprender com seus erros. Para ele, essas massas têm um comportamento pior que os indivíduos, pois agem irracionalmente e por impulsos.

Acredita-se, então, que a democracia e o liberalismo se dão na figura dos líderes e na disputa pacífica por eles travada. Seria uma elite não fechada que daria possibilidade, embora não legítima, da entrada das massas, pois a democracia é tida como o governo dos políticos. Essa liderança é conceituada como o conjunto de indivíduos que disputam poder entre si e com o eleitorado, por meio de um método eleitoral reconhecido por todos, o sufrágio (SCHUMPETER, 1961), ou seja, por votos livres da população.

Para explicar tal situação, Schumpeter faz uma analogia com o homem de negócios, “O que os homens de negócios não entendem é que, da mesma maneira que eles negociam em petróleo, eu negocio em votos.” (SCHUMPETER, 1961, p. 347). A eleição, portanto, acaba se tornando a democracia em si, pois, quanto menos o eleitor participa, melhor é essa democracia, pois demonstra ter aprovação entre eles. A camada da população que é despreparada, no campo das ações políticas, aceita o surgimento dessa elite, de especialistas que seriam um espaço de racionalidade. Dessa forma, há necessidade urgente de uma burocracia organizada.

De acordo com o pensamento de SCHUMPETER

(1961), existem algumas condições que facilitariam o sucesso da democracia. São elas: a alta qualidade do “material humano da política”; nesse sentido, o autor acredita que o método democrático seleciona “elementos da população que estão dispostos a encetar uma carreira política” (SCHUMPETER, 1961, p. 352). Outra condição é a restrição para a tomada de decisões políticas, com um tratamento racional do problema. A terceira condição é a obtenção, por parte de um governo democrático de uma burocracia especializada; no entanto, não basta que esta seja eficiente, é preciso que tenha “competências para dar conselhos... deve ser um poder por direito próprio” (SCHUMPETER, 1961, 356). A quarta condição sugerida por Schumpeter é o autocontrole democrático; isso só é possível a partir do momento em que “... tanto o eleitorado como o parlamento devem possuir um nível moral e intelectual bastante elevado para resistir às ofertas de loucos e ladrões...” (SCHUMPETER, 1961, 357). Para ele, os eleitores e o parlamento devem deixar que o governo tome as suas decisões, sem atrapalhar; caso contrário, segundo ele, “nenhuma política será possível” (Ibidem, 357), ou seja, é preciso aceitar a liderança. A última condição seria a necessidade da tolerância, embora não absoluta, com as diferenças de opiniões.

Robert MICHELS (1982) elaborou uma pesquisa sobre a instituição fundamental da democracia – o partido político. Para ele, a sociedade é dividida em duas classes: os que governam e os que não governam. De acordo com seu pensamento, na sociedade de massas há necessidade de uma minoria organizada. A parcela da classe que governa, ou seja, a classe política é a minoria organizada e mais eficaz, na qual a “organização política conduz ao poder” (MICHELS, 1982, p. 219). Essa organização para o funcionário é um fim, pois vive do salário oriundo do partido político, tendo os interesses e estratégias definidos conforme o modo como essa classe se relaciona com o Estado.

A organização deixa assim, de ser um meio, para tornar-se um fim. Às instituições e às qualidades que no início eram destinadas simplesmente a as-

segurar o funcionamento da máquina do partido – subordinação, cooperação harmoniosa dos membros individuais, relações hierárquicas, discricção, correção – acaba-se atribuindo mais importância que ao grau de rendimento da máquina. (MICHELS, 1982, p. 223)

Conforme destacado por MICHELS (1982), esse tipo de comportamento desemboca no abandono de ideais em primeiro lugar, porque os líderes atingiram uma posição de destaque na sociedade e, em segundo, porque a revolução poderia levar o partido à extinção e, conseqüentemente, à perda dos salários. Nesse sentido, ressalta que “o poder é sempre conservador.” (Idem, 1982, p.219)

Este tipo de relação foi nomeado por ele de “lei de bronze da oligarquia” (Idem, 1982, p.225), onde toda organização leva à formação de uma minoria dirigente. De acordo com o pensamento deste teórico, esta lei é uma necessidade histórica, que decorre de uma observação empírica, e cujas causas determinantes precisam essencialmente ser investigadas. Para o autor em questão (1982, p. 237), “a existência de chefes é um fenômeno inerente a todas as formas da vida social”, ou seja, eles são “tecnicamente indispensáveis”, e essa é a maior causa dos fenômenos oligárquicos.

De acordo com Michels, a existência de um político profissional é o fruto da racionalização e especialização do trabalho político em uma democracia de massas, no processo de profissionalização da política. Há muitas diferenças entre representantes e representados, destacando-se a incapacidade da formação de um governo a partir das massas. Essa incapacidade de as massas se organizarem se deve ao fato de não saberem decidir, de serem influenciáveis e de não se preocuparem com o resultado de seus atos; são “imóveis e passivas” (MICHELS, 1982, p. 287). Dessa forma, embora não tome nenhuma decisão com relação ao futuro político, o povo pensa que decide por meio do sufrágio. Neste caso, “a massa nunca será soberana a não ser de uma forma abstrata.” (Ib., p. 239). Esse autor destaca, ainda, que a massa é imatura quanto à sua natureza e não em caráter transi-

tório, é “afligida por uma incompetência incurável... é em si amorfa e precisa de divisão do trabalho, de especialização e de direção.” (MICHELS, 1982, 240)

No processo de representação política, a classe governante, sendo a parte menor, é mais hábil para agir, o que também a diferencia das massas, tornando essa representação um privilégio e não um meio. A democracia nesses termos é, portanto, utilizada como uma forma de submeter as massas às elites e se torna uma máquina de obtenção de votos, em função do sufrágio universal. A esse propósito, Michels ainda destaca que

[...] a democracia é um ideal que terá para a história humana outro valor senão o de um critério moral que permite apreciar nas suas oscilações e nuances mais ligeiras o grau de oligarquia imanente a todo regime social; em outras palavras, se??, em que medida a democracia é um ideal que nós não podemos ver traduzido em realidade. (MICHELS, 1982, p. 240)

Esse teórico ainda discorre sobre a necessidade de uma pedagogia social que garanta a elevação dos níveis das massas, de forma a colocá-las em condições de se oporem às tendências oligárquicas ameaçadoras. (Michels, 1982, 242)

O Projeto “Jovens Governantes” insere-se nessa estrutura de poder quando procura apenas a formação de novos líderes. Porém, a partir da experiência realizada, percebeu-se que algo faltava nesse processo e que o próprio projeto abria outras possibilidades. A vontade de lutar por um determinado objetivo que promovesse o bem comum da coletividade despertado nas crianças e nos professores participantes do projeto gerava uma grande mobilização como forma de alcançar esse objetivo que promovia ações. Essas eram simples tarefas e, na maioria das vezes, as ações efetuadas pelas crianças não causavam a reação esperada, solicitada e perseguida. Em inúmeros casos, entre as ações escolhidas, o grupo enviava cartas e *e-mails* a órgãos governamentais, a autoridades

responsáveis, a políticos locais ou para a própria Secretaria de Educação, a fim de procurar auxílio ao problema detectado e selecionado por ele. Quando a comunicação era realizada por meio da Secretaria de Educação, todas as cartas e *e-mails* eram respondidos, mas nem todos os problemas eram resolvidos, por esbarrar na burocracia, planos de governo e falta de verbas disponíveis. Quando as cartas eram encaminhadas diretamente pela escola a outras instâncias e pessoas, as crianças dificilmente recebiam resposta e muito menos a solicitação era feita. Dessa forma, detectou-se uma desmotivação latente e crescente nos participantes que lutavam por melhorias na qualidade nos bairros, escolas, postos de saúde da sua região, trânsito, calçamento, faixa de pedestres, bosques e rios, segurança policial, iluminação das ruas, entre outros problemas.

Os projetos realizados a partir de temas cotidianos como educação alimentar, reciclagem, melhoria de comportamentos e atitudes na escola, preservação ambiental, consumismo, entre outros, tiveram grande aceitação e resposta da comunidade inserida no processo. Não atingiram, contudo, os projetos na sua totalidade, o que muito dependia do empenho e auxílio da direção escolar, dos professores, funcionários da escola e comunidade.

Outro problema detectado foi a inexperiência de muitos professores em construir projetos que eram divulgados pela internet e posteriormente publicados em livro, pois essas ações tornam público o trabalho. Problemas e caracterização da comunidade, justificativa e objetivos não foram, muitas vezes, realizados pelos professores. Assim como a carência de aspectos técnicos, teóricos, legais e éticos que deveriam ter sido levados em consideração.

Conclusão

De acordo com o breve levantamento histórico e político realizado, evidenciou-se que a democracia não é apenas garantida por meio do voto e sim pela participação efetiva nas várias instâncias de poder. Dessa forma, ela não é algo estático; é uma situação

que se edifica todos os dias a partir da relação com os problemas que vão sendo resolvidos, sendo um processo, uma organização. Ela é construída pela participação e representação da maioria, por onde se estabelece a liberdade. As ações ocorrem a partir do exercício em escolas, partidos, comunidades de bairros etc., de acordo com as necessidades sociais. Deve-se lutar por essa conquista com debates e construção de possibilidades diversas; o importante é como as opiniões são construídas e como as decisões são tomadas e não apenas se é possível votar.

A politização da comunidade é pouca e, muitas vezes, não há mecanismos que viabilizem a sua efetiva participação, mas sim processos e estruturas que indicam a dificuldade do enraizamento de um regime mais democrático no país. O cidadão é preparado para utilizar o mínimo das regras de participação democrática, é formado para ser individualista; no entanto, os indivíduos e os atores políticos agem também de acordo com suas crenças e ideologias e não apenas por interesses.

Nas últimas décadas ocorreram alguns avanços com relação à organização política, em função do crescimento econômico e de algumas políticas públicas, mas acredita-se que ainda há muito por se fazer. A população está mergulhada em um contexto de crescente desigualdade social, fragmentação e burocracia. A pobreza funciona como um círculo vicioso, com mecanismos que a reproduzem de forma contínua, por meio do trabalho infantil, de uma educação precarizada; o trabalho é escasso e cada vez mais exigente com relação ao nível de preparo. sendo essencialmente meritocrático, com um sistema de saúde sofredor. Ele constrange a consolidação da democracia e a efetiva participação política de todos nos processos decisórios.

O Brasil assim como os demais países do terceiro mundo é levado a tomar decisões por meio das resoluções do Banco Mundial, das Nações Unidas e de outras organizações mundiais que apóiam projetos promotores de participação da sociedade civil, projetos de políticas liberais que, em troca, promovem o controle da inflação e a liberação comercial e financeira. Políticas de um mundo globalizado onde as oportunidades para o crescimento

se encontram em mãos internacionais. Segundo Weffort, “as políticas de Estado estão, por assim dizer, ‘sobredeterminadas’ pela situação econômica internacional e dependem, portanto, do reconhecimento das influências do capitalismo internacional.” (WEFFORT, 1996, p.129).

Sabe-se que os partidos estabelecem pactos na construção de leis para que beneficiem ambas as partes (dirigentes e órgãos interessados, sejam internos, sejam externos) e que o governo as interpreta para fazer funcionar o aparelho administrativo. Cabe aos funcionários, na verdade, estabelecer contato direto com o cidadão, que, ao manifestar suas necessidades, se percebe muito longe das discussões políticas; além disso, esse cidadão tem também outra possibilidade: a de exprimir suas exigências pela opinião pública.

Para O'DONNELL (1991), a democracia atualmente vivenciada pelos governos latino-americanos, inclusive o Brasil, é de natureza delegativa. Nela, os governantes eleitos pelo povo, em vez de representá-lo, utilizam-se de sua posição e privilégios para fazer prevalecer suas vontades. Dessa forma, evidencia-se novamente, o pouco preparo do cidadão com as relações políticas; ele deixa de se envolver com os partidos e as instituições políticas e perde sua autonomia de decisão. Deixa de se envolver e de assumir o papel, que lhe é próprio, de um ator social com poderes para exigir seus direitos, ficando à margem das discussões e decisões políticas.

Há necessidade de ocasionar uma mudança nos processos democráticos e na participação política para consolidação de uma democracia efetiva, de forma a ampliar a participação do cidadão na esfera política, a fim de internalizar valores e normas, a cultura política na qual se convive. Indo mais adiante, pode-se, assim, levar à compreensão histórica desses processos e às contradições nas quais estão inseridos. Uma das formas de auxiliar essa promoção é por meio de uma educação política que forme cidadãos ativos e livres; isso pode ser realizado pelas várias instâncias sociais em que esse indivíduo convive, de acordo com GRAMSCI (2004a), escola, partidos políticos, associações de bairro etc. A participação nessas instâncias

proporciona um maior conhecimento a respeito das políticas e suas interfaces; conseqüentemente, um envolvimento e interesse maior por parte da população envolvida nos assuntos referentes às relações políticas e suas discussões.

Essas pessoas devem perceber que, em conjunto, elas podem influenciar a tomada de decisões pela política, de forma a exigir seus direitos e lutar pelo bem da coletividade, diminuindo ou eliminando as desigualdades sociais, desenvolvendo uma concepção crítica e coerente de mundo.

É a reconquista desse indivíduo, fazendo-o reconhecer que pode solucionar alguns problemas cotidianos e que deve lutar por um mundo melhor para se viver; tal situação se coaduna com as formas que geram intervenção da participação do indivíduo nas questões do Estado. Essas questões têm internalizadas práticas vinculadas a um regime autoritário, que foi um regime de “supressão da liberdade”. Segundo FERREIRA (2001, p.335), “Não há povo amorfo. Não há massa bruta e indiferente. A massa é formada de homens e a natureza de todos os homens é a mesma: dela é a paixão, a gratidão, a cólera, o instinto de luta e de defesa”.

Como se observa, o acesso ao conhecimento político, as estruturas partidárias e a compreensão de como as relações se estabelecem são meios importantes para o aumento da cultura cívica dos cidadãos. Mas, para que não funcionem apenas como manobra a respeito do projeto neoliberal, devem estar engajados na busca da qualidade das relações estabelecidas e funcionar com bases em organizações políticas relevantes, intermediando ações entre a sociedade e o poder público.

Essas ações estão intimamente vinculadas a uma reforma intelectual e moral que, por meio da filosofia da práxis, dá um novo tratamento à aprendizagem, entendendo o conhecimento historicamente produzido como vinculado, de maneira inseparável, à prática política, à formação e à luta cultural.

A consciência política, formada no partido ou na escola, seria a condição para transformar governados em potenciais dirigentes. Nesse sentido, a democracia apresenta-se como um processo não apenas político, mas também cultural, econômico e social.

Essa perspectiva mostra que a formação política, a clareza sobre a noção e as relações sociais bem como a prática da democracia possibilitariam a formação de jovens capazes de atuar com senso crítico na sociedade, em condições de se tornarem efetivamente dirigentes.

Exige-se da escola, nesse contexto, uma profunda renovação de métodos e conteúdos, no sentido de torná-la extensão da vida social; trata-se de lutar por uma escola que responda aos mínimos objetivos sociais renovadores e que discuta problemas concretos, mantendo uma relação viva com a vida social e política e proponha novas formas de articular o aprender, o viver e o trabalhar.

Abre-se a senda de novos caminhos para a formação não de governantes, mas de dirigentes comprometidos, críticos e interessados em um mundo melhor e mais humano no qual se possa viver.

Notas

- ¹ No decorrer deste trabalho, o conceito referente à palavra “cidadania” indica aquele que tem consciência dos direitos e deveres que possui, que participa dos processos decisórios democráticos, bem como tem seus direitos básicos garantidos, tanto civis, quanto sociais e políticos. A noção de “cidadania” nasce de uma conquista liberal, e aqui é retomada como a participação popular na gestão pública. Para Adela Cortina (1997), há cinco dimensões para formar uma cidadania plena: a cidadania política, a social, a econômica, a civil e a intercultural.
- ² Para os liberais, a democracia é um conjunto de normas, instituições e práticas que promovem o desenvolvimento do ser humano com liberdade e individual.
- ³ Segundo Weffort, os indivíduos que estão integrados são aqueles que estão dentro como grupos sociais economicamente dominantes, e outros segmentos organizados da sociedade.
- ⁴ Já os que ficam de fora, conforme ainda Weffort, são os marginalizados pelas próprias condições sociais, políticas e culturais, incapazes de se organizar; são aqueles que são objeto de manipulação política, não como cidadãos, mas como “clientes” submetidos, quando necessário, à repressão política.
- ⁵ Dados retirados do texto “Movimentos de mudança política na América do Sul contemporânea”, de Marcelo Coutinho, Revista de Sociologia e Política número 27, de 2006.

- ⁶ Para Holanda, uma grande tradição brasileira foi que “... nunca se deixou funcionar os verdadeiros partidos de oposição, representativos de interesses ou de ideologias”. (2006, p. 187).
- ⁷ A visão neoliberal é baseada nas leis da oferta e da procura destinadas aos princípios do mercado, onde os indivíduos se relacionam em função da satisfação de suas necessidades, participando do sistema de divisão do trabalho e das competências que este pressupõe. (Valdivieso, 2003).
- ⁸ Não foram encontrados dados mais recentes para comparação.
- ⁹ A pesquisa ação surgiu nos trabalhos de Kurt Lewin em 1946. Deve gerar um processo de ação/reflexão coletiva. A metodologia é organizada pelas situações relevantes que emergem do processo assumindo um caráter emancipatório, pois “... mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos”. (FRANCO, 2005).

Referências Bibliográficas

- ANASTASIA, F. NUNES, F. **A reforma da representação**. In: **Reforma Política no Brasil**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2006.
- ARTURI, C.S. **O debate teórico sobre mudança de regime político: o caso brasileiro**. IN: REVISTA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA. Curitiba: UFPR, 2001, n.17. Publicação semestral. ISSN: 0104-4478
- BOBBIO, N. et. al. **Dicionário de Política**. 6ª Ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- CEPAL, Anuario estadístico de América Latina y el Caribe, 2006
- CODATO, A.N. **Transição Política e Consolidação Democrática no Brasil: uma perspectiva histórica**. IN: REVISTA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA. Curitiba: UFPR, 2005, n.25. Publicação semestral. ISSN: 0104-4478
- CORTINA, A. **Ciudadanos del mundo: una nova teoria de la ciudadanía**. Madrid: Alianza, 1997.
- COUTINHO, M. **Movimentos de mudança política na América do Sul contemporânea**. Revista de sociologia e política, n. 27, nov.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n27/08.pdf>. Acesso em: 10 out. 2007.

- DAHL, R.A. **Poliarquia participação e oposição**. São Paulo: EDUSP, 1997.
- FERREIRA, J.L. **O populismo e sua história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volumes 1, 2, 3, 4, 5, 6. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.
- _____. **Os Dirigentes e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968a.
- _____. **Maquiavel A Política e o Estado Moderano**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968b.
- HOLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.
- IBGE, **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios**. Trabalho Infantil 2001. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 16 jan. 2008.
- KINZO, M. D' G. **A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição**. São Paulo: Perspec., Dez 2001, vol.15, no.4, p.3-12. ISSN 0102-8839
- KUENZER, A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a Gestão**. In: Ferreira, N.C. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 3ª ed, São Paulo: Cortez, 2001.
- MICHELIS, R. **Sociologia dos Partidos Políticos**. Brasília: Editor Universidade de Brasília, 1982.
- O'DONNELL, G. **Democracia Delegativa?** São Paulo: Novos Estudos CEPRAP, 1991.
- REIS, F.W. Democracia, Igualdade e Identidade. IN: PERISSINOTTO, R.M. FUCKS, M. **Democracia: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- _____. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. 30ª ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SCHUMPETER, A. J. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1961.
- WEFFORT, F. **Qual Democracia?** 2ªed. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- VILLASANTE, T. **Estado, Sociedade e Programações Alternativas**, Revista Brasileira de Educação, Caxambu, MG, n.10, set. 1997. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_09_ESPACO_ABERTO_-_TOMAS_R_VILLASANTE.pdf. Acesso em: 20 ago. 2007.
- ZAVERUCHA, J. **Relações civil-militares no primeiro governo da transição brasileira: uma democracia tutelada**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.9, n.26, p.162-178, out. 1994
- www.ibge.gov.br

Sobre a autora:

Roberta Ravaglio Gagno: Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná; Professora das Faculdades Santa Cruz; Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná; Pedagoga da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

E-mail: rsravaglio@hotmail.com

**Participação e controle social: o Fórum Estadual de Defesa da Criança
de Sergipe e as estratégias de educação**

Lídia Carla Araújo dos Anjos

Resumo

Este artigo tem por objetivo resgatar a trajetória histórica do Fórum Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Sergipe – Fórum DCA/SE em torno da participação e controle social das políticas públicas Infanto-juvenis, em especial entre os anos 2001 a 2009, identificando as estratégias político-educacionais adotadas em determinados momentos, e caracterizando o Fórum DCA-SE como um movimento educativo de defesa dos direitos humanos da criança e do adolescente. Para tanto, na tentativa de responder as questões estabelecidas como objeto de estudo, foi utilizada a abordagem qualitativa com estudo exploratório, valendo-se da análise documental de atas de reunião do Fórum DCA-SE, Leis de âmbito Estadual e Municipal de Aracaju e entrevistas abertas.

Palavras-chave: Educação, movimento social e relação Estado-sociedade.

**Participation and Social Control: The Movement for Children of Sergipe
and Strategies for Human Rights Education**

Abstract

This article aims to rescue the historical trajectory of State Forum for the Defense of the Rights of the Child and Adolescent Sergipe - DCA Forum / SE around participation and social control of public policies Children and youth, especially between the years 2001 to 2009, identifying political and education strategies adopted in certain moments, and characterizing the DCA-IF Forum as an education movement for human rights of children and adolescents. To this end, in an attempt to answer the questions set out as an object of study, we used a qualitative approach with an exploratory study, drawing on documentary analysis of meeting minutes from the DCA-IF Forum, under the Laws of State and Municipal Aracaju and interviews open.

Keywords: education, social movement and state-society relationship.

No Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, a atuação dos movimentos sociais tinha o objetivo de mudança e transformação social. As reivindicações contra as práticas repressoras do regime imposto pela ditadura militar advindas dessas lutas populares foram acolhidas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e foram garantidos os princípios de participação popular nos processos de decisão e mudanças das práticas de formulação e execução de programas e projetos das políticas públicas. (Pereira, 2002).

Os estudos e análises em relação aos períodos posteriores no que tange aos processos de redemocratização do país e luta da sociedade para manter-se nos espaços de participação e garantia de direitos coletivos demonstram que nos anos de 1980 a 1990, o Brasil foi palco da efervescência das iniciativas populares, apesar da crise econômica esboçada no período. Conforme Vicente de Paula Faleiros, em “Infância e Processo Político no Brasil”, publicado no livro organizado por Irene Rizzini e Francisco Pilotti, *“A Arte de Governar Crianças”* (2009), pode-se observar que este foi um momento de que associou reconquista de direitos importantes com o fomento da expressão e participação das massas.

O autor destaca que a partir dessas lutas e pressões sociais e dentro das correlações de forças, os direitos da criança e do adolescente são colocados em evidência por inúmeras organizações, destacando-se, o MNMMR - Movimentos Nacional de Meninos e Meninas de Rua (Barbetta, 1993), a Pastoral do Menor, Entidades de direitos humanos, Organizações Não Governamentais (ONG's), que apresentam emendas para a defesa dos direitos da criança e do adolescente e que refletem também as discussões internacionais, consubstanciadas nas Regras de Beijing (1985), nas Diretrizes de Riad (1988) e na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989).

Esses novos espaços de debates para a construção de políticas públicas em nosso país refletiram na criação da Frente Parlamentar Suprapartidária pelos Direitos da Criança e do Adolescente e multiplicam-se no país os Fóruns de Defesa da Criança e do Adolescente (Fóruns DCA). Em

1988, diferentes grupos interessados na defesa da criança e do adolescente como a Pastoral do Menor, MNMMR, Frente Parlamentar Nacional de Defesa da Criança, Universidade Católica de Goiás, Igreja Metodista, Centro Regional de Atenção aos *Maus Tratos* na Infância (Crami), Comissão de Direitos Humanos da Bahia, Centros de Defesa do Menor de Belém, Amapá, Rio de Janeiro, Centro de Direitos Humanos de Campo Grande, Centro de Cultura Luís Freire, de Pernambuco, Centro de Estudos da Pontifícia Universidade Católica – PUC/São Paulo e a Associação de Ex-alunos da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (ASSEAF), criam o Fórum Nacional de Defesa da Criança e do Adolescente (Fórum Nacional DCA), com 46 instituições da sociedade civil filiada (Faleiros, 2009). Esses fóruns, nas realidades estaduais vão contribuir para uma educação mais participativa com perspectivas garantidoras de direitos fundamentais.

Em Sergipe, uma das estratégias utilizadas de fortalecimento dessa participação foi à realização de debates permanentes em torno dos Direitos Humanos infanto-juvenis promovidos pelo Fórum DCA-SE – Fórum Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Sergipe.

Através da análise de alguns registros de atas de reuniões do Fórum DCA-SE e registro fotográficos, bem como de entrevistas abertas com atores diretamente envolvidos com a luta pelos direitos da criança e do adolescente de Sergipe e análise da obra de autoria dos escritores Emanuel Rocha e Antônio Wanderley de Melo Corrêa (2009) intitulado, *“Bairro América: A Saga de uma Comunidade”*, percebe-se que as iniciativas e estratégias utilizadas por algumas entidades, a exemplo na década de 1990, do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua/Sergipe (MNMMR/SE), Associação dos Moradores do Bairro América (AMABA), Sociedade de Afro Sergipana de Estudos e Cidadania (SACI), Centro Sergipano de Educação Popular (CESEP) e, nos anos 2000, do Fórum DCA-SE, contribuíram de alguma forma com o avanço da política de atendimento aos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente. As entidades e espaços acima mencionados em algum

momento atuaram como agentes propulsores de articulação e diálogo dos variados atores envolvidos com a causa infanto-juvenil frente ao Estado.

Essa percepção inicial, em especial da trajetória do Fórum DCA-SE nos levou a formulação de algumas questões desafiadoras, a saber: Qual a importância do Fórum DCA-SE na luta pelos direitos, enquanto espaço de intervenção e/ou controle social na problemática da infância em Sergipe? Qual a importância do Fórum DCA-SE na definição das políticas públicas da criança e do adolescente? Quais as estratégias educativas de fomento da participação popular que estiveram em processo nesse espaço? Quais os desafios e as possibilidades de ampliação e fortalecimento dessa participação?

Estas questões me conduziram a uma outra que considerei ser central e norteadora deste trabalho: Até que ponto a atuação do Fórum DCA-SE, pode ser compreendida como importante referência enquanto um movimento social educativo na construção dos direitos da criança e do adolescente em Sergipe?

Mediante essas questões definimos como objeto de estudo, as estratégias político-educacionais adotadas pelo Fórum DCA-SE em diferentes períodos. Assim, este artigo tem por objetivo resgatar a trajetória histórica deste Fórum em torno das políticas públicas Infanto-juvenis de Sergipe, identificando as estratégias político-educacionais adotadas para ampliar a participação e o controle social da política da infância no Estado, caracterizando-o como um importante movimento de educação em defesa dos direitos humanos da criança e do adolescente.

Na tentativa de responder as questões estabelecidas como objeto de estudo neste trabalho, foram realizadas na coleta de dados 3 (três) entrevistas abertas a partir de uma abordagem qualitativa com estudo exploratório. A definição dos entrevistados deu-se a partir da representação na coordenação anterior do Fórum DCA-SE, mais precisamente nos anos 2000 a 2005, representação na presidência do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente nos anos 2007 a 2009 e um representante de entidade com atuação na área da infância nos anos 1990. Foram realizadas ainda consultas de análise documental em atas de reuniões ordinárias,

Leis de âmbito Estadual e Municipal de Aracaju, registro fotográfico.

Algumas iniciativas de controle social pelos direitos da criança e do adolescente de sergipe

No que tange a temática da infância em Sergipe no final da década de 1980 e início da década de 1990, o que se tinha eram algumas iniciativas locais e significativas por parte de algumas entidades da sociedade civil organizada como, a AMABA, Sociedade Afro-Sergipana de Estudos e Cidadania de Sergipe (SACI), o CESEP, MNMMR/SE, que contavam com a parceria e o apoio do Movimento Nacional de Direitos Humanos de Sergipe (MNDH/SE).

No Estado de Sergipe, em termos de mobilização social em prol das políticas públicas para a infância, somente na década de 1990, a partir das alterações ocorridas na Constituição Federal de 1988 e com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é que se tem uma ação mais unificada que foi em torno do Fórum DCA-SE, mas naquele momento constituído por representantes de entidades não governamentais e governamentais.

O Fórum DCA-SE então surge na década de 1990, e inicialmente, sua luta é limitada a criação dos conselhos de direitos previstos na legislação. De acordo com o ex-presidente da AMABA, Emanuel Rocha, nesse período as reuniões eram convocadas pelo gestor governamental, representada pela Secretaria Municipal de Ação Social e Trabalho e isso causava estranhamento por parte das entidades mais participativas politicamente, que entendia que a iniciativa para a composição de um fórum dessa natureza deveria ser da própria sociedade.

Emanuel cita como exemplo de força social pelos direitos da criança e do adolescente em Sergipe a mobilização liderada pela AMABA, que articulando o Juizado de Menores, Visão Mundial, a Fundação Centro Brasileiro da Infância e Adolescência – CBIA, Universidade federal de Sergipe - UFS, antiga FEBEM – Fundação do Bem Estar do Menor e

Políticos, em parceria com o CESEP, realizou uma das maiores passeatas promovidas pelo movimento social em Sergipe: A “Passeata Contra a Violência” e o Lançamento da Campanha “Não Matem Nossas Crianças”. (Rocha, 2009, p.146).

No livro já mencionado nesse artigo, *“Bairro América: A Saga de uma Comunidade”*, Emanuel conta que essa passeata contou com mais de 10 mil pessoas, protestando contra a violência cometida contra a criança e o adolescente de Sergipe e, segundo a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em 1990 foram executadas 140 crianças e adolescentes em Sergipe por grupo de extermínio. Por força da articulação dos atores envolvidos foi lançado o “Dossiê Sobre o Grupo de Extermínio de Crianças e Adolescentes em Sergipe”, que foi divulgado nacional e internacionalmente, graças a colaboração do MNMMR/SE, MNDH/SE e da Anistia Internacional, que se encarregaram de fazer repercutir em todo o Brasil e no exterior.

Emanuel afirma ainda:

“nessa época o que existia de mobilização social eram as iniciativas de bairro, em especial o Bairro América na sua luta pela melhoria da qualidade de vida dos moradores, que impactava na situação de crianças e adolescentes, a exemplo da mobilização contra a poluição produzida pela fábrica de cimento que assassinou muitas crianças no Bairro América e proximidades. As iniciativas em relação a este público eram dos projetos locais, mas que não contava com qualquer ação do Fórum DCA-SE” (Emanuel Rocha, 2010)

Em nível nacional as articulações pela inclusão na constituição Federal do reconhecimento da criança e do adolescente como prioridade absoluta repercutiu nos Estados, fazendo com que a sociedade se mobilizasse para se unir a esta luta pelo reconhecimento da criança como sujeitos de direitos e com prioridade absoluta, assegurados hoje pela Constituição Federal e ECA.

A partir da inserção dessas alterações na lei e por força da vontade popular outro desafio se colocava para os Estados, que era a implantação das exigências acolhidas pelo ECA, entre elas a criação dos conselhos de direitos, regularização das entidades de atendimento e criação dos conselhos tutelares, motivo pelo qual a Secretaria Municipal de Ação Social e Trabalho tentou articular as reuniões do Fórum DCA convidando as entidades, o que justificava a participação de entidades governamentais e não governamentais em torno desses objetivos comuns.

Finalmente é criado em 1991, a partir da Lei nº 1764, de 3 de dezembro de 1991, o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente de Aracaju (CMDCA Aracaju), com a composição paritária definida em lei municipal. De acordo com Robson Anselmo, então presidente da SACI:

“Após a criação da lei estadual e municipal de Aracaju e finalmente a criação dos conselhos de direitos o Fórum DCA-SE naturalmente se desarticula, passando as entidades a se reunirem apenas no conselho de direitos de Aracaju que no cotidiano, percebia a importância de uma qualificação dos conselheiros de direitos, dos representantes das entidades de atendimento na formação política de participação ativa nas discussões relativas à infância e novamente passa a existir um novo movimento de retomada e tentativa de rearticulação do Fórum DCA-SE dessa vez mobilizada pelas entidades da sociedade civil e não mais pelo município, em especial pela SACI e MNMMR e contando com a participação exclusiva de representantes da sociedade civil e não mais de ambos os órgãos, resultando na elaboração do Regimento interno e assinatura pelas entidades da Carta de Princípios do Fórum DCA-SE no ano de 2001” (Robson Anselmo, 2010).

A trajetória do Fórum DCA-SE nos Anos 2000 e as Estratégias de Educação

No que tange à temática da infância, as articulações pela inclusão na Constituição Federal da criança e do adolescente como prioridade absoluta da ação estatal, repercutiram nos Estados multiplicando os processos mobilizatórios e se sedimentaram, posteriormente, através da consideração deste segmento populacional como sujeitos de direitos no ECA.

A partir da inserção dessas alterações na lei e por força da vontade popular, outro desafio se colocava para os Estados e Municípios, a implantação das exigências acolhidas pelo ECA, entre estas a criação de Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, a regularização das entidades de atendimento e a criação, no âmbito municipal, dos Conselhos Tutelares. Tais pendências, ademais de justificarem o receio dos grupos de defesa e promoção de direitos da criança e do adolescente quanto à não-aplicação do ECA, assumem a condição de corolário de participação de entidades governamentais e não governamentais em torno desses objetivos comuns.

Na realidade de Sergipe, depois da concretização do objetivo do Fórum DCA-SE de criação dos conselhos de direitos, houve uma restrição de participação neste espaço exclusiva às ONG'S, seguido de um momento de desarticulação como se a razão de existir do Fórum DCA-SE fosse somente à criação dos conselhos de direitos e tutelares.

Rearticulado então, em 2000, após a proposição e aprovação da carta de princípios e do regimento interno do Fórum DCA-SE assinado e oficializado em 2001, houve bastante articulação e muitas conquistas durante os anos seguintes como: cursos sobre os direitos da criança, a participação em pré-conferências e conferências dos direitos da criança e do adolescente de Aracaju, realização de seminários sobre a infância, reuniões permanentes com as entidades pautando constantemente a temática, outros.

Nesse período outras entidades e representantes se somaram ao Fórum DCA-SE na tentativa de fortalecê-lo e se fortalecer enquanto coletivo para o exercício do controle social sobre as políticas públicas,

porém, em meados de 2004 as ONG's foram deixando de participar e naquele momento o Fórum DCA-SE contava muito com a atuação/empenho do MNMMR/SE, que ao fechar, abriu uma lacuna nesse espaço e mais uma vez, o Fórum passa por um período de desarticulação por conta da situação do MNMMR.

Segundo o registro de relato de Robson Anselmo em reunião do Fórum DCA-SE:

“O FDCA tem uma razão de existir: que as ONG'S possam ter esse momento de construção conjunta, entendendo que o que as entidades fazem com as crianças, se algum dia se bastou em seus atendimentos, na atualidade existe um Estado que dita para estas um ordenamento que por sua vez estabelece a prática que deve ser direcionada às crianças e aos adolescentes. Principalmente depois do ECA todos devem estar adequado a essas diretrizes e princípios que norteiam a política que envolve a criança e o adolescente. Essa política não se basta no atendimento nas entidades(...) é importante estar em sintonia, estar regrado e compreendendo a política que norteia a prática em questão” (Robson Anselmo, 2005).

Na tentativa de sua rearticulação, o então coordenador do Fórum DCA-SE Robson Anselmo, finalmente conseguiu articular o compromisso por parte de algumas entidades em contribuir com a responsabilidade da transição e entre estas estava a Legião da Boa Vontade, que finda assumindo a coordenação durante os anos 2005 a 2009.

No final deste mesmo ano, atendendo a resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), o Fórum DCA articulou a escolha das entidades não governamentais para compor o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Aracaju, passando a intervir na formulação desta política por meio da aprovação das resoluções, e se inicia uma articulação maior com os atores do poder público, entre eles o muni-

cípio de Aracaju em um movimento que parte da própria sociedade e não o contrário.

Ainda na esfera das estratégias, o FÓRUM DCA-SE assume a parceria na mobilização promovida pelo MNDH-SE da sociedade civil para a construção do II Informe Alternativo da Sociedade Civil sobre o cumprimento do PIDHESC – Pacto Internacional pelos Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais, cujos objetivos foram oferecer aos especialistas do Comitê DESC/ONU, um subsídio para a compreensão da realidade brasileira em relação aos direitos humanos e ainda se dirigir aos agentes do poder público brasileiro para que, ouvindo a sociedade, pudessem encontrar propostas para fazer avançar a realização dos direitos humanos como sua responsabilidade primeira (Contra Informe, 2007).

Diante do entendimento de função de mobilizador e articulador social para o exercício do controle das políticas públicas, no estreitamento da relação com o Estado, em 2006, o Fórum DCA-SE lança-se no cenário Estadual com muito maior evidência a partir do lançamento da Campanha Nacional Criança Não é de Rua, estimulando a sociedade sergipana a despertar para a realidade da quantidade de criança e adolescentes em situação de rua e o poder público em relação ao cumprimento do dever da execução das políticas públicas contando com a ouvida constante da sociedade.

Essa discussão foi debatida na capital e nas regiões dos municípios de Itabaianinha e Japaratuba, contando com a adesão mediante assinatura em documento oficial dos prefeitos da capital e de vários municípios das regiões citadas além de militantes, secretários da administração pública e entidades não governamentais. Inicia-se também a partir deste momento uma relação muito próxima com a imprensa sergipana que passa a acolher as pautas de atividades do Fórum DCA-SE.

O Fórum DCA-SE começou também a participar dos debates promovidos pelas casas legislativas, realizando palestras para os parlamentares municipais e estadual sobre a temática da infância, provocando-os constantemente para necessidade da efetivação da Frente Parlamentar pela criança e pelo adolescente, do respeito ao princípio da prio-

ridade absoluta no orçamento público e da necessidade da operacionalidade das políticas públicas garantidoras de direitos.

Em termos de maior participação, o ano de 2007 foi o marco de expressão do Fórum DCA-SE, no sentido de ir para o embate político, de posicionamento, união, articulação, interlocução e aglutinação da sociedade civil organizada frente aos assuntos referentes à criança e ao adolescente.

No início desse ano o governador¹ anunciou publicamente a transferência da gestão das Unidades de cumprimento de medidas socioeducativas para adolescentes, da Secretaria de Inclusão, Assistência e Desenvolvimento Social (SEIDES) para a Secretaria de Justiça (SEJUC), que passou a administrar as unidades contando com a atuação do Departamento do Sistema Penitenciário (DESIPE).

Na avaliação do Fórum DCA-SE, esta transferência representou por parte do Estado, uma concepção estigmatizante de que o problema vivenciado por adolescentes que se encontram inseridos nesta realidade é um problema de justiça e de polícia e não social. Aliado a esse fato, uma vez que as unidades de cumprimento de medidas socioeducativas são destinadas a adolescentes que se encontram na faixa etária estabelecida pelo ECA, a partir dos 12 anos, no momento em que o regime socioeducativo das unidades é realizado por agentes penitenciários, no entendimento do Fórum DCA-SE, enquanto o Brasil discutia o Projeto de Lei de Redução da Maioridade Penal no âmbito do Senado, o Estado de Sergipe arbitrariamente se antecipou na decisão.

Nesse contexto, no momento em que havia um discurso generalizado de que a sociedade civil de Sergipe não participava politicamente e, portanto, não se mobilizaria e muito menos teria força para se articular e se aglutinar para reverter a decisão do governo estadual, o Fórum DCA-SE, representado por suas entidades filiadas e militantes da causa, começou a se reunir semanalmente, contando sempre a cada reunião com mais entidades representativas, militantes, parceiros e, posteriormente com alguns profissionais das unidades socioeducativas, que informavam a realidade dentro das unidades e a partir daí, reforçavam a necessidade emergente de

diálogo com o Estado e muita luta e união para a retirada do DESIPE das unidades, e a garantia dos dispositivos definidos pela Lei 8069/90.

Ao tempo em que buscava dialogar com o Governo Estadual, o Fórum DCA-SE, então denunciava essa realidade ao CONANDA, Ministério Público, Juizado da 17ª Vara Cível, Entidades Nacionais e internacionais, através do encaminhamento das atas de reunião do Fórum DCA com o posicionamento contrário das entidades à posição do governo, além das atas das reuniões dos conselhos de direitos que por unanimidade também se posicionaram na mesma direção contrária. Vale ressaltar que nas reuniões de votação a cerca deste posicionamento tanto no conselho de Aracaju, como no Estadual, todas as entidades filiadas ao Fórum se fizeram presentes para acompanhar cada voto.

Diante da ação política realizada, o governo resolveu finalmente ceder às pressões sociais do movimento social paralelamente instituindo uma comissão para elaboração de um Plano de Gestão de Medidas Socioeducativas, que foi entregue ao governo no prazo previamente estipulado de 30 (trinta) dias, após inúmeras reuniões na sede da Ordem dos Advogados do Brasil, Seção Sergipe (OAB/SE), promovidas entre representantes da sociedade civil, embora tivesse sido criado para ser coordenado pelo Poder Público.

De acordo com o advogado Thiago Oliveira, que representava a OAB/SE na Presidência do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente nos anos 2006 a 2008, “essa ação representou uma disputa de concepção entre os que acreditam na socioeducação e àqueles que defendem as práticas repressoras, disputa que perdura até os dias atuais”.

Durante os anos de 2007 e 2008 o Fundo das Nações para a Infância (UNICEF) realizou um trabalho de mobilização junto aos municípios do semiárido sergipano com o objetivo de promover a região estimulando a melhoria dos indicadores sociais relacionados aos Objetivos do milênio (ODM), o impacto de programas e políticas públicas na vida de crianças e adolescentes, a gestão e participação social.

Contando com a adesão de 100% do semiárido, os municípios foram avaliados nos eixos de impacto social, gestão das políticas públicas e participação social, a partir de indicadores sociais levantados junto às fontes nacionais oficiais de informação como o Ministério da Saúde, Ministério da Educação, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Prefeituras e Conselhos Setoriais, tendo como ponto de partida os dados de 2004 e segundo critérios da renda, condições de vida e população.

Considerando a falta de pesquisas em relação à realidade do campo nesta região, reconhecida como uma das mais vulneráveis em índice de desenvolvimento infantil, segundo dados dos órgãos oficiais nacionais, em 2007 o Fórum DCA firma parceria com o Fundo das Nações para a Infância, através do Selo UNICEF Município Aprovado, se deslocando para os municípios da região do semiárido para realizar os fóruns comunitários de avaliação das políticas públicas infanto-juvenis.

Os fóruns contavam com a participação das representações comunitárias, religiosas, representantes dos povoados, de escolas, e enfim de toda a sociedade e ainda com uma grande mobilização e apoio dos governos municipais da região, empenhados pelo reconhecimento do selo.

Nesta mesma época, o Fórum DCA-SE realizou também as oficinas de orçamento público para adolescentes do semiárido, na tentativa de estimular o monitoramento no interior do Estado dos investimentos municipais para a infância incentivando o protagonismo dos adolescentes, ainda em parceria com o UNICEF.

Essas atividades foram estratégias importantes de descentralização das ações do Fórum DCA-SE para o interior do Estado em especial no semiárido pelos motivos acima expostos.

Outro momento importante foi a forma de atuação do Fórum DCA-SE durante a VII Conferência Municipal de Aracaju e Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, na qual as entidades filiadas ao Fórum DCA inseriram neste espaço deliberativo, as propostas anteriormente debatidas nas reuniões e ao mesmo tempo algumas entidades facilitaram as discussões de grupos de trabalho de

adolescentes para a prática do protagonismo juvenil e sobre orçamento público para a efetivação de políticas públicas Estadual e municipais.

Em 2007 foi realizado ainda, o seminário de qualificação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), contando com a participação de vários representantes da sociedade civil e do poder público, entre eles, a coordenadora Estadual de Políticas Públicas de Sergipe, a primeira dama do Estado, e ainda a partir das participações nas discussões nacionais sobre o orçamento público, junto ao Fórum Nacional da Criança, Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (ANCED) e Instituto Nacional de Estudos Sociais e Econômicos (INESC), foi possível promover para os representantes da sociedade civil e assessores parlamentares, cursos sobre o orçamento público, contando com representantes de vários municípios de Sergipe que resultaram numa intervenção qualitativa no orçamento estadual fazendo no ano seguinte dobrarem os recursos do principal órgão de execução da política da infância no Estado - a Fundação Renascer.

Nos anos seguintes o Fórum DCA-SE prestou depoimentos em favor dos direitos humanos, participou de entrevistas explicando a necessidade da não redução da maioridade penal, realizou mobilizações para a garantia de direitos, exposições nas casas legislativas e em outros espaços sempre sob a ótica de que estes são espaços de educação permanente.

Sua atuação se fez ainda no processo de mobilização para a alteração da Lei Estadual de composição do CEDCA, favorecendo a sociedade uma maior possibilidade de participação, uma vez que a antiga lei feria o princípio da paridade, privilegiando a participação em sua maioria governamental.

Finalmente, em 2009, o Fórum DCA-SE, contando no início deste ano com 35 (trinta e cinco) entidades filiadas, lutou dentro dos conselhos para garantir a realização de pré-conferências em Aracaju, conferências municipais e territoriais dos direitos da criança e do adolescente no Estado, na perspectiva sempre de fomentar a avaliação crítica a partir dos que estão nas comunidades e pela primeira vez na história de Sergipe, mais de 60%

dos municípios realizaram conferências municipais estimulados pelo CEDCA.

Dialogando a cerca da relação Estado e Sociedade

Verificando a trajetória histórica dos movimentos sociais e não sendo diferente em relação ao movimento social da infância no controle das políticas públicas, vê-se que o processo de intervenção socio-política se manifesta de forma mais ou menos eficaz e efetiva a depender da conjuntura sociopolítica em que se apresenta, destacados por períodos de articulação-desarticulação-rearticulação caracterizado por Gohn (2002) como momentos de refluxos dos movimentos.

De acordo com Gramsci (1995), isso ocorre por que o Estado ampliado é também repleto de contradições, mantido por um certo “tecido hegemônico” que a cada momento histórico é criado e recriado em um processo constante de renovação dialética. Assim, no momento em que a sociedade civil é agregada ao Estado-coerção, tudo passa a ser Estado e, nesta concepção, o Estado é entendido como um bloco hegemônico composto pela *sociedade política*, representada pelas instituições políticas e de controle legal, que representam o âmbito da força, e pela *sociedade civil* que se percebe como uma esfera “não estatal”, que inclui a economia e que representa o âmbito do consentimento. Há momentos, porém, em que a sociedade civil ganha espaço na luta contra-hegemônica e consegue conformar o poder de modo a garantir maior espaço para as reivindicações sociais. Daí os momentos de fluxos e refluxos dos movimentos sociais.

Na heterogeneidade deste processo, a crise da hegemonia acaba se manifestando como um fator positivo para o coletivo. Para este mesmo autor, esta crise ocorre quando a classe social subalterna, consegue propor soluções alternativas e concretas aos problemas vivenciados pela coletividade nos momentos em que a classe dominante não consegue dar as respostas no sentido de resolvê-los, que são justamente os momentos em que esta mesma classe

não consegue impor a toda a sociedade a sua própria e complexa ideologia, tornando-se a classe dominada dirigente a criar um novo bloco social, momento em que se torna hegemônica.

Dessa forma, mesmo considerando o estágio de respeito e representatividade alcançado ao longo da trajetória do próprio movimento pelos direitos da criança e do adolescente para o processo de priorização e reconhecimento desse segmento social, passados vinte anos de aprovação do ECA, a sociedade civil, ainda encontra necessidade de se colocar na condição de ator estratégico para fazer avançar a política de atendimento à população destinatária dos direitos humanos *infanto-juvenis*, atuando de forma articulada e pedagógica².

Essa situação ocorre porque no âmbito da democracia brasileira, os direitos são desenvolvidos a partir de uma compreensão aprisionada no universo jurídico, que tende a ser mais conservador. Fóruns, Conferências e demais espaços participativos ainda não conseguiram alcançar, no âmbito do Estado, as garantias reais de atendimento aos direitos, em especial da criança e do adolescente. Eles se configuram como espaços de participação direta, que contribuem e até interferem na decisão de algumas políticas públicas, mas não têm o poder de alterar as regras de regulação entre Estado e sociedade.

De acordo com Poulantzas (1980), na medida em que o Estado faz concessões à classe dominada, mesmo que primordialmente esteja a serviço da classe dominante, demonstra-se existir de alguma forma a possibilidade de exercício de pressões populares, bem como de alterações em favor das classes subalternas na estrutura do Estado, ou, no dizer de Poulantzas, na ossatura material de Estado. Esta, por seu turno, seria relacional. Abarca a capacidade de uma ou de determinadas classes de conquistar seus interesses específicos sempre em oposição à capacidade e interesses de outras classes.

Com essa perspectiva, Poulantzas amplia o conceito de Estado, analisado na sociedade capitalista, demonstrando que Ele possui uma autonomia relativa em relação às classes e frações de classes particulares. Por estratégia de cooptação e opressão das classes dominadas, para o referido pensador, o Estado

busca a adesão das classes subalternas ao projeto dominante pela absorção de suas demandas reais, ao tempo em que assume um papel fundamental de educador dessas classes, desenvolvendo, através das suas práticas e aparelhos, intensa atividade pedagógica de conformação. Em outras palavras, exercita uma “pedagogia da hegemonia”, baseada na organização/desorganização estratégica das classes em luta.

Segundo Gohn (2009), a prática educativa dos movimentos sociais não está limitada ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico, mas também abarca a luta pelos direitos, que têm caráter histórico, são processuais e ocorre dentro e fora de espaços institucionalizados, pois são parte da construção da cidadania, são fontes e agências de produção dos saberes.

Ainda segundo a autora, os movimentos sociais são os principais sujeitos da sociedade civil organizada, na qual “o tema dos direitos é fundamental porque eles dão universalidade às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório” (Gohn, 2009, p.42).

Paulo Freire (2005), em sua obra intitulada “Pedagogia do Oprimido”, afirma a importância de se fomentar espaços de promoção de diálogo constante sobre a realidade vivida com o intuito de analisar criticamente o cotidiano daquele que é oprimido. É a educação o mecanismo que possibilita a palavra daquele que vive a opressão, pois ninguém melhor do que este para entender a situação de ser oprimido. A partir dessa concepção, que Paulo Freire identifica como educação dialógica, na qual “o diálogo é a essência da ação revolucionária” (Freire, p.154), é possível alcançar um estágio de educação de caráter libertário que, ao permitir a participação mais efetiva das classes oprimidas também liberta a classe dominante da sua condição de opressora.

Considerações Finais

Nos últimos anos, o Fórum DCA-SE se constituiu como um dos principais protagonistas na luta pelos direitos humanos *infanto-juvenis*, atuando segundo

o entendimento estabelecido pela Política Nacional de Assistência Social e atento ao fato de que debater as demais políticas públicas (Educação, Saúde, Assistência, Cultura) é intervir intersetorialmente na política da infância, cumprindo um papel significativo de fortalecimento do sistema de garantias de direitos, de qualificação da intervenção política das entidades de atendimento e de aglutinação dos atores sociais em torno do controle social sobre as políticas públicas destinadas à criança e ao adolescente, sempre numa perspectiva pedagógica de percepção de cada espaço como uma oportunidade de ação educativa.

Observa-se nas práticas educativas e estratégias utilizadas pelo Fórum DCA-SE uma relação clara com o princípio do ordenamento legal, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394 de 20/12/1996), quando destaca que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, art.1º, LDB.

No contexto ora apresentado, aliado ao potencial da sociedade civil de se inserirem nos debates políticos das agendas municipais e estaduais, percebe-se por parte do Fórum DCA-SE, que foi pedagogicamente estratégico, senão a mais importante estratégia, promover um processo de diálogo permanente, constante e continuado com os variados atores sociais, na perspectiva de promoção de uma educação democrática para a cidadania, respeitando a heterogeneidade dos conflitos, as classes sociais, grupos e interesses diferenciados.

Numa perspectiva de educação ao estilo de Josué de Castro (1959), que afirma ser uma educação libertadora o que aspiram os povos do terceiro mundo como forma de superar todas as formas de opressão, percebe-se que ao longo de um tempo o movimento social de Sergipe conseguiu intervir politicamente nas questões que dizem respeito à vida concreta das pessoas, nos processos de tomada de decisão da gestão pública, fomentando o debate e a construção da crítica pública para a promoção de uma educação mais participativa e garantidora de direitos.

Nesse sentido, avaliando-se avanços e desafios

alcançados a partir das diferentes estratégias adotadas pelos movimentos sociais com o propósito de descentralizar, somar e envolver cada vez mais a sociedade civil organizada e a sociedade civil de um modo geral, e intervir politicamente nas políticas públicas para a infância a partir do controle social sobre o Estado, pode-se inferir que esses acabam por atuar como educadores no cotidiano.

Essa percepção pode ser igualmente apreendida do pensamento de Gramsci, que examinando de perto o papel dos intelectuais na sociedade, discute o engajamento destes não apenas na produção dos discursos, mas diretamente na organização das práticas sociais, que se fazem pedagógicas enquanto práxis contra-hegemônica e dialética de formação/mobilização.

Nesse entendimento, a capacidade educativa dos movimentos sociais, de um modo geral, dá-se em torno da motivação dos envolvidos a se articularem em torno de um movimento exclusivo da sociedade, com perspectiva de ampliação da capacidade de interlocução, mobilização pelos direitos, enquanto força política social realizada em um conjunto, um coletivo, cuja motivação maior de existência é a transformação das relações sociais.

Interiorizando a sua atuação, foi possível realizar ainda audiências públicas em escolas da região do semiárido, promover cursos e palestras sobre temas correlatos como exploração sexual, erradicação do trabalho infantil, promover eventos, seminários, firmar parcerias e lançar campanhas educativas de combate a violência, dialogar com os parlamentares nas casas legislativas e operadores do direito (Ministérios Públicos, Juizes, Promotores e Defensores Públicos), além de sugerir, denunciar e se posicionar contrário às iniciativas de violência contra os direitos humanos, elaborando notas públicas contra as ações arbitrárias e violentas da polícia de Sergipe, sempre sob a ótica pedagógica da busca do diálogo como estratégia de educação permanente.

Identifica-se empiricamente que a forma de atuação do movimento provocou alterações e intervenções importantes no cenário estadual, no que pese a quase totalidade de suas ações está concentrada em Aracaju. Passou a ser eminente intervir nas questões relacionadas às políticas públicas, apontando

para a garantia da institucionalidade jurídico-legal que o ECA e a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) circunscrevem como o fomento à participação política da sociedade.

A partir dos períodos de fluxos e refluxos dos movimentos identifica-se nessa atuação conquistas advindas de lutas sociais travadas entre a sociedade e o Estado que denotam momentos de crise de um ou outro. Contudo, atuando segundo a linha de entendimento da concepção ampliada de Estado em Gramsci e Poulantzas, o Fórum DCA-SE articulou a escolha das entidades não governamentais para compor os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente de Aracaju e o Conselho Estadual, sediado na referida capital, passando a intervir na formulação da política pública municipal e do Estado, por meio da aprovação das resoluções e diálogos constantes da sociedade civil entre si e com o Poder Público.

Aliado a esse assunto, ao se analisar a correlação de forças entre Estado e sociedade, Poulantzas (1980) afirma que não há poder próprio por parte do Estado. A força política está sediada no poder de classe, especificamente em meio à luta de classes, motor fundamental de uma formação social dividida entre dominantes e dominados.

Portanto, considerando a práxis, no esteio de Marx, um elemento fundamental de transformação da sociedade pela ação, e, entendendo o movimento social na linha de Gohn (2009) como um ator coletivo estratégico enquanto agente de mobilização e pressão por mudanças sociais, que se educa e educa enquanto se constrói e constrói o processo de reivindicação por direitos é que percebe-se a importância e função social do Fórum DCA-SE..

Notas

- ¹ Em 1997, Marcelo Deda Chagas, do Partido dos Trabalhadores ocupava o cargo de governador do Estado de Sergipe.
- ² Os processos de reivindicação são lugares de ensino-aprendizagem e de retro-alimentação da cidadania, que se faz na ação política e, nesta, torna-se espaço pedagógico de novas intervenções sociais.

Referências Bibliográficas

- BARBETTA, A. **A saga dos menores e educadores na conquista da condição de cidadão: o movimento de meninos e meninas de rua na década de 80.** Dissertação de mestrado – Pós Graduação em Serviço Social. São Paulo: PUC, 1993
- CARDOSO, R.C.L. **As aventuras antropológicas em campo ou como escapar das armadilhas do método.** In: CARDOSO, R.C.L.(org.) **A aventura antropológica: teoria e pesquisa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CASTRO, J de. **Geopolítica da fome.** 5. Ed. São Paulo: Brasiliense Editora, 1959.
- CONTRA INFORME da sociedade brasileira sobre o cumprimento do pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais pelo estado brasileiro. / Projeto coordenado pela Articulação dos Parceiros de Misereor no Brasil, Movimento Nacional de Direitos Humanos, Plataforma de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais, Processo de Articulação e diálogo entre Agências Ecumênicas Europeias e suas Contrapartes Brasileiras. Brasília / Passo Fundo: MISEREOR; MNDH; Dh ESC BRASIL; PAD;IFIBE, 2007.
- FALEIROS, V. DE P. **Infância e processo político no Brasil.** In: RIZINI, Irene. E PILOTTI, F. **A Arte de governar crianças (a): A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** Editora Cortez..
- FREIRE. P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e terra, 2005.
- GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação.** – 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção questões da nossa época, v.5).
- _____. **Teoria dos movimentos sociais.** Paradigmas Clássicos e contemporâneos, Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1997.
- GOHN, M. G. **Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Educação.** In: JEZINE, E; ALMEIDA, M. de L. **Educação e movimentos sociais: novos olhares/**

Maria de Lourdes Pinto de Almeida, Edineide Jezine, organizadoras. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da História**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1995.

POULANTZAS, N. (Org.). **A crise do Estado**. Braga/Portugal: Moraes Editores, 1979.

_____. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

ROCHA, Emanuel Souza. **Bairro América – A saga de uma comunidade**/Emanuel Souza Rocha, Antônio Wanderley de Melo Corrêa – Aracaju: Info Graphics, 2009.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas/Demerval Saviani. – 10.ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2006. - (Coleção educação contemporânea)

ZENAIDE, M de N. **Direitos humanos**: Capacitação de educadores. ET AL. – João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2.V. 2008.

Entrevistas:

ANSELMO, R. Professor Mestre em Educação

Sobre a autora:

Lídia Carla Araújo dos Anjos: Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe; Conselheira Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente.

E-mail: lidialbv@gmail.com

pela Universidade Federal de Sergipe e atual presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Aracaju. Aracaju, 12 de abril de 2010.

OLIVEIRA. J. T. de C. Advogado, Presidente do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente na gestão 2006-2008. Aracaju, 05 de maio de 2010.

ROCHA, E. S. Educador social, autor do livro, “Bairro América: A saga de uma comunidade”. Aracaju, 9 de março de 2010.

Leis:

Lei 8069, de 13 de julho de 1990.

Lei Estadual nº 3.062, de 11 de outubro de 1991

Lei Estadual nº 6446, de 1 de julho de 2008.

Lei Municipal nº 1764, de 03 de dezembro de 1991

Relatórios:

Relatório de reunião do Fórum DCA-SE de 23 de maio de 2005.

**Ensino Médio noturno: sentidos e significados dessa etapa
da Educação Básica para alunos/as de uma escola pública
do município de Anastácio – MS**

*Sandra Nara da Silva Novais
Maria de Lourdes Silva*

Resumo

Este artigo tem por objetivo identificar e descrever os sentidos e significados atribuídos à escola por um grupo de alunos/as concluintes do Ensino Médio noturno de uma escola pública localizada na periferia do município de Anastácio – Mato Grosso do Sul – no ano de 2009. Para melhor abarcar a temática investigada, aproximamo-nos, na construção do campo teórico-metodológico, de uma abordagem qualitativa. Dialogamos com as leituras de Peregrino (2006); Navarro (2005); Mello (1999); Togni & Carvalho (2007); Kuenzer (2002), Freire (2000), (2005), Frigotto (2004), entre outros. Utilizamos, como procedimentos metodológicos, a revisão da bibliografia sobre a temática investigada, pesquisa a documentos pertinentes à escola pesquisada, entrevistas semiestruturadas e registros das vozes dos sujeitos. Os diálogos com a bibliografia e com as vozes dos sujeitos apontam indícios de que a escola significa para eles uma oportunidade de melhoria das condições de vida individual e familiar, representa a possibilidade de inserção em setores mais qualificados do mundo do trabalho e possibilita o ingresso numa universidade. Consideram que a escola e os aprendizados no Ensino Médio têm valor, pois auxiliam a ver e a compreender as coisas de outro modo, o que contribui para serem pessoas mais felizes porque na escola aprenderam a conviver com as diferenças e a fazer amizades.

Palavras-chave: Ensino médio noturno; educação escolar; inserção socioeconômica.

**Teaching medium nocturne: senses and meanings of that stage
of the basic education for students of a public school of the
municipal district of Anastácio – MS**

Abstract

This article has as its main objective to identify and to describe the senses and meanings attributed to the School by a group of students that are in the last year of the Medium Level (nocturne) of a public school in the periphery of the municipal district of Anastácio – Mato Grosso of the South, in the year of 2009. For better to embrace the thematic investigated we approached in the construction of the theoretical and metodologic field of a qualitative approach. We dialogued with the works of Peregrino (2006); Navarro (2005); Mello (1999); Togni & Carvalho (2007); Kuenzer (2002), Freire (2000), (2005), Frigotto (2004), among others. We used as methodological procedures the revision of the literature on the thematic investigated, data that inform about the researched school, semi-structured interviews and of the registrations of the voices of the subjects. The dialogues with the literature and the voices of the subjects pointed that the school meanings for them are: an opportunity of improvement of the conditions of individual and family life, it represents the insert possibility in more qualified sections of the world of the work and it makes possible they enter an university. They consider that the school and the learnings in the medium level have value, because they aid to see and to understand the things in another way, what contributes for they be happier people because in the school they learned how to live together with the differences and to do friendships.

Keywords: Teaching medium nocturne; school education; socio-economic integration.

Este artigo tem por objetivo identificar e descrever os sentidos e significados atribuídos à escola por um grupo de alunos e alunas concluintes do terceiro ano B do ensino médio noturno da Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, localizada na periferia do município de Anastácio (Mato Grosso do Sul-MS) no ano de 2009. Para melhor abarcar a temática investigada, aproximamo-nos, na construção do campo teórico-metodológico, de uma abordagem qualitativa, por reconhecermos, assim como expõem Menga & e André (1986, p. 24), que: “ao retratar o cotidiano escolar em toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade”. Utilizamos como procedimentos metodológicos a revisão da bibliografia sobre a temática investigada, documentos pertinentes à escola pesquisada, entrevistas semiestruturadas e os registros das falas dos sujeitos, coletadas por meio da Roda de Tereré¹.

Para a coleta de dados, utilizamos a aplicação de um questionário, estruturado em três partes. Na primeira parte, os sujeitos da pesquisa deveriam informar o nome, a idade, o sexo, o estado civil, o número de filhos e a profissão. Na segunda, deveriam informar quais os principais fatos que demarcaram sua trajetória escolar, especificando se vivenciaram, sob algum aspecto, a descontinuidade em seus processos de estudos. Caso houvessem interrompido os estudos, perguntava-se quais seriam as razões que os levaram a tal decisão, para que fosse possível identificar as principais dificuldades enfrentadas por esses alunos e essas alunas para concluir o ensino médio. Na terceira parte do questionário, deveriam completar as seguintes frases: 1) Na escola é necessário que eu aprenda... Para...; 2) Na escola eu aprendi... E não é necessário... Na Roda de Tereré, os alunos e alunas deveriam refletir sobre as seguintes questões: Qual o significado da escola para você? O que espera alcançar com a conclusão do Ensino Médio? Qual a contribuição da escola para alcançar suas expectativas? O que é importante que se aprenda na escola?

Buscando respostas às questões propostas na condução da pesquisa dialogamos com as leituras de

Peregrino (2006); Navarro (2005); Mello (1999); Togni & Carvalho (2007); Kuenzer (2002), Freire (2000), (2005), Frigotto (2004), entre outros, na tentativa de identificar e descrever os sentidos e significados atribuídos à escola pelos sujeitos entrevistados.

Para melhor dimensionar o resultado da tarefa investigativa, este trabalho está organizado em três enfoques: no primeiro, fez-se um esforço para situar o nosso objeto de pesquisa – o ensino médio – e verificar como essa etapa da educação básica estabelece suas bases em face da formação dos sujeitos. No segundo, fizemos uma leitura “semântica” do espaço da escola Carlos Drummond de Andrade para desvelar os signos e os símbolos verbais e não verbais que permeavam as relações ali estabelecidas. No terceiro, esforçamo-nos para explicitar as narrativas dos estudantes que formularam suas expectativas e significados quanto a cursar e concluir o ensino médio.

Aproximação com a temática investigada: algumas abordagens sobre o ensino médio

A motivação que contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa partiu da leitura da Tese de doutorado realizada por Mônica Peregrino (2006) – *Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres do município de Niterói Estado do Rio de Janeiro* –, defendida na Universidade Federal Fluminense. Peregrino apontou que as condições relacionadas às variáveis socioeconômicas marcam de forma significativa as relações dentro e fora da escola e que muitas vezes a escola reproduz essas condições. A tônica desta proposta, por sua vez, caminha no sentido de que a escola é um espaço de relações tensas marcadas pelas desigualdades sociais, econômicas e culturais. E essas desigualdades são processos combinados de discriminações que vêm, historicamente, determinando o papel que cada sujeito terá no mundo do trabalho e na sociedade.

Percebendo a necessidade de estudos que estivessem sintonizados com os questionamentos e abordagens apontadas por Peregrino (2006) e que

pudessem ampliar a temática em discussão, encontramos algumas considerações desenvolvidas por Teixeira (2006), que nos permitem visualizar em que medida essa última etapa da educação básica tem respondido aos desafios de promoção da juventude em diferentes contextos sociais. Quando analisou as expectativas dos jovens da periferia de Porto Velho ao concluírem o Ensino Médio, o pesquisador obteve um resultado que demonstrou a preocupação dos jovens com uma colocação no mercado de trabalho:

[...] o anseio mais comum é o de continuar os estudos, mesmo sendo necessário o ingresso no mercado de trabalho. Entretanto, um grupo significativo de estudantes das áreas periféricas apresenta sua intenção de abandonar os estudos para dedicar-se ao trabalho. A necessidade de renda e a independência proporcionada pelo emprego fazem com que um contingente considerável de jovens abandone precocemente os estudos e passe a viver com os reduzidos ganhos obtidos como mão-de-obra não especializada, incapaz de garantir o sustento de novas famílias que, futuramente, irão constituir, e perpetuando, desta forma, o modelo excludente e injusto de que um dia foram vítimas. (TEIXEIRA, 2006, p. 61).

Focalizando os jovens das camadas populares, Frigotto (2004) desenvolveu um texto, na obra *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*, demonstrando a preocupação de levantar a discussão a respeito da vulnerabilidade dos indivíduos das classes populares no que se refere à escolarização e à entrada precoce no mundo do trabalho. Ele infere que estamos inscritos em uma sociedade de estrutura capitalista, com profundas desigualdades e contradições, com destaque para a realidade brasileira. Sem deixar de considerar as particularidades dos diferentes grupos de jovens, o autor propõe a criação de políticas públicas capazes de retirar todos os jovens e crianças do mercado de

trabalho – formal e informal – até que atinjam a idade legal de conclusão do ensino médio, o qual deve ser pensado como educação básica, tendo por eixo central a articulação entre “conhecimento, cultura e trabalho”. Para aqueles que já estão empregados, a proposta é criar condições que permitam a escolarização mediante bolsas de estudo. Ao mesmo tempo, o autor defende a instituição de uma renda mínima para aqueles que estão fora do mercado de trabalho, com o estabelecimento também de uma política do primeiro emprego.

As abordagens e considerações de Paixão (2005), em seu artigo “Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão”, têm sua tônica na análise do significado da escolarização para um grupo de dez catadoras de um lixão do Rio de Janeiro. A autora elenca informações sobre o trabalho das catadoras no lixão e os arranjos familiares em que vivem. As catadoras descrevem os breves contatos que tiveram com a escola em decorrência de condições precárias de vida em suas famílias de origem. Com base nesse contexto, Paixão (2005) explora suas expectativas em relação à escolarização de seus filhos. Ratificando as preocupações e conclusões da autora, propomo-nos, neste artigo, refletir sobre a escolarização seus significados e sentidos para os sujeitos de nossa pesquisa: alunos do Ensino Médio noturno de uma escola pública, localizada na periferia do município pesquisado.

Contribuindo para ampliar esse diálogo com a bibliografia, encontramos, no trabalho de Navarro (2005), algumas considerações em que a pesquisadora demonstra sua preocupação com a realidade social do Ensino Médio noturno no Brasil, apontando a ausência das políticas públicas nesse setor. A autora recorreu aos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), buscando a grandeza quantitativa das matrículas nesse nível de ensino. Destacou ela:

[...] esta realidade [ensino médio noturno] é emudecida desde o senso comum até políticas públicas. A primeira expressão deste emudecimento foi flagrada na dificuldade encontrada

na realização da pesquisa diante da quase inexistência de dados oficiais. Ao resgatar a história do ensino noturno no Brasil, podemos visualizar que este ensino oferecido hoje, visto nos dados estatísticos e no Colégio Estadual Antônio Houaiss, reflete o que tem sido ao longo de nossa história a escola noturna: um espaço que não leva em conta a condição do seu estudante. (NAVARRO, 2005, p. 3)

Em suas considerações, Navarro (2005) afirma que o Ensino Médio noturno tem-se constituído no espaço de negação dos saberes dos sujeitos que o frequentam. Para tentar transformar esse quadro de silenciamento, a autora aponta a importância de identificar o significado de estar na escola para os estudantes do Ensino Médio noturno, visto que estes têm diferentes características e expectativas em relação à escola. O trabalho teve como horizonte vislumbrar a participação na construção de um espaço escolar que leva em consideração os anseios dos estudantes do Ensino Médio noturno, para que estes se sintam contemplados no contexto escolar, e que este verdadeiramente seja um espaço de promoção da inserção social. E essa preocupação também se faz presente em nossa investigação.

Quanto à inserção social, pode-se fazer uma aproximação com Bourdieu (2002), para quem, sob a égide de uma suposta democratização de acesso mascarou-se a exclusão das classes menos favorecidas, por ele chamadas de “excluídos do interior”. (BOURDIEU, 2002, p. 216).

Retomando a tese de Peregrino (2006), o percurso de análise empreendido pela autora demonstrou, também, que o acesso das classes sociais consideradas menos favorecidas economicamente, ou dos grupos sociais considerados subalternos, com suas dificuldades e problemas, foi um “álibi” para a classe média desqualificar o espaço e o ensino oferecidos pela escola estudada por ela. Os problemas enfrentados pelas famílias dos morros das favelas passaram a ser problemas da escola, “o mal” daquela escola. A autora consegue desvendar “como se universaliz-

za o sistema público de ensino num país que vem historicamente recusando a incorporação de suas maiorias”. (PEREGRINO, 2006, p. 7). Ainda com base na autora mencionada, fez-se um esforço para pensar criticamente a escola como reprodutora das relações sociais, à medida que os sujeitos ali inseridos demonstram almejar uma inclusão social e uma melhoria da qualidade de vida, pois as constantes tensões entre os interesses das classes subalternas e das classes que se julgam mandatárias tornam-se, entre outros, um dos fatores para se ter acesso e sucesso nessa etapa escolar.

Pensando as desigualdades instauradas na sociedade marcada pelo sistema capitalista, recorreremos a Paulo Freire (1992). O autor alerta para o fato de que alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta o oprimido, embora, ao desvelá-la, se dê “um passo para superá-la”, desde que haja um engajamento “na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão”. (FREIRE, 1992, p. 16). Complementa Freire que a educação sozinha não transforma o mundo (mas transformação e educação implicam-se) e destaca, como uma das tarefas da educação democrática e popular, da pedagogia da esperança,

[...] a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blábláblá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular e da linguagem como caminho de invenção da cidadania. (FREIRE, 1992, p. 2).

Freire (2005) ainda alerta sobre a coisificação do humano, instaurando um pensamento segundo o qual, para que o homem deixe de ser “coisa”, é preciso romper com o que chama de educação bancária, que não valoriza os saberes e experiências vividas pelos educandos em seu cotidiano, fazendo que os conteúdos ministrados em sala de aula, por

estarem desarticulados e fragmentados, impeçam a compreensão da totalidade. A educação bancária aparenta ser uma realidade nacional, apresentando-se como uma das variáveis que contribuem para o grande número de desistências nessa etapa de ensino. A Escola parece não oportunizar diálogo com as necessidades dos alunos do período noturno, na maioria trabalhadores, o que exigiria adequação maior nos horários e conteúdos, a fim de que esses sujeitos possam concluir com êxito seus estudos, pensem e possam ser capazes de ingressar no Ensino Superior e outros espaços de vivência, como o mundo do trabalho.

Ao buscar traçar o perfil dos alunos do Ensino Médio noturno, Souza e Oliveira (2008), no artigo “Ensino Médio Noturno: democratização e diversidade”, apontam para a existência de no mínimo quatro perfis de alunos (as) nessa etapa da educação básica:

[...] a existência do aluno e do trabalhador-estudante, do aluno que percorre trajetória de escolarização sem interrupções e daquele que retorna à escola após períodos de abandono, sugere à necessidade de se contemplar a possibilidade de oferta diversificada de ensino, no sentido de se criarem ambientes escolares capazes de acolher os diferentes públicos que vem demandando o Ensino Médio Noturno e potencializar suas escolhas futuras. (SOUZA; OLIVEIRA, 2008, p. 56).

Para Souza e Oliveira (2008, p. 56), outro elemento de diferenciação dos alunos foi constatado quanto à perspectiva com a conclusão do Ensino Médio: “muitos manifestaram o desejo de dar continuidade aos estudos, principalmente em nível superior. Outros declararam pretender continuar trabalhando ou iniciar o trabalho”. Quanto aos sentidos e significados da escola para esses alunos (as), enfatizam que:

[...] de qualquer modo, a escola, para todos os alunos, parece constituir,

para além de um espaço de ensino, um espaço cultural e social. Na maioria das vezes, é o único e/ou principal espaço público de acesso à informação e à cultura sistematizada. As informações registradas de mais de 8 mil alunos do Ensino Médio, ouvidos pela pesquisa, evidenciam o estado de isolamento cultural em que vive a maioria, cumprindo a escola, mesmo com suas precariedades, importante papel formativo. (SOUZA; OLIVEIRA, 2008, p. 57).

Também preocupados com o significado de estar na escola para os alunos que cursam o ensino médio noturno, Silva Júnior e Menezes (2008), em pesquisa sobre o ambiente escolar noturno e seus significados para jovens estudantes do meio rural do município de Araguari-MG, constataram, com base nas informações fornecidas pelos sujeitos da investigação, que, para os estudantes do campo, a escola se constitui em espaço sociocultural. Segundo os autores, para alguns dos 39 sujeitos da pesquisa, ir à escola após uma jornada diária e exaustiva de trabalho significava a oportunidade de ter um bom currículo, o que, por sua vez, possibilitaria a inserção no mercado de trabalho, a estabilidade financeira e empregos sempre melhores e assim poder ajudar a família. No que se refere às necessidades pessoais, os alunos e aluna informaram que estudar amplia seus espaços de socialização, de convivência social e reconstrução da autoestima. Apontaram também a importância de estudar para manter e ampliar os vínculos de amizade, compartilhar conhecimentos, aprender uns com os outros e ensinar os filhos. Muitas das considerações apontadas por Silva Júnior e Menezes (2008) sobre os significados da escola para o grupo do campo assemelham-se às compreensões apresentadas pelos alunos da escola por nós investigada.

Sobre o ensino médio noturno, tema central desta investigação, há de se ressaltar que, em toda sua história, falta-lhe uma identidade própria, ou seja, o ensino noturno tem sido conduzido, na maioria das

escolas que o oferecem, como se fosse uma cópia do que se faz no período diurno: são adotados os mesmos procedimentos didático-pedagógicos, desconsiderando-se as especificidades dos que frequentam a escola no noturno. Essa constatação aproxima-nos das conclusões de Togni e Carvalho (2007), tanto no que concerne à “falta de identidade própria”, quanto ao que segue:

Além de estar subordinado a uma lei generalizada, o ensino noturno apresenta outras inconveniências e algumas características peculiares, que precisam ser levadas em conta para se contemporizar as conseqüências: os professores muitas vezes estão no terceiro turno de trabalho diário, quase todos os alunos têm jornadas de trabalho de oito ou mais horas diárias, não raro em atividades pesadas e difíceis, os conteúdos fogem da área de interesse dos alunos, etc. (TOGNI; CARVALHO, 2007, p. 8).

Complementam os autores que muitos são os obstáculos que se contrapõem a quem deseja promover situações de aprendizagem com significado no ensino médio noturno. Esses entraves dificultam ações para reforçar conteúdos não devidamente assimilados, ou para desenvolver um ambiente propício ao surgimento de relações afetivas e sociais, tanto entre professores e alunos quanto entre os próprios alunos. Algumas considerações apresentadas por Togni e Carvalho (2007), se observadas e incorporadas pelas políticas públicas, poderiam ser propostas para reestruturar a legislação que rege o ensino médio, separando as leis que regem cursos diurnos daquelas que regem cursos noturnos:

É urgente que as escolas conheçam melhor os profissionais que nelas atuam, oferecendo-lhes melhores possibilidades de trabalho. A administração, seja de âmbito federal ou estadual, deve também fornecer às escolas noturnas, além de legislação própria, equipamentos e infra-estrutura de prédios e instalações. Os órgãos administrativos devem repensar as situações de trabalho e salário dos profissionais da educação. (TOGNI; CARVALHO, 2007, p. 66)

Como não existe distinção direcionada pelas metodologias de ensino entre o ensino médio diurno e o noturno e ambos os segmentos são regidos pelas mesmas diretrizes, Mello (1999, p. 166) insiste em que se deve levar em consideração o seguinte:

[...] outra dimensão que as diretrizes do ensino médio consideram diz respeito ao que está ocorrendo no mundo do trabalho e no mundo da prática social, já que, diz a lei, a educação escolar deverá ser vinculada a ambos. As mudanças em curso na organização do trabalho deixam muitos educadores atônitos em relação ao perfil de habilidades e competências. O que aumenta a possibilidade de empregabilidade no mundo de hoje é a ênfase nas habilidades básicas gerais, têm grande importância a capacidade de análise, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de tomar decisões e, sobretudo, ter flexibilidade para continuar aprendendo [...]. Fala-se inclusive em ‘laborabilidade’ em lugar de empregabilidade na medida em que essas competências constituem na verdade um trabalhador polivalente que pode, quando bem preparado, ser mais autônomo para decidir seu percurso no mercado de trabalho.

Observadas as especificidades que caracterizam o ensino médio noturno, seria conveniente a implementação de políticas públicas voltadas às particularidades e peculiaridades dessa realidade de ensino para que a escola pública brasileira possa contribuir significativamente para a transformação do homem e do mundo. Refletindo sobre a função social do ensino médio na escola pública, Kuenzer (2002, p. 43) enfatiza que:

[...] a escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compen-

satório, propiciar as necessárias mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à apropriação da ciência oficial e da cultura dominante.

Considera a autora que a escola média deve estabelecer, em seu projeto político-pedagógico, uma articulação entre ciência trabalho e cultura para que possa exercer sua função universalizadora e:

[...] disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura é a nova finalidade do Ensino Médio Público: ser geral sem ser genérico e relacionar-se ao trabalho sem ser estreitamente profissionalizante. (KUENZER, 2002, p. 44)

Quando pensamos nos sentidos e significados da escola para os alunos do Ensino Médio noturno, as considerações de Kuenzer (2002) remetem-nos ao fato de que a escola, para esses alunos, que já se encontram inseridos no mercado de trabalho, deve contribuir para a formação de um trabalhador crítico que possa ser criativo e autônomo, capaz de acompanhar as mudanças de seu tempo e educar-se permanentemente. Como sujeitos de sua própria história, devem ser capazes não só de dominar uma série de competências e habilidades mas também de transformar a realidade em que vivem.

Ambiência da pesquisa: saberes e sentidos experienciados na Escola Carlos Drummond de Andrade

A escola Estadual Carlos Drummond de Andrade localiza-se na Rua Acôgo S/N, Vila Maior, no Município de Anastácio (MS), e atende ao nível da

educação básica nas seguintes etapas: Ensino Fundamental (anos iniciais, sexto ao nono ano), Educação de Jovens e Adultos (da primeira à quarta fase); Ensino Médio (primeiro ao terceiro ano) e também a Educação Básica do Campo – Ensino Fundamental e Ensino Médio. Frequentaram a escola Carlos Drummond de Andrade, no ano de 2009, aproximadamente novecentos alunos, “assessorados” por cinquenta professores e vinte e quatro funcionários. A comunidade do entorno da escola caracteriza-se por uma maioria de trabalhadores de baixa renda, com pouca ou nenhuma escolaridade, que tem como principal fonte de renda os ganhos provenientes dos empregos oferecidos por um frigorífico instalado no bairro. No primeiro semestre do ano de 2009, alegando dificuldades financeiras, o frigorífico foi desativado, gerando uma tensão muito grande e resultando no desemprego de muitos dos alunos que frequentavam o ensino médio noturno nessa escola. Sem emprego, muitos deixaram a escola e foram trabalhar nas fazendas da região ou tiveram que mudar de cidade em busca de melhores condições de sobrevivência.

Em decorrência da pouca oferta de emprego, os jovens da comunidade ficam expostos a processos que denotam certa vulnerabilidade social e muitos acabam por se envolver em atividades consideradas marginais, tais como pequenos furtos, brigas, consumo elevado de álcool ou outras substâncias ilícitas e depredação do patrimônio público, inclusive da escola. São frequentes as brigas entre os diversos grupos que compõem as “gangues” existentes no bairro, e muitas das divergências entre esses grupos também se fazem presentes no interior da escola. Nesse sentido, as considerações de Peregrino (2006) permitem uma interpretação de que os problemas enfrentados pelas famílias que moram em locais próximos à escola passam a ser também problemas da escola, ou seja, “o mal daquela escola”. Não só as brigas entre as gangues adentram o interior dessa instituição de ensino; a pouca oportunidade de emprego oferecido pelo município de Anastácio faz que muitas famílias tenham que trabalhar nas fazendas da região ou em outras cidades, e essa mobilidade das famílias contribui para a evasão e

distorção idade/série que atualmente é muito grande, particularmente no período noturno.

Em face dessa realidade, a escola Carlos Drummond de Andrade, ao elaborar seu projeto político-pedagógico, tem buscado fundamentar suas ações educativas na universalização da igualdade de acesso, na permanência e no sucesso da obrigatoriedade da educação básica de qualidade, democrática, participativa e comunitária, possibilitando o desenvolvimento do educando e preparando-o para o exercício dos direitos e o cumprimento dos deveres na construção da cidadania. Para tanto, partindo do seguinte entendimento:

Educar é uma tarefa complexa que leva a uma maneira nova de relacionar-se consigo mesmo e com os outros. Uma vez que todo processo implica uma revisão de valores, crenças, concepções da vida, a educação objetiva uma mudança de atitude, de comportamento do educando frente a si mesmo e frente à realidade em que vive. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 4).

A escola estabelece como marco teórico, em seu Projeto Político-Pedagógico, buscar um tipo de ensino-aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes cristalizados e contribua para a produção e apropriação de conhecimento, aproximando-se das propostas ou reflexões desenvolvidas por Paulo Freire. Assim, a comunidade escolar tem buscado rever ou rediscutir seu papel pedagógico tendo em vista a sociedade capitalista competitiva em que vivemos e tem-se mostrado preocupada com a possibilidade de construção de uma sociedade crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integradora, onde cada cidadão construa-se na coletividade. Entende que, para formar esse cidadão, a escola deve ser crítica, reflexiva e inovadora.

Quanto ao currículo, a equipe que compõe a escola, também ancorada em Paulo Freire, considera que este deve ir para além do “fazer” pedagógico e resgatar os saberes que os alunos e alunas trazem do seu cotidiano para que o conhecimento não venha

a ser trabalhado de forma superficial ou desvinculado da realidade e sem significado. Acredita que o conhecimento deve ser tratado por meio de um processo que considere a interação/mediação entre educador/educando como uma via de mão dupla em que a relação ensino/aprendizagem ocorra dialeticamente. Considera a escola que, no Ensino Médio, o aluno/a seja capaz de:

- Compreender os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- Compreender as ciências como construção humana, entendendo como ela se desenvolve por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade;
- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 8-9).

Com tais objetivos, a Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade entende que compete ao educador, comprometido e consciente de seu papel de agente formador, uma mudança de postura, na condição de ser humano e professor, para que possa, a partir da realidade do(a) aluno(a) pensar as ações pedagógicas passíveis de concretização, com o objetivo de possibilitar a produção e sistematização do conhecimento por parte do educando.

Voz dos sujeitos: o que dizem os estudantes sobre as expectativas e os significados de cursar o ensino médio noturno

A pesquisa teve como sujeitos os alunos concluintes do 3º ano B do Ensino Médio noturno da Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade que aceitaram colaborar respondendo ao questionário da entrevista

semiestruturada e participando da roda de Tereré, bem como autorizando a utilização dos dados para a pesquisa. Consta no diário de classe, um total de trinta e seis alunos matriculados, e, desse total, seis alunos pediram transferência, um foi remanejado e treze alunos constam como desistentes.

Frequentavam o terceiro ano do ensino médio dezessete alunos, dos quais doze aceitaram colaborar com a pesquisa. Da perspectiva do gênero, dos doze sujeitos participantes da investigação, podemos categorizá-los em oito mulheres e quatro homens. Estabelecendo uma classificação etária, a idade variava entre dezessete e cinquenta e nove anos, sendo seis com dezessete anos, dois com dezoito, uma aluna com vinte e três anos, uma com trinta e um anos, uma com trinta e quatro anos e uma com cinquenta e nove.

Chama atenção o grande número de desistências e transferências verificadas nessa turma. Esse quadro desencadeou-se pelo fato de que muitos perderam o emprego quando o frigorífico instalado no bairro foi desativado, o que os obrigou a buscar emprego nas fazendas da região ou em outras cidades. Sem muitas perspectivas, alguns abandonaram a escola, e outros, ainda que desejassem continuar os estudos, viram-se, por razões diversas, impossibilitados. Outra variável aponta para o fato de que o percentual dos alunos que permaneceram na escola e concluíram o ano letivo não dependiam dos empregos oferecidos pelo citado frigorífico, ou não se encontravam inseridos no mercado de trabalho. Entre os que concluíram o ano letivo, seis informaram ter dezessete anos e não trabalhar; dois, com dezoito anos, informaram trabalhar em escritório; a aluna com cinquenta e nove anos informou ser aposentada e as outras três alunas informaram ser casadas e que, juntamente com seus companheiros, administravam pequeno comércio na cidade.

Essa realidade remete-nos às considerações apresentadas por autores que discutem o Ensino Médio na escola pública, entre os quais: Peregrino (2006); Navarro (2005); Mello (1999); Togni & Carvalho (2007); Kuenzer (2002). Esses pesquisadores levantam o debate de que nem sempre a escola dialoga com as necessidades e expectativas

dos alunos e alunas do noturno, em sua maioria trabalhadores e trabalhadoras, que necessitam de uma reorganização nos horários e nas formas de trabalhar os conteúdos para que possam cumprir de forma satisfatória essa etapa da educação básica. Desarticulada das necessidades dos educandos e educandas, a escola sob esse paradigma pode tornar-se, para alunos e alunas do noturno, espaço de negação dos saberes dos sujeitos que a frequentam. A ausência de diálogos que promovam processos de humanização pode impossibilitar que a escola constitua-se em espaço de promoção e de inserção social.

Considerando, juntamente com Navarro (2005), que se faz necessário produzir estudos que priorizem a identificação dos significados de estar na escola para os estudantes do Ensino Médio noturno, visto que estes têm diferentes expectativas em relação à escola, buscamos, inicialmente, por meio das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, apontar quais foram os principais fatores que demarcaram a trajetória escolar desses sujeitos. Ao informarem sobre sua trajetória escolar e os motivos pelos quais alguns interromperam os estudos, dois dos nossos sujeitos – Gabriela, 17 anos e Silvio, 18 anos² – informaram que interromperam os estudos porque reprovaram. Gabriela informou ter reprovado dois anos seguidos o primeiro ano do ensino médio, e Silvio informou que reprovou o terceiro ano do ensino médio uma vez. Outros dois sujeitos – Sofia, 18 anos e Antonio, 17 anos – informaram que interromperam os estudos por terem desistido; Sofia desistiu por um ano na sétima série e Antonio também por um ano no terceiro ano do Ensino Médio. Entre as alunas, quatro delas – Fernanda, 59 anos; Geovana, 23 anos; Luciana, 34 anos; Francisca, 31 anos – relataram que se tornaram mães ainda muito jovens e foram obrigadas a interromper os estudos para se dedicar às tarefas domésticas e cuidar dos filhos. Os outros quatro – Rafaela, Luisa, Vitor e Luis, todos com 17 anos – informaram não terem interrompido os estudos e nunca terem reprovado.

Analisando a idade e a trajetória escolar dos sujeitos participantes da pesquisa, foi possível traçar o perfil dos alunos que cursaram o 3º ano B ano de

2009, na Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade. De posse dessas informações, identificamos, assim como Souza e Oliveira (2008), a existência de quatro perfis de alunos(as) nessa realidade de ensino, ou seja: o aluno cuja principal atividade é o estudo, o trabalhador-estudante, o aluno que percorre trajetória de escolarização sem interrupções, ou que, ainda que tenha interrompido os estudos, não apresenta distorção idade/série, e aqueles que retornam à escola após longos períodos de abandono, o que implica expectativas diferentes em relação à conclusão do ensino médio.

Entre os alunos e alunas participantes da pesquisa que percorreram trajetória escolar sem interrupções, encontramos quatro, todos com 17 anos. Entre os alunos(as) que interromperam os estudos mas não apresentam distorção idade/série, encontramos Gabriela e Antonio, com 17 anos, e Silvio e Sofia, com 18 anos. Entre os (as) que interromperam os estudos e que retornaram à escola após longo período de abandono, encontramos Fernanda, 59 anos, Geovana, 23 anos, Luciana, 34 anos e Francisca, 31. Entre os trabalhadores-estudantes, a pesquisa mostrou que a maioria não conseguiu permanecer na escola e concluir o ano letivo em 2009. Constatamos também que 13 abandonaram a escola quando o frigorífico onde trabalhavam foi desativado. Enfim, dos que concluíram o ano letivo, sete informaram ter 17 anos e não trabalhar; uma aluna é aposentada; três alunas administram pequeno comércio com seus companheiros e um aluno informou trabalhar num escritório. Pode-se, diante desses dados, inferir que o trabalhador(a)-aluno(a) enfrenta muitos desafios para concluir com êxito essa etapa da educação básica.

No esforço de descrever de que maneira a escola investigada contribui ou não para que os estudantes concluintes alcancem suas expectativas, estabelecemos um diálogo com Paulo Freire. Freire (2000) escreveu sobre a necessidade de que escola, na figura de seus agentes, valorize as experiências e vivências dos (das) alunos (as), possibilitando-lhes assumir o papel de protagonistas em seu ato de estudar.

Inspiradas no pensamento de Paulo Freire, perguntamos para os nossos sujeitos: Qual a con-

tribuição da escola para alcançar suas expectativas? Obtivemos como respostas o seguinte: Luisa, 17, em entrevista realizada no dia 5 de novembro de 2009, considera que “não há uma contribuição específica de maneira geral os professores só estão preocupados em cumprir com a ementa curricular”. Para Antonio, 17, em entrevista realizada no mesmo dia,: “a única expectativa em relação à escola é poder sair logo, a escola se tornou algo vago você vem empurrado não parece ser uma coisa boa”. Essas respostas nos levam a inferir que, para esses(as) alunos(as), a escola continua reproduzindo o modelo “educação bancária”, identificado por Freire (2005), em *Pedagogia do Oprimido*. Nesse modelo, o educador recebe o referencial curricular de sua disciplina, ou o programa do curso, e dele, professor(a), é exigido que responda positivamente e dentro de prazos fixos e pré-determinados o cumprimento linear de tais programas ou rol de conteúdos, não levando em consideração as especificidades locais, as experiências, a trajetória de vida dos alunos e alunas, suas angústias, frustrações, anseios e desejos.

Quando nos propomos refletir sobre os sentidos da escola obrigatória para as classes populares, lesadas em muitos dos seus direitos, espoliadas econômica, cultural e socialmente, somos levados a questionar como a escola pública que recebe essas novas demandas sociais tem contribuído para a permanência e formação desses indivíduos, preparando-os para enfrentar os conflitos e contradições da sociedade capitalista contemporânea. Considerando que, para a maioria dos jovens da periferia, a expectativa de concluir o ensino médio está relacionada a possibilidades de um posto melhor no mercado de trabalho, é relevante observar se a escola vem contribuindo significativamente e possibilitando a inserção desses indivíduos nos espaços por eles almejados. Ao responderem sobre o que esperam alcançar com a conclusão do ensino médio, dos doze sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, oito (Francisca, 31 anos; Geovana, 23 anos; Antonio, Luisa, Luis, Vitor, Gabriela, 17 anos, e Sofia, 18 anos) informaram que esperam ter adquirido informações suficientes para ingressar numa

universidade, para que, no futuro, possam prestar um bom concurso público. Apenas três sujeitos (Luciana, 34 anos; Fernanda, 59 anos e Silvio, 18 anos) não manifestaram o desejo de ingressar numa universidade; para eles, concluir o ensino Médio significa estar atualizado no mundo globalizado para arrumar um emprego melhor.

Compartilhando das considerações desenvolvidas por Teixeira (2006), verificamos, em nossa pesquisa, que, para a maioria dos jovens da periferia, a expectativa de uma boa “colocação” no mercado de trabalho está intimamente relacionada com a conclusão do ensino médio. Mesmo os alunos que manifestaram o desejo de ingressar numa universidade enfatizaram a preocupação em conseguir um emprego melhor no futuro e consideram que, com o curso superior, poderão prestar um bom concurso público.

Refletindo sobre a importância de estar na escola e sobre como a escola pode contribuir para as realizações pessoais, foi possível perceber, assim como apontam Silva Júnior e Menezes (2008), que a escola, para os alunos(as) por nós investigados(as) também se constitui em espaço sociocultural. Para Francisca, 31 anos; Geovana, 23 anos; Luis, Vitor e Gabriela, 17 anos; Sofia e Silvio, 18 anos; Luciana 34 anos e Fernanda 59 anos, a escola é importante porque contribui não só no ensino dos conteúdos mas também é um espaço onde é possível:

[...] ter bons amigos e conquistas melhores no dia-a-dia; ter um bom ensino e o incentivo dos professores; contribui no ensino das matérias e também na educação como pessoa, como um ser humano melhor. (RODA DE TERERÉ realizada no dia 22 de Outubro de 2009)

Somente dois dos sujeitos da pesquisa, Luisa e Antônio, ambos com 17 anos, declararam não ver muito sentido na escola e não conseguir perceber como a escola pode contribuir para suas realizações pessoais. Para Antônio, a única coisa que importa é: “somente o maldito diploma de formado porque se desse para pular essa parte eu já estaria longe

daqui!”. (RODA DE TERERÉ realizada no dia 29 de outubro de 2009).

Constatamos que as respostas da maioria dos alunos e alunas confirmam o que é exposto no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada: educar é uma tarefa complexa, que implica possibilitar que o indivíduo construa uma maneira nova de relacionar-se consigo mesmo e com os outros, o que, por sua vez, implica uma revisão de valores, crenças, concepções de vida, uma vez que a educação visa a uma mudança de atitude e de comportamento do educando em relação a si e à realidade em que vive.

Ao perguntarmos para nossos sujeitos o que consideravam importante aprender na escola, informaram que consideram importante que a escola ensine a ler e escrever para que os conteúdos ensinados possam ser bem compreendidos. Consideraram também que a escola contribui para que, no futuro, possam ter uma profissão melhor. Alguns apontaram ainda que na escola aprenderam a se relacionar melhor com os colegas e a respeitar as diferenças. Identificaram que o conjunto das aprendizagens ensinadas na escola é importante para:

[...] ser um profissional atualizado, ter um conhecimento geral e estar preparado para um concurso e uma faculdade; a ser um cidadão melhor e ensinar os filhos a conviver com as diversidades e respeitar as diferenças. (RODA DE TERERÉ realizada no dia 04 de novembro de 2009).

Apenas Antônio, 17 anos, ofereceu uma resposta “diferente” em relação ao que “aprendeu” na escola, discordando do restante da turma:

[...] não aprendi nada de relevante na escola... Pergunte a mim e a outro qualquer, o que você se lembra da 6ª série? Pense nisso... (RODA DE TERERÉ realizada no dia 29 de outubro de 2009).

Na roda de Tereré, para finalizar, os alunos e as alunas foram convidados a refletir sobre o que

consideravam importante aprender na escola. Responderam-nos que o principal aprendizado que a escola possibilitou foi que, a partir da convivência com os colegas e os professores, passaram a enxergar as coisas de outro modo e que, com isso, aprenderam a ser mais felizes porque aprenderam a conviver com a diversidade, a respeitar as diferenças e a fazer amizades. Consideraram que a escola deve estar preocupada em ensinar os conteúdos para que assim possam ter sucesso profissional; enfatizaram também que a escola deve ensinar a conviver em grupo, a respeitar as pessoas e a refletir sobre as questões do presente para que possam ter sentido. Apenas um aluno, Antônio, 17 anos, respondeu que a escola deve ensinar de um modo simples e resumido e o que de fato ele aprendeu na escola e vai levar para a vida inteira é: “que às vezes é melhor engolir sapo, do que falar o que realmente pensa para não se prejudicar”. (RODA DE TERERÉ realizada no dia 29 de outubro de 2009).

Algumas Considerações

De acordo com as respostas obtidas durante a pesquisa foi possível mapear quais são os sentidos e os significados atribuídos à escola pelos alunos do 3º ano B (2009) da Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, localizada na periferia do município de Anastácio (MS), nessa etapa final da educação básica. Ao informarem sobre suas expectativas com a conclusão do ensino médio, 100% dos alunos participantes da pesquisa demonstraram que significa obter uma colocação³ melhor no mercado de trabalho, ainda que tenham manifestado que pretendiam ingressar na universidade. Pensando o sentido da escola, 80 % dos alunos consideraram que a escola é importante porque podem contar com a ajuda dos amigos e o incentivo dos professores, o que contribui para as conquistas do dia a dia. Destacaram ainda que a escola é importante porque contribui para que se tornem cidadãos melhores e que assim podem ensinar os filhos a conviver com a diversidade e a respeitar as diferenças. Apenas 10% dos

alunos participantes da pesquisa consideraram que a escola se tornou algo vago e sem sentido e que os professores só estão preocupados em cumprir com a ementa curricular.

Os diálogos com a bibliografia e com as narrativas dos sujeitos apontam indícios de que a escolarização, embora apresente alguns problemas conceituais e organizativos, a seu modo tem contribuído para responder aos anseios da maioria dos alunos e alunas das classes populares. Para esses sujeitos, a escola surge como uma oportunidade de melhoria das condições de vida individual e familiar, além de representar a possibilidade de inserção em setores mais qualificados do mundo do trabalho e possibilitar o ingresso em uma universidade. Consideram ainda que a escola e os aprendizados no ensino médio têm valor, pois auxiliam a ver e a compreender as coisas de outro modo, o que contribui para serem pessoas mais felizes porque na escola aprenderam a conviver com as diferenças e a fazer amizade. Entendem que todas as disciplinas e tudo o que é ensinado na escola é necessário e importante para suas vidas.

De posse dos resultados da pesquisa, consideramos que, apesar de todos os problemas enfrentados pela escola pública brasileira, a instituição pesquisada ainda se constitui em espaço de diálogo para os sujeitos que a frequentam, o que nos leva a enfatizar que a escola pública, mesmo com deficiências e lacunas, tem conseguido, por meio de suas práticas educativas, ressignificar-se permanentemente e contribuir para a formação e humanização dos sujeitos que a frequentam, preparando-os para conviver de forma respeitosa e harmoniosa com a diferença e a diversidade.

Notas

- ¹ Artigo produzido como uma das atividades das aulas de Seminário de Tese II, do PPGC/UFSCar, disciplina ministrada pelas Prof^{as} Dr^{as} Aline M. de M. Reali e Rosa M. M. A. de Oliveira, no ano de 2009.
- ² O Tereré é uma bebida, feita de erva-mate e água, que é servida gelada. O Tereré é uma prática social muito presente em todo o Estado de Mato Grosso do

Sul, em Mato Grosso e em alguns países da América Latina. É o momento em que as famílias ou os amigos costumam se reunir para conversar, trocar informações e tomar o Tereré para suportar, no caso de Mato Grosso do Sul, o intenso calor durante praticamente o ano inteiro. Utilizamos desta prática social (na roda se produzem conversas) como espaço de levantamento e coleta de dados.

³ Os nomes dos sujeitos foram trocados para preservar e resguardar suas identidades.

⁴ Optamos por manter a expressão que foi utilizada pelos sujeitos da pesquisa.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, C. P. **Alternativas para o trabalho pedagógico voltado ao ensino noturno**. São Paulo: FDE, 1998, pp.75-89. (Série Idéias)

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Censo 2000 e 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes e bases**. Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato de estudar. IN: FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, p. 9-13.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude e trabalho. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2004, 304 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vi-**

vem do Trabalho. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

MELLO, G. M. (1999): Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida. **Revista Ibero-americana de Educação**, n.º 20, pp.162-172, maio/agosto 1999, OEI.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação – temas básicos de Educação e Ensino**. São Paulo. Ed. Pedagógica e Universitária Ltda-EPU. 1986.

NAVARRO, Karina da Motta. **O significado da escola para o jovem estudante do Ensino Médio noturno**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.

SILVA JÚNIOR, A. F; MENEZES, L. D. D. **Ambiente Escolar Noturno e seus Significados para os Jovens Estudantes em uma Escola do Meio Rural**. WWW.anped.or.br/reuniões/32/arquivos/.../GTO3 - 5556. Acesso em 05/05/2010 às 08h00min horas.

SOUZA, S. Z; OLIVEIRA, R. P. **Ensino Médio noturno: democratização e diversidade**. Educar, Curitiba, n. 30, p. 53 – 72. 2008. Editora UFPR.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. Jovens afrodescendentes de Porto Velho – os caminhos para a auto-afirmação. In: **Dimensões de Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2006, p. 43 -72.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. **Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um Lixão**. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. www.scielo.br Acesso: 26/06/2009.

PROJETO Político Pedagógico da Escola Carlos Drummond de Andrade. Anastácio, 2007.

TOGNI, A. C.; CARVALHO, M. J. S. A escola pública noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educação**. Número – maio/agosto, 2007, p. 61-76.

Sobre as autoras:

Sandra Nara da Silva Novais: Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos São Paulo; Mestre em História Região e Identidade pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Professora na Escola Indígena Terena em Aquidauana MS.

E-mail: novaisnara@hotmail.com

Maria de Lourdes Silva: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1984) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2004). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da UFSCar. Atualmente é cedida pelo Governo do Estado do Mato Grosso do Sul/SED-MS como docente da UEMS/Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

E-mail: silvalou@uems.br

Os jovens e os adultos que fogem da escola. A escola que expulsa os jovens e os adultos: reflexões sobre o abandono na EJA

Joaquim Cardoso da Silveira Neto

Maria Cleonice Nunes Andrade

Resumo

Este trabalho apresenta, primeiramente, a história da Educação de Jovens e Adultos, e, segundo, o abandono escolar nesta modalidade. Isso porque o destaque que atualmente se dá a esta questão é imposto pela consciência crescente do importante papel que a educação desempenha nas profundas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais do país. É nesse particular, que o presente estudo discutirá o elevado índice de abandono na EJA do município de Fátima. O problema do abandono escolar da EJA tornou-se, portanto, uma realidade e merece atenção, pois os alunos precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Na construção deste artigo, a metodologia empregada foi a bibliográfica e, posteriormente, a pesquisa de campo, através da coleta de dados das atas de resultados finais do ano letivo de 2008 *in lócus*, acerca da EJA e dos índices de abandono. Assim, chegou-se à conclusão de que é urgente a revisão do material adotado bem como da formação dos docentes da EJA, apesar de a educação desse grupo específico ser elemento primordial nas relações humanas, políticas, econômicas, comportamentais, históricas e sociais. O presente texto evidenciou que o abandono configurou-se no maior problema na consecução das metas traçadas para o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Adultos; Abandono; EJA

Youth and adult school fleeing. The school that expelled youth and adults: thoughts about leaving the EJA

Abstract

This paper first introduces the story of Youth and Adults, and second, school dropouts in this mode. That's because the emphasis is currently given to this question is required by the growing awareness of the important role that education plays in deep economic, social, political and cultural country. In this particular, that this study will discuss the high rate of abandonment in the city of Fatima EJA. The dropout problem in adult education has become, therefore, a reality and deserves attention, because students must work and study at the same time. In constructing this article, the methodology used was literature and, later, field research, by collecting data from the minutes of the final results of the 2008 school year in the locus, on the EJA and dropout rates. So come to the conclusion that it is urgent to review the material adopted and the training of teachers of adult education, although education of this particular group is a primordial element in human relations, political, economic, behavioral, social and historical. This paper showed that the abandonment was configured on the biggest problem in achieving the goals set for the target audience of Youth and Adults.

Keywords: Adults; Abandonment; EJA

O presente trabalho apresenta análise acerca do elevado índice de abandono na Educação de Jovens e Adultos do município de Fátima, pois a EJA deveria proporcionar um espaço para que o aluno pudesse perceber a necessidade de estar na escola. Como o abandono é alarmante, há de se rever toda a contextualização sócio-política que envolve essa modalidade de ensino.

Segundo Freire (1979, p. 72):

Os termos Educação de Adultos e Educação não-formal referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação, porém com finalidades distintas. Esses termos têm sido popularizados principalmente por organizações internacionais – como a UNESCO – referindo-se a uma área especializada da Educação. No entanto, existe uma diversidade de paradigmas dentro da Educação de Adultos. A Educação de Jovens e Adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos baseados na prática.

Refletindo sobre esses termos, o interesse pelo tema em questão surge a partir da necessidade e do contato com professores da EJA, do município de Fátima, Estado da Bahia. Por isso, ao longo desse artigo, objetivou-se conhecer e analisar as causas dessa problemática, os métodos e práticas educativas aplicadas pelos professores, bem como o material didático utilizado.

Para a realização desse trabalho, os estudos de Paulo Freire, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) bem como outras fontes de pesquisa serviram como base teórica. Nesse sentido, usamos como metodologia a pesquisa de campo, análise documental e estudo bibliográfico. Propôs-se, diante dessa temática, o seguinte problema: quais as causas do abandono escolar na Educação

de Jovens e Adultos do município de Fátima, Bahia no ano de 2008? É possível que estas causas sejam provenientes do baixo rendimento econômico das famílias ou ainda das práticas educativas realizadas nas salas de aulas e do uso de materiais didáticos inadequados à realidade dos alunos?

Segundo a problemática abordada, buscou-se esclarecer as causas reais; compreender a Educação de Jovens e Adultos sobre o ponto de vista da lei; destacar as concepções teóricas de Freire; fazer um levantamento acerca da EJA no município de Fátima na Escola Municipal de 1º e 2º Graus Floriano Peixoto na zona urbana e, das práticas pedagógicas adotadas nesta escola.

O presente estudo buscou, ainda, compreender teórica e empiricamente as causas do problema, as metodologias e os recursos didáticos utilizados, visando atender ao princípio da adequação destes à realidade, à diversidade sociocultural e histórico-cultural dos jovens e adultos. Essa diversidade sociocultural passa a se constituir em novos referenciais conceituais significativos para se garantir a valorização da cultura local e regional na afirmação das identidades e dos valores de cada comunidade. Para atender a esses princípios, as propostas metodológicas da Educação de Jovens e Adultos devem ser diferenciadas, considerando que os jovens e adultos têm uma realidade cultural diferente.

Portanto, neste contexto de constantes mudanças, foi fundamental refletir sobre algumas possibilidades de se constatar as problemáticas que envolvem o abandono na educação dos jovens e dos adultos. Essa é uma problemática preocupante, no tocante a essa modalidade de ensino.

É nessa perspectiva, que esse trabalho tentou evidenciar as intencionalidades que definiram e constituíram os projetos de Educação de Jovens e Adultos, expondo diferenças e conflitos que influenciaram na maneira de pensar e fazer historicamente essa modalidade. No primeiro momento, trazemos algumas direções históricas sobre a Educação de Jovens e Adultos, passando por variados programas, mostrando a importância do papel exercido pelos jesuítas bem como o crescente valor de projetos de âmbito nacional como a Cruzada Nacional de Edu-

cação, a Bandeira Paulista de Alfabetização, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a Cruzada do ABC dentre outros até chegarmos ao ano de 2008, no município de Fátima, especificamente na Escola Municipal de 1º e 2º Graus Floriano Peixoto e analisarmos o abandono escolar da EJA. Por fim, no segundo momento, traçamos algumas considerações e análises que possibilitaram novas reflexões sobre a problemática do abandono que vem se consolidando no maior empecilho que assola a EJA de Fátima, pois sabe-se que as causas do abandono são muitas, e vão desde as condições de vida dos indivíduos (parte) até as instâncias superiores da sociedade (totalidade).

Um pouco da história da EJA

Na história da educação, em especial, a Educação de Jovens e Adultos, as questões históricas, culturais, políticas, sociais e econômicas têm causado muitas implicações no processo de alfabetização dos jovens e dos adultos. Assim, foi necessário adentrarmos um pouco na história da educação no Brasil e da EJA para entendermos melhor essa modalidade de ensino.

A partir da Primeira Guerra Mundial, intensificam-se campanhas contra o analfabetismo. Surgem então, os primeiros profissionais da educação nos anos 20. É nesse período que ocorrem mudanças significativas em prol da educação popular. Aparece o “entusiasmo pela educação”, movimento que tinha as pretensões do grupo industrial-urbano de organizar o poder político com interesses eleitorais para a União, auxiliando os estados em favor da educação popular. Em seguida, conforme Paiva (1987, p. 201), o “entusiasmo pela educação” foi enfraquecido pela guerra, e, aparece então um outro movimento denominado de “otimismo pedagógico” – que trazia as idéias da escola nova – que se transformou em “otimismo pedagógico”.

Com a Nova República, houve novas preocupações com a educação popular: preocupações com os profissionais da educação; influências dos educadores em benefício do ensino primário; educação

popular através do rádio, (que deu seu ponta-pé nos anos 20); o surgimento da Cruzada Nacional da Educação (1932), e posteriormente a Bandeira Paulista de Alfabetização – ambas com o intuito de amenizar o maior problema da nação – o analfabetismo.

Em meados dos anos 40, frente aos elevados índices de analfabetismo, a educação de adultos passa a ter uma maior relevância. É criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) – como uma tentativa de unir a educação popular com a educação de adultos.

Com o fim da Segunda Grande Guerra Mundial em 1945, se reconhece a urgência de se pensar de forma ampla numa educação especificamente para os jovens e os adultos. Em 1945, inicia-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), só efetivada em 1947, durante o governo Dutra. O CEAA é apontado como a primeira grande campanha que envolve também o meio rural. Nos anos 1950, a Cruzada Nacional da Educação declara ser um perigo os semi-analfabetos, pois tornavam o país um celeiro de mão-de-obra incompetente.

De acordo com Pierrô, Jóia e Ribeiro (2001, p. 164):

A Campanha de 1947 deu também lugar a um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas conseqüências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos.

Como a temática era profundamente de interesse nacional, após esse período entre e pós-guerras, várias campanhas foram criadas na tentativa de diminuir o número de analfabetos. Entre elas, pode-se e deve-se citar a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, no governo de Getúlio; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958, no governo de Juscelino; Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA), em 1962, e em 1963 as Comissões de Cultura Popular (CCP), ambas no governo de Jânio; e no pós-64, a Cruzada do ABC (Ação Básica Cristã), em 1964 e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967.

No início dos anos de 1960, especificamente 1962, entra em cena o educador pernambucano Paulo Freire, que apresenta um sistema de alfabetização que mais tarde veio a ser, talvez, a maior contribuição para a educação de jovens e adultos do país. Seu sistema uniu teoria da comunicação com a didática contemporânea e psicologia moderna, possuindo por base idéias pedagógicas e filosóficas bem construídas.

Paulo Freire (2005, p. 56), ao tecer uma análise da conjuntura educacional brasileira, afirmou:

No Brasil, quando pensava nas possibilidades de desenvolver um método com o qual fosse possível para os analfabetos aprender facilmente a ler e escrever, percebi que a melhor maneira não era desafiar o espírito crítico, a consciência do homem, mas (e é muito interessante ver como mudei) procurar introduzir, na consciência das pessoas, alguns símbolos associados a palavras. E, em um segundo momento, desafiá-las criticamente para redescobrir a associação entre certos símbolos e as palavras, e assim apreendê-las.

Segundo Paiva (1987, p. 234), tratando sobre Paulo Freire:

Seu trabalho envolvia os “Círculos de Cultura” e os “Centros de Culturas”, locais onde aconteciam os organizados grupos de debates. Seu método era baseado no universo vocabular da sua clientela. Uma de suas experiências na aplicabilidade de seu método de alfabetização aconteceu em Angico – Rio Grande do Norte, o qual alfabetizou cerca de 400 alunos/alunas trabalhadores e/trabalhadoras em 40 horas. Mas foi também nesse período que ocorreram as primeiras limitações do estado com relação ao seu método de alfabetização.

Como é natural durante qualquer período de golpe de estado, em 1964, quando o Brasil sofreu esse atentado, a maioria dos programas e campanhas educativas foi extinta, e os poucos programas que conseguiram sobreviver a essa crise limitaram-se na sua execução e sempre era revista a sua atuação. Poucos movimentos como o Movimento de Educação de Base (MEB), que funcionava através da instalação de escolas radiofônicas, sobreviveram ao ataque militar.

A Cruzada do ABC, idealizada em 1962, por professores pernambucanos, é outra que sobreviveu ao golpe de 64, e em 65 é implantada na capital de Pernambuco como uma experiência, expandindo posteriormente para outros estados com a ajuda do governo brasileiro, não obstante, é especificamente em 1971 que ocorre sua extinção, devido às dificuldades financeiras.

Paiva (1987, p. 273) diz que:

O objetivo inicial da Cruzada – “treinar um milhão de adultos em alfabetização básica num período de 5 anos” ou “extinguir o analfabetismo” – sempre esteve em sua atuação. Entretanto, com o desenvolvimento dos trabalhos esses objetivos se ampliaram em dois sentidos, repercutindo em sua forma de atuação. O primeiro, no sentido de reforçar o caráter comunitário do programa e de dar ênfase não apenas à alfabetização, mas também à educação continuada. O segundo, em decorrência dos convênios com os Estados e da atuação sobre a rede supletiva já existente, no sentido de montar e orientar os sistemas estaduais de educação de adultos. Assim, a organização administrativa dos serviços estaduais, a formação de técnicos e a incorporação dos métodos e técnicas pedagógicas da Cruzada nos sistemas supletivos dos Estados conveniados passaram a ser um dos principais objetivos do programa cujos promotores afirmavam desejar “ajudar os Estados, deixando-lhe uma

administração dinâmica, eficiente e tecnicamente orientada”.

A Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967 cria o MOBRAL. Inicialmente, esse movimento tinha a pretensão de coordenar, enquanto a Cruzada do ABC disponibilizou-se a executar o programa educativo. Lançado em 1970, o MOBRAL ficou com a responsabilidade de assegurar a educação dos adultos analfabetos de todo o Brasil e foi ampliado em 1970, para a sua possível sobrevivência, e mais tarde foi muito criticado no que diz respeito aos números que apresentava como resultado e por não responder às necessidades, pois a forma de dominar a escrita era muito ultrapassada. Portanto, sem muita credibilidade pelos meios sociais, foi extinto em 1985, sendo substituído pela Fundação Educar.

A Fundação Educar era apoiada por iniciativas governamentais (estados e municípios) como também ainda por entidades civis, abrindo mão, consequentemente, do controle político-pedagógico que caracterizara até então a ação do MOBRAL. Nesse período, muitos programas governamentais acolheram educadores ligados a experiências de educação popular, possibilitando, assim, reunir todos aqueles que “tinham conhecimentos e práticas desenvolvidas prioritariamente em experiências de educação não-formal com a promoção da escolarização de jovens e adultos por meio de programas mais extensivos de educação básica” (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 59).

Em 1990, a Fundação Educar foi extinta pelo presidente Fernando Collor. E, logo após a extinção, o Ministério de Educação e Cultura criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que apontava uma proposta voltada para alfabetizar crianças, jovens e adultos. O programa foi extinto um ano depois por falta de recursos que também se originavam de entidades não-governamentais. O que todos os projetos criados e levados à falência tentaram fazer foi assegurar a todos o acesso à educação.

Portanto, a verdade inegável é a de que a acentuação das desigualdades sociais reflete-se nas condições de acessibilidade à escola. Assim é que, ao final de

tantas tentativas de alfabetizar uma massa pobre numerosa, o Brasil contava em seus censos, no ano de 1991, aproximadamente 20.000.000 de analfabetos totais ou absolutos, o que correspondia na época a 20% da população. Esse panorama se complica e se torna ainda mais vergonhoso no instante em que se presta atenção ao contingente de analfabetos funcionais.

A Educação de Jovens e Adultos de Fátima: proposta curricular

A EJA representa o esforço de amenizar uma dívida social não reparada para com aqueles que não tiveram acesso a um domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela. Este era um público esquecido pela educação nacional há séculos e a eles não se dava a devida atenção, apesar das muitas tentativas de rever o ensino de adultos no país. Enfim, “ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” (CNE/CEB, 2000).

A construção da proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos perpassa pela elaboração de uma identidade pedagógica específica para um público que varia, em Fátima, dentro da faixa etária dos 17 aos quase 70 anos. Por isso é que deve haver um olhar ímpar para o público que é atendido, acolhendo de fato seus interesses e necessidades de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos construídas pelo Ministério da Educação, ao definirem as funções da educação e dos atores educacionais, evidenciam também a identidade dos cursos de EJA. Segundo as mesmas DCNEJA, é necessário que a escola assuma a função reparadora de uma realidade injusta, que não deu oportunidade e direito à escolarização a tantas pessoas. E isso supõe a elaboração de meios de segurá-las na sala de aula, pois é um público que foi afetado pela desatenção por parte de vários governos e da própria ausência de uma política pública de compensação de desigualdades sociais fortes e sólidas.

das, as quais excluem, através da falta de condições financeiras e de tempo, muitos cidadãos da escola.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 205, determina que “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No artigo 208, a Carta Magna estabelece que “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para os que a ele não tiveram na idade própria”.

A Lei nº 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional incorporou os princípios constitucionais relativos à educação, atribuindo aos municípios a responsabilidade pela oferta prioritária de ensino fundamental, também para a Educação de Jovens e Adultos. Afirma ainda que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, habilitando o jovem ou o adulto a prosseguir os estudos em caráter regular. Ao oportunizar a educação a todos indistintamente, a escola contempla o aspecto equalizador, ainda que muito tarde, possibilitando novas inserções no mercado de trabalho e na sociedade. Mas há ainda outra função a ser desempenhada, conforme o que pregam os Aspectos Metodológicos e Legais da EJA: a qualificadora, com apelo à formação permanente e à criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

A LDB nº 9394/96 determina também, em seu artigo 37, que a oferta de Ensino Fundamental para jovens e adultos deverá considerar as características do aluno, seus desejos e interesses, condições sociais de vida e onde e como trabalham. E na continuação do artigo, a Lei Darcy Ribeiro diz que o poder público deverá garantir e tornar possível o acesso do trabalhador à escola e estimulará sua permanência, por meio de ações integradas e complementares interdependentes. De forma geral, a escola que oferta e atende à educação de jovens e adultos precisa conhecer profundamente as singularidades dos alunos dessa modalidade da educação sob o risco de perder sua função didática, ofertando uma escolaridade que

cumpra um objetivo específico, com fins e propostas pedagógicas próprias e não como mera adaptação da escola das crianças, nem como função de suprimento de algo que os alunos não tiveram anteriormente.

Em consonância com a estrutura e a proposta da Educação de Jovens e Adultos do Município de Fátima (2006, p. 12), a Escola Anfitriã¹, dentre outras atribuições:

Receberá a turma, com sala de aula adequada;

Entregará ao professor todo o material necessário para o bom andamento das aulas (cadernetas, papel de ofício, giz, apagador, outros), se precisar;

Receberá da Secretaria de Educação a merenda, bem como material para ser entregue ao corpo docente da EJA, bem como educandos;

Entregará no final do ano letivo, cópias das Atas de resultados finais dos alunos;

Entregará no início do ano letivo, os dados dos alunos (nome, data de nascimento, série de egresso, outros);

Terá uma equipe para acompanhar a coordenação municipal nas visitas (coordenador (a) pedagógico (a), diretor (a) e ou supervisor (a));

Comunicará alterações nas turmas;

Regulamentar o curso da EJA, junto ao CME, conforme Parecer e Resolução do CME nº 002/06; e

Manter regularizado todo o processo de escrituração e documentação do aluno.

Conforme a pesquisa realizada, os alunos do município de Fátima que freqüentam os cursos de educação de jovens e adultos vivenciam ou vivenciaram múltiplas experiências em função das localidades em que residem, das diferentes influências étnicas e culturais que sofreram e também devido a questões individuais e familiares. “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela”, conforme Freire (1979, p. 87).

O abandono na educação de jovens e adultos na cidade de Fátima, Bahia

Garantir ensino fundamental gratuito e público à população jovem e adulta é dever do Estado e direito público subjetivo dos cidadãos, consagrado na Constituição Federal e leis complementares, independentemente de idade, gênero, etnia, condição socioeconômica, convicção religiosa, política e cultural. Cabe às três esferas de governo assegurar de forma articulada a efetivação do direito social à educação mediante a definição legal de competências, o planejamento plurianual de metas e a divisão das respectivas responsabilidades.

O desenvolvimento da EJA enseja o estabelecimento de parcerias entre os segmentos governamentais, não-governamentais e instituições de ensino superior, parcerias estas fundadas no respeito mútuo, na solidariedade e na ética. Os governos devem considerar e apoiar iniciativas da sociedade civil que tenham caráter público e gratuito e se orientem pelos valores da democracia e da cidadania.

Em conformidade com Jane Paiva et al. (2006, p. 97):

Resguardada a responsabilidade pública na manutenção e desenvolvimento da EJA o financiamento por organismos governamentais de programas desenvolvidos em parceria com organizações de sociedade civil constituem procedimento legítimo, desde que baseado em critérios democrática e publicamente definidos pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos.

O princípio da gestão democrática deve permear as políticas, instituições e programas de Educação de Jovens e Adultos, contemplando a institucionalização de conselhos e outras formas de participação de organismos da sociedade civil na definição de diretrizes político-pedagógicas, no acompanhamento e avaliação das ações em andamento, bem como na definição de critérios de distribuição e na fiscalização da aplicação de recursos públicos. Os organismos promotores do programa, as unidades

escolares públicas e centros educativos organizados pela sociedade civil constituem os espaços vitais da ação educativa com jovens e adultos, devendo-lhes respeitar a autonomia. Enfim, a construção democrática de um trabalho educativo coletivo, eficiente e de qualidade requer a implementação de uma gestão participativa que assegure autonomia, liberdade e co-responsabilidade dos diversos agentes.

As exigências da sociedade contemporânea impõem à EJA alcançar novas dimensões, propiciando a formação integral do ser humano e a consciência de suas potencialidades como ser criador, de modo a assegurar o acesso aos bens culturais, aos meios de preservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável, aos conhecimentos científicos e tecnológicos necessários à participação social e inserção no mundo do trabalho.

Concebendo o conhecimento como uma construção social fundada na interação entre teoria e prática, e o processo de ensino-aprendizagem como uma relação em que predomina a troca de saberes, os currículos da EJA devem abordar os conteúdos básicos desde os princípios da educação popular em uma perspectiva interdisciplinar. (PAIVA, 2006)

Por fazer parte da educação básica, a Educação de Jovens e Adultos deve articular-se às ofertas educativas destinadas às crianças e adolescentes, preservando sua identidade político-pedagógica e especificidades nos planos conceitual e metodológico. Algo que merece destaque aqui é o que faz referência à heterogeneidade sociocultural dos indivíduos de EJA, à diversidade de suas demandas educativas e de suas condições de estudo e aprendizagem requerem respeito às especificidades das zonas urbanas e rurais e à pluralidade cultural, de gênero, étnica e religiosa da população alvo do programa de alfabetização e formação de jovens e adultos.

Dados gerais da pesquisa sobre o abandono da EJA

Para conseguir atingir os objetivos elencados por esta pesquisa, o presente trabalho seguiu a abordagem qualitativa da pesquisa em educação. Segundo

Oliveira (2007, p. 37), a abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa dentre seus diversos significados, pode ser conceituada como “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Durante a coleta dos dados, utilizamos o procedimento da análise documental. Quanto aos sujeitos da pesquisa, serão as turmas de Educação de Jovens e Adultos do município de Fátima, totalizando 378 discentes, dos quais 63 estão matriculados na escola laboratório desta pesquisa. Esses dados são do ano letivo de 2008, conforme o censo escolar.

Assim, consideramos que, como Duarte (2002, p. 143), numa pesquisa de abordagem qualitativa, o número de sujeitos que virão a compor o quadro da pesquisa nem sempre pode ser determinado “a priori” – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações.

A coleta dos dados dar-se-á por meio da observação que é um importante método que “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Assim, a observação participante será utilizada associada às demais técnicas adotadas pelo estudo com o intuito de manter uma maior aproximação entre pesquisador, sujeitos da pesquisa, objeto da investigação no decorrer da coleta dos dados.

A análise documental permite levantar informações nos documentos com base nos questionamentos que pretendem ser respondidos com a investigação. Segundo Ludke e André (1986), os documentos fornecem subsídios que podem fundamentar as inferências que serão apresentadas pelo pesquisador. Dessa forma, analisaremos documentos como as atas de resultados finais, a proposta municipal de educação de Fátima, e outros documentos que venham a favorecer a pesquisa.

Os alunos jovens e adultos da EJA da Escola Floriano Peixoto, segundo os dados da pesquisa de campo efetivada, constituem, do ponto de vista socioeconômico, um grupo relativamente homogêneo, pois

fazem parte de classes populares, cuja condição de vida, muitas vezes, é precária, em que a necessidade de trabalho é determinante. Os alunos de EJA envolvem-se em serviços que exigem pouca escolaridade e muito do tempo disponível é dedicado a essas e outras funções como o serviço de doméstica ou mesmo de trabalhador rural, este último é fator crucial para o afastamento temporário da vida escolar, e, às vezes, definitivo, pois necessitam trabalhar para sustentarem as famílias.

Estes alunos fazem parte de uma população incorporada à educação de adultos recentemente. Sucessivas reprovações ou evasões os incluem no rol considerado daqueles que não puderam ou tiveram oportunidade de cursarem, na idade correta, a série exata, daí a famosa e conhecida expressão de correção da “idade-série”. Pode-se observar que os alunos jovens estão mais interessados nas questões do “mundo urbano”, em especial, nas que se referem ao trabalho e ao lazer e, sobretudo, desejam ferozmente aprender tudo aquilo a que não tiveram acesso, como o conhecimento de todas as disciplinas.

Segundo Moscovici (1998, p. 27):

Nesse contexto, o trabalho com temas transversais, como *pluralidade cultural, ética e cidadania*, é uma forma produtiva e enriquecedora, em que a diversidade de pontos de vista seja tematizada, discutida e estudada por alunos e professores, contribuindo para a formação da cidadania. Convém ainda destacar que o tratamento de questões sociais urgentes é também necessário, considerando-se o fato de que esses jovens e adultos já participam ativamente da comunidade em que vivem e podem colocar em prática o que aprenderem sobre participação social e política, sobre reivindicações de seus direitos como cidadãos etc.

Análise dos dados

Além da escola que oferta a EJA, o profissional que vai lidar diretamente com este público é de

suma importância para desenvolver as competências e as habilidades específicas da clientela. Em conformidade com os educadores de jovens e adultos observados e pesquisados para este trabalho, o profissional da EJA deve possuir as características como a capacidade de solidarizar-se, a disposição de encarar dificuldades dos senhores e senhoras como desafios profissionais que o magistério coloca à sua frente, a confiança na capacidade de todos em aprender e ensinar, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu cotidiano, e suas necessidades reais de aprendizagem.

Também é uma responsabilidade importante dos educadores de jovens e adultos favorecerem o acesso dos alunos a materiais educativos como livros, jornais, revistas, cartazes, textos, apostilas, vídeos, etc. Com essa atitude pedagógica, o professor de EJA estará considerando tudo que está em volta dos alunos, pois estes são desfavorecidos financeiramente e, por isso mesmo, têm pouco ou nunca tiveram acesso a essas fontes de informação extra-escolar.

São deveres do educador de jovens e adultos, consoante os aspectos metodológicos e legais do município de Fátima para a EJA (2006, p. 14):

- Elaborar seu plano anual, bimestral e diário;
- Participar das reuniões com a coordenação municipal;
- Participar das reuniões solicitadas pela direção da escola em que ele está inserido;
- Ser assíduo e pontual nas aulas e reuniões;
- Realizar avaliações seguindo os critérios das fichas descritivas;
- Ser criativo e pesquisador;
- Compreender a realidade local e trabalhá-la;
- Valorizar a realidade do aluno; e
- Ser companheiro e professor.

Se a educação pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos

alunos e com as quais se vêem confrontadas no seu dia-a-dia. Assim, pode-se dizer que um dos objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam a assumir a palavra enunciada e a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa. Dessa forma, são fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta. Como diz Freire:

A educação é o caminho pelo qual homens e mulheres podem chegar a tornar-se conscientes de si próprios, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolvem todas as suas capacidades considerando não apenas eles mesmos, mas também as necessidades dos demais. (1993, p. 49)

No município de Fátima, o desenvolvimento da proposta curricular da educação de Jovens e Adultos dá-se na busca, primeiramente, pelo público-alvo, que, muitas vezes, renega-se à participação sem ao menos experimentar o retorno para a sala de aula. Do total dos alunos fatimenses que fazem parte da EJA que estudaram no ano letivo de 2008, 51% de pessoas do sexo feminino e 49% do sexo masculino. Com relação à faixa etária do grupo, a maioria está entre 28 a 60 anos.

Quanto ao estado civil, o maior percentual é de solteiros (49%), havendo 21% de casados; 6,5% de separados e 23,5% são compostos de viúvos. Quanto ao número de filhos, 70% possuem de 1 a 2. Sobre as eventuais mudanças de residência desses alunos, geralmente apontadas como um dos fatores de abandono e de repetência, observou-se que os percentuais são significativos especialmente entre as mulheres separadas e/ou viúvas com mais de 40 anos e que trabalham o dia inteiro na zona rural na época da limpeza do solo, do plantio e da colheita.

Este tema do trabalho traz em si a informação de que boa parte deles começou a trabalhar exatamente na faixa etária que vai dos 9 aos 14 anos, ou seja, aquela que coincide como período da vida em

que eles deveriam estar cursando as séries finais do Ensino Fundamental, como eles mesmos comentam. É importante observar que os percentuais dos que começaram a trabalhar com menos de 10 anos são bastante significativos.

Foi feita uma pergunta informal aos alunos acerca do uso dos conhecimentos adquiridos na escola na efetivação do trabalho e a resposta foi espantosa. Essa resposta foi complementada pela indicação dos tipos de conhecimentos que utilizam. Vale destacar que, embora se trate de uma questão livre, as respostas fizeram referências a aspectos muito semelhantes, variando apenas em ordem de importância. Os conhecimentos adquiridos na escola que foram evidenciados são: educação (comportar-se na sociedade); escrita; leitura; matemática.

Analisando a idade com que, pela primeira vez, foram à escola, a pesquisa de campo detectou que a maioria ingressou na faixa entre 10 e 13 anos e poucos freqüentaram a educação infantil ou pré-escolar em virtude de os pais não quererem, pois estes achavam que a escola ‘ensinava coisas do mundo’, portanto, era melhor ir para a roça, mesmo assim muitos deles iam para a escola sem o consentimento dos pais, e quando chegavam em casa eram surrados por tal desobediência.

O que ficou claro é que o adulto analfabeto que nem chegou a freqüentar uma escola ou aquele que deixou os estudos logo no início do processo de escolarização, em sua grande maioria, o fez para poder trabalhar e em sua identidade carrega a marca de uma auto-estima reduzida devido aos valores que a sociedade lhe impõe. Diante da falta de vivência dos níveis de cognição da população escolarizada, esse adulto carrega consigo o estigma de “quanto mais velho menos se aprende” (PALLACIOS, 1995, p. 308). Dentre os motivos que levam o jovem ou o adulto à interrupção dos estudos, o mais indicado foi “ter que trabalhar” ou até mesmo problemas com os esposos que não querem as companheiras estudando e eles em casa cuidando dos filhos. Na seqüência, eles citaram mudança; falta de interesse pelo estudo; cansaço; sono; problemas familiares, casamento; gravidez; problemas financeiros, baixa visão.

Piconez (2006, p. 27), quanto à elaboração de soluções, diz, veementemente:

Pensar soluções para tais problemas passa pela questão da cidadania, entendida como participação crescente na vida social, política e econômica do país. Nessa perspectiva, é imprescindível que a escola tenha condições compatíveis com sua função de dar acesso aos conhecimentos culturalmente descobertos e acumulados pelo homem, estabelecendo uma organização pedagógica consoante com os conhecimentos prévios de seus alunos e do contexto em que vivem.

Perguntados sobre com quantos anos voltaram a estudar, após terem interrompido os estudos, obteve-se exemplo como o da senhora Maria José Vieira (54 anos) que retornou aos bancos escolares depois de 32 anos, e como o exemplo do senhor Hamilton Ferreira (65 anos), que voltou para aos estudos depois de 25 anos. Na contramão desses dois exemplos, encontramos jovens dentro de uma faixa etária inferior aos 21 anos. Dentre os motivos pelos quais voltaram a estudar, embora tenha sido feita uma questão aberta, as respostas foram bastante semelhantes e passíveis de serem interpretadas da seguinte forma: aprender mais; arrumar trabalho; concluir estudos e o que mais se destacou foi o de arrependimento de ter parado.

Na Proposta Curricular do MEC (2001, p. 68), foi dedicado um tópico específico para o “acolhimento” do aluno da EJA, já que ele precisa sentir-se bem dentro da escola:

Para retornar à escola, jovens e adultos têm que romper barreiras preconceituosas, geralmente transpostas em função de um grande desejo de aprender. No entanto, essa disposição para aprendizagem precisa ser alimentada por uma prática pedagógica que garanta condições para que prevaleça essa atitude positiva frente aos estudos.

Vem à tona, então, a necessidade de que o ensino seja comprometido com a aprendizagem, que possibilite ao aluno responder aos problemas de seu dia-a-dia e isso sem desconsiderar a situação real do aluno da EJA. Segundo as lições de Paulo Freire, a escola só poderá conseguir atuar dessa maneira, na medida em que superar a concepção bancária e depositária da educação, onde a relação educador-educando seja paralela e simultânea. Além do que se viu na Proposta Curricular para a EJA observa-se a problemática de como tem sido amplamente diagnosticada a permanência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na escola é hoje um dos grandes problemas a serem enfrentados por todos na educação brasileira. Embora as causas da não permanência sejam múltiplas, cabe enfatizar entre elas a falta de acolhimento dos alunos, ou seja, um tratamento especial pela escola, uma vez que, de certo modo, esse fator condiciona os demais.

A falta de acolhimento especial é originada muitas vezes pelo fato de a escola não reconhecer a heterogeneidade dos alunos a serem atendidos, portanto, é urgente, primeiramente, uma postura de implantação de Projeto Político-Pedagógico específico, e segundo, a efetivação de uma parceria com órgãos governamentais como prefeituras e não-governamentais como a sociedade para que se criem condições reais e assim os jovens e adultos sejam atraídos pelas quatro paredes da escola, evitando-se, dessa forma, os altos índices de abandono por parte desse público tão especial, apesar de já ter sido incluído na educação regular através do FUNDEB.

É claro que os alunos jovens e adultos compõem uma parte ímpar dentro da educação, com características específicas, pois muitas vezes estão inclusos no mundo do trabalho, no mundo familiar e apresentam experiências pessoais e participação social diferenciadas da infantil, e por essas inserções sociais e políticas na sociedade são um poço de habilidades dentro da escola, exigindo o cumprimento de direitos e a efetivação dos deveres por parte dos colegas que ficam atrapalhando as aulas e, portanto, sua aprendizagem.

Conforme Paiva et al (2004, p. 130-1):

A ressignificação da EJA, tendo em vista essas características [vistas até agora], demarca que ela se refere não a todos os adultos, mas a adultos marginalizados, assim como deve ser realizada em espaços – casas de cultura, comunitárias, sindicatos, etc. – e em tempos distintos, adequados às particularidades desses adultos.

O professor desse público da educação de jovens e adultos deve estar preparado metodologicamente para saber atendê-lo e acolhê-lo de maneira correta. Pressupõe-se, então, que a forma de atendimento deste aluno requer compromisso político com a educação, manifestado em várias medidas concretas que, embora não sejam de responsabilidade exclusiva das escolas, precisam também ser assumidas por elas. Esse é outro ponto polêmico dentro da Educação de Jovens e Adultos: formação específica e as bases salariais como fatores para o abandono escolar dentro da EJA na cidade de Fátima. A formação inicial e continuada de professores de jovens e adultos, realizando concursos públicos específicos para professores com qualificação na área são necessidades reais quando se analisa a realidade contextual da educação de jovens e adultos e os profissionais que se vêem relegados a tal função pedagógica complicada, pois não é fácil.

Ressalte-se aqui o significado das condições salariais precarizadas e a própria posição social marginalizada dos educadores de jovens e adultos, cuja formação vem sendo, por vezes, feita à parte da formação dos demais educadores. Em suma, a educação de jovens e adultos ocorre num cenário de desafios que exigem uma concepção de educação para além da escolarização formal. Ela exige novos destinos e rumos, quer uma educação sustentada na construção do conhecimento, que aponte para a resolução de problemas, para aprendizagem, que insista na reflexão permanente sobre a prática.

Enfim, as Secretarias de Educação têm que escolher os professores de forma a pensar somente em manter os jovens e adultos na sala e, assim, fazer com que eles consigam criar um laço que os una pelo

poder da aprendizagem significativa. A responsabilidade ética é inalienável quando se tomam decisões que irão afetar profundamente outras pessoas. Não há justificativa moral para a inexperiência, a ignorância ou a irresponsabilidade, mesmo inocentes ou intencionais, que não avaliam as conseqüências danosas e, muitas vezes, irreversíveis, de atitudes ou técnicas que são empregadas com seres humanos (MOSCOVICI, 1998).

O professor, nesse contexto, assume papel importante para os alunos da EJA, e a maneira como se relaciona com eles é fundamental, pois trata-se de seres inacabados e incompletos no que tange à escolaridade que foi interrompida pelo abandono em busca de trabalho ou outros motivos também de grande peso em decisões como a que se está analisando aqui. Destaque-se que esses jovens e adultos estão buscando continuamente seu aperfeiçoamento, embora já estejam numa faixa etária muito avançada. Mas, como diz Freire (*Apud* Tranjan, 1999, p. 96), “quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar.”

O adulto é um sujeito em processo, tem características próprias, o que o diferencia da criança. No processo de formação desse ser, é impossível não considerar primeiramente a sua história e, a partir daí, buscar ações para o seu desenvolvimento, seja ele, pessoal ou comunitário. Portanto, identificar as causas, conhecer a realidade dos alunos e analisar as práticas na sala de aula são tarefas fundamentais.

E aqui se note que quando o professor não dá ouvido aos problemas e anseios que os discentes enfrentam em seu dia-a-dia, estes abandonam por pensarem que a escola não tem a função de ouvi-los e acalentá-los. E este é um dos inúmeros motivos pelos quais o índice de abandono da escola laboratório analisada ser tão alto. A educação de jovens e adultos, por tudo isso, é um campo de práticas e reflexão que transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Isso porque abarca processos formativos diversos dentre os quais podem ser incluídos o desenvolvimento comunitário, a formação política, e outras questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. É nesse espaço de aprendizagem e de sociabilidade do ser huma-

no adulto, onde ele se organiza e mantém as suas relações sociais.

Estes espaços, muitas vezes constituídos de *famílias de condições precárias e sub-humanas*, carregadas de preconceitos, deixam os indivíduos desmotivados para a busca de novas perspectivas. Esse parece ser um dos motivos do elevado índice do abandono na Escola Municipal de 1º e 2º Graus Floriano Peixoto, em Fátima. Por isso, o trabalho pedagógico há de ser em conjunto entre todos os envolvidos no processo educativo, respeitando-se os interesses individuais e os ritmos diversificados de cada um, considerando que a educação acontece na escola como também fora dela.

Freire (2000, p. 67), ao comentar sobre a alfabetização de jovens e adultos, delineou perfeitamente a situação em que se encontravam as classes de EJA de São Paulo:

Em São Paulo, a população de adultos e jovens não-alfabetizados se constitui, na sua maioria, de migrantes vindos dos estados mais pobre do Norte, Nordeste e também da zona rural do interior de São Paulo e Minas Gerais. São pessoas que vivem de modo geral de subemprego ou que se dedicam a profissões que não exigem habilitação específica. Assim sendo, seu nível de renda é muito baixo, insuficiente até para a satisfação de necessidades básicas como alimentação e moradia. Provavelmente habitam em favelas, cortiços e nas ‘autoconstruções’ da periferia [...]

Por essa razão, professores e alunos devem tomar consciência do grande alcance dos processos informais de educação e que os levem em consideração ao desenvolverem suas atividades, buscando coerência entre o dizer e o fazer, entre o pensar e o agir, entre o sentir e o falar. Neste sentido, a escola pode-se transformar em um centro de produção de cultura e conhecimento e não apenas num espaço de reprodução. Dessa forma, a *prática pedagógica* utilizada pela escola é ponto chave para assegurar ou não a

permanência dentro dela. O que para Pinto, (2000, p. 73), “(...) a diferença do procedimento pedagógico se origina da diferença do acervo cultural que possuem a criança e o adulto no momento em que começam a ser instruídos pela escola.”

Assim, os professores que ingressam na educação de jovens e adultos precisam refletir com relação aos pressupostos teóricos metodológicos utilizados por ele, como também assumir uma postura de pesquisador do mundo da aprendizagem de um adulto, e não apenas adentrar a sala de aula e lecionar como se estivesse com crianças e adolescentes no ensino regular, como aponta Romão, “para não ficar apenas no cotejo dos conteúdos escolares e os códigos culturais locais e sociais, necessita-se entender a reflexão sobre todas as relações do professor com o aluno”, (2000, p. 69). Mediante esta situação, a EJA deve ser pensada como um modelo pedagógico próprio, com o objetivo de criar situações de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades educacionais de jovens e adultos mantendo-os dentro dos muros da escola e evitando, conseqüentemente, o abandono, como o que ocorre em todos segmentos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Floriano Peixoto.

Embora o abandono escolar ainda seja um problema no ensino fundamental da escola e do município apresentados, principalmente, no turno noturno, o número de alunos que abandonam o ensino da Educação de Jovens e Adultos chama mais a atenção, chegando, atualmente, a espantosos 50% ou até mesmo 60%. Segundo o censo escolar 2006 do município, dos 416 alunos matriculados na EJA em todo o município, 212 abandonaram, ou seja, isso representa um pouco mais de 50%; daquele total, 146 foram aprovados e 58 reprovados.

A alta da evasão escolar no ensino obrigatório e, sobremaneira, no ensino da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de 1º e 2º Graus Floriano Peixoto, também está associada a questões como o freqüente desestímulo por parte da família do jovem e do adulto em relações aos estudos e, obviamente, porque as políticas públicas assistencialistas como o bolsa renda, vale-gás e outros não atingem ainda, vale destacar, essa clientela necessitada. Dos 90 alunos matriculados e que estudam regularmen-

te na escola supracitada, 34 foram aprovados, 16 reprovados e 40 abandonaram, o que comprova o alto índice de abandono, exatamente 50%. E isso se repete nas demais escolas da rede municipal. Deste total que evadem, 28 são do sexo masculino e 12 do sexo feminino.

O número de abandono por faixa etária mostra uma outra realidade bem como uma outra problemática. Dos 15 aos 20 anos, são 16 os que abandonaram; dos 21 aos 30 anos, esse cai para 10 evadidos; dos 31 aos 40 anos, são apenas 6; já na faixa etária dos 41 em diante são 8. Esses dados revelam que, na verdade, o número de abandono escolar é muito maior dentre os jovens com no máximo 30 anos, o contrário do que mostram os dados dos alunos na faixa etária dos 30 em diante.

Quando vamos analisar o número de abandono por segmento I e II, vemos o seguinte: 23 pertencem ao segmento I e 17 ao segmento II. Isto mostra que aqueles jovens e adultos que estão cursando as primeiras séries da educação fundamental não aceitam estarem numa idade avançada e evadem. No caso do segundo grupo, a diferença não chega a ser gritante, porém, é fator de repensar as práticas didático-pedagógicas e os rumos que os educadores e comunidade querem que a Educação de Jovens e Adultos trilhe. Em relação ao segmento I, dos 23, 10 são do sexo masculino e 13 do sexo feminino, em contrapartida, no segmento II há uma certa equiparação, pois dos 17, 09 são do sexo masculino e 08 do sexo feminino.

O que acontecia no passado e que entrava nos dados de evasão era o que se reconhecia por repetência antecipada. Por exemplo, o aluno, nos meses de setembro, outubro, abandonava a escola porque sabia, baseado nas médias conseguidas, que não ia passar de ano. Hoje, frente a esse problema de evasão desmedida dentro da EJA, a comunidade escolar deve pensar e construir um novo tipo de progressão escolar e, claro, alicerçar e estimular o advento de novos modelos de avaliação específicos para esse público, dessa forma, amenizar os altos índices de abandono, quando não, fazê-lo desaparecer.

Nessa nova onda da Educação de Jovens e

Adultos no município de Fátima, houve uma significativa queda de matrículas no ensino médio regular na rede estadual de ensino. Os principais motivos são a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino profissionalizante ofertado por municípios como Cícero Dantas e Ribeira do Pombal. No Brasil, a procura pelo ensino técnico profissionalizante cresceu 10,6% em 2005. Já a EJA, apesar de ter apresentado um decréscimo de 1,8% nas matrículas no ano passado no país, também absorve parte dos alunos que procuram por um ensino médio com duração mais curta, de 2 anos ou menos, cuja oferta maior é no período noturno. É importante lembrar que esse decréscimo nacional é relativo devido ao grande aumento de matrículas na EJA nos anos anteriores. Quanto à rede municipal de educação, deve-se dizer a procura pela EJA cresceu substancialmente, porém, ainda não há dados referentes a essa informação.

As turmas de EJA, como se afirmou anteriormente apresentam alto índice de evasão, pois é fato e corriqueiro ouvir dos alunos que o trabalho, às vezes, começa a cansá-los para os estudos e depois se evadem, acham que começam a gastar muito com transporte, às vezes, mudam de emprego, passam a trabalhar à noite, ou os parceiros não aceitam tal situação. Além dos fatores sociais, o ambiente escolar também é responsável pelas evasões em massa. Professores desmotivados devido aos baixos salários e à falta de oportunidade para aperfeiçoamento não favorecem a permanência dos estudantes em sala de aula, pois os mestres vêem-se inertes metodológica e didaticamente quanto ao ensino da Educação de Jovens e Adultos.

Considerações Finais

É próprio do ser humano o impulso de conhecer o mundo e transformar a realidade. Todas as pessoas têm, em qualquer idade, capacidade, necessidade e direito de ampliar seus conhecimentos e partilhar do acervo cultural, científico, tecnológico e artístico construído pela humanidade. A necessidade que os indivíduos têm de rever e organizar os fundamentos

de sua cultura acentua-se em um mundo em permanente transformação.

Para que o Brasil alcance níveis de desenvolvimento compatíveis com as necessidades e interesses das camadas populares, urge que, ao lado de mudanças estruturais no âmbito socioeconômico, sejam implementadas medidas visando transformar os processos de aquisição e desenvolvimento das capacidades humanas. O processo de construção e consolidação da democracia por que passa o nosso país exige de seu povo a consciência crítica do momento histórico.

Sabe-se que a educação é direito de todos e sua universalização é necessária, devendo ser assegurada por políticas de acesso e permanência na escola. A EJA constitui um dos meios pelos quais a sociedade pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizando oportunidades educacionais e resgatando a dívida social para com aqueles que foram excluídos do sistema escolar. Compreendida como processo de formação continuada dos cidadãos jovens e adultos, a EJA deve, pois, configurar-se como dever do Estado e receber o apoio da sociedade organizada.

Todos os anos, alguns milhões de homens e mulheres brasileiros matriculam-se em escolas que oferecem Educação de Jovens e Adultos (EJA) no intuito de reaver e recuperar os anos que viveram distante da escola. São chefes de família, homens e mulheres trabalhadores da informalidade e, muitas vezes, desempregados que tiveram sua vida passada manchada pelas marcas da exclusão social e pelo abandono.

A altíssima taxa de abandono das escolas da rede municipal de Fátima está longe de ser diminuída ou menos solucionada. No lócus da pesquisa, a média de evasão da EJA é de 53%, conforme mostraram os dados coletados do ano de 2008, enquanto no Brasil, este índice chega a 42%. Nosso trabalho sobre os motivos do abandono descobriu que mais de 30% dos alunos queixam-se do horário de início da aula.

Viu-se que, por ser fundada nos valores da democracia, da participação, da equidade e solidariedade social, a EJA deve permitir aos alunos mudar a qualidade de sua intervenção na realidade. Seu objetivo primeiro é, pois, a construção

de novas formas de participação e de exercícios plenos e conscientes dos direitos de cidadania. A formação para o trabalho, entendida como uma das dimensões da educação de jovens e adultos, deve articular-se à educação geral e atender aos fins da educação nacional.

Este trabalho concluiu que dentre os muitos problemas que aumentam consideravelmente o abandono, pode-se citar o material didático-pedagógico utilizado, os quais que não condizem com o público que o usa e nem possui diferenças essenciais quanto os dos alunos das séries regulares. Além disso, problemas familiares, no caso das mulheres casadas, os maridos não aceitam que estudem, o horário do trabalho, a falta de estímulo e de saber o que ensinar aos alunos quanto aos professores. Enfim, é necessário que haja uma reorganização das classes de Educação de Jovens e Adultos em todos os âmbitos e isso implica elaboração de livros específicos e aplicação de uma política pública de formação de professores.

Nota

- ¹ Esta expressão foi a utilizada dentro da proposta do Município de Fátima, estado da Bahia, para a EJA, equivalendo, enfim, a qualquer escola que ofereça essa modalidade de ensino.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Constituição Federal da República do Brasil de 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, MEC, 2001.
- DI PIERRÒ, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001, 58-77.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 17 de out. 2010.
- FATIMA. **Educação de Jovens e Adultos**: aspectos metodológicos e legais do Município de Fátima-BA. SMEC, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D'água, 1993.
- _____. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Conscientização**: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.
- MOSCOVICI, Felá. **Desenvolvimento interpessoal**: treinamento em grupo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. p. 24-31.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. (Orgs.). **Educação de Jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: UNESCO, MEC, 2006.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- PALLÁCIOS, Jesus; COLL, César; MARCHESI Álvaro, (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Psicologia Evolutiva. Vol.1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. Ed. 5. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Papirus Educação).

- PINTO, Álvaro. V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 79-89.
- ROMÃO, J. E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2000.
- TRANJAN, R. A. **Não durma no ponto**. São Paulo: Gente, 1999.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Sobre os autores:

Joaquim Cardoso da Silveira Neto: Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Sergipe; Especialista em Metodologias de Ensino para a Educação Básica pela mesma universidade; Professor da rede pública estadual da Bahia e municipal de Fátima/BA.

E-mail: joaquim.letras@hotmail.com

Maria Cleonice Nunes de Andrade: Especialista em Metodologias do Ensino para Educação Básica pela Universidade Federal de Sergipe; Educadora Social da Secretaria de Assistência Social e Cidadania de Aracaju; Professora da rede Municipal.

E-mail: lillyca25@hotmail.com

**O discurso e a prática da disciplina do silêncio na escola:
Paulo Freire e a necessidade de uma virtude**

Giovanna Pinto Gularte

Resumo

O presente trabalho objetiva compartilhar a análise feita quanto ao discurso escolar e a disciplina do silêncio, com base em dados levantados em pesquisa de mestrado. Com aporte e análise a partir dos textos de Paulo Freire que abordam a temática da disciplina, buscou-se as possibilidades de respostas quanto aos conflitos presenciados na escola. Tratar do tema disciplina requer muito diálogo com a escola, requer a quebra de muitos tabus criados ao longo de muitas décadas, requer a adequação do processo ensino/aprendizagem aos tempos atuais, e, fundamentalmente, exige dos docentes flexibilidade, paciência, atualizações constantes e disposição para o diálogo. Paulo Freire nos aponta para a necessidade de uma virtude, a saber, a coerência entre a prática e o discurso. Evocar a coerência na ação disciplinar demanda seriedade e rigorosidade, requer uma intencionalidade educativa.

Palavras-chave: Discurso – Disciplina do Silêncio- Coerência

**The discourse and practice of discipline of silence on school:
Paulo Freire and the necessity of a virtue**

Abstract

The present work has like objective to share the analysis made about the school discourse and the discipline of the silence, based in data collected on the master's degree research. With contribution and analysis from the texts of Paulo Freire addressing the issue of discipline, have been search the possible responses to conflict as witnessed in school. Address the issue discipline requires much dialogue with the school, requires breaking many taboos created over many decades, requires the adaptation of teaching / learning process with the actual times, and, fundamentally, it requires teachers flexibility, patience, constant updates and readiness for dialogue. Paulo Freire points to the need for virtue, namely, the coherence between practice and discourse. Evoke coherence in disciplinary action demands seriousness and rigor, requires an educational intent.

Keywords: Discourse – Discipline of Silence - Coherence

Há um sinal nos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados (**Paulo Freire**¹)

A escola vive um período turbulento, ou seja, vive um tempo marcado por questionamentos acerca dos comportamentos, das formas de agir e reagir dos sujeitos da educação escolar. Nunca se problematizou e se caracterizou de forma tão intensa a díade disciplina/indisciplina como atualmente. Dialogando com Paulo Freire, desde a epígrafe acima, concordamos com a seguinte idéia: a marca posta à vista é a da inércia e da imobilidade instauradas na escola. Ambas, contrariamente à idéia da democracia e da liberdade, acarretam muitos problemas no cotidiano escolar.

Através do diálogo mantido com professores, constatamos que se acentua uma grande preocupação e também um forte questionamento quanto ao *que fazer* mediante comportamentos considerados inadequados, dentro e fora da escola. Então se pergunta: haverá uma forma padronizada para instituir comportamentos de alunos em sala de aula? Também se questiona: o que é considerado, pelos professores, comportamento adequado ou inadequado para o ambiente escolar?

Na extensão deste trabalho apresentamos a problemática da disciplina/indisciplina, com ênfase à disciplina do silêncio. A saber, a díade disciplina/indisciplina é exposta e tratada numa rica e extensa literatura, desde obras datadas, com maior especificidade, a partir de 1960, como a de Imídeo G. Nérici, *Adolescência: o drama de uma idade*, na qual o autor salienta: “queiramos ou não, o problema da disciplina é preocupação constante da escola e do professor” (NÉRICI, 1960, p. 311).

A literatura existente sobre a temática disciplina/

indisciplina, até então, é direcionada a profissionais que atuam junto à educação, como psicólogos, orientadores, coordenadores pedagógicos, psicopedagogos e professores. São estudos bibliográficos e sistêmicos para aqueles que buscam suporte teórico quando em dúvida que cerca a questão: que disciplina pensar ou que disciplina aplicar com crianças e jovens, como também relatos de pesquisas e estudo de casos para aqueles que procuram respostas práticas para a problemática vivenciada diariamente em sala de aula. Parte dessa literatura contém, em sua organização e produção, a apresentação de muitos relatos de professores, anônimos para nós, que ajudam àqueles que procuram encontrar soluções para a problemática disciplinar. Profissionais da educação expõem aos pesquisadores os seus anseios e as suas frustrações quanto aos comportamentos considerados como desconcertantes e não condizentes com o que é esperado pelos docentes em relação aos discentes.

Alguns escritores imersos na díade disciplina/indisciplina conseguem captar e apresentar de forma detalhada (só serem possíveis através dos relatos dos professores em sala de aula) as características que, segundo os educadores, compoem um quadro dos comportamentos inadequados. A pesquisadora Cíntia Copit Freller, em seu livro *Histórias de Indisciplina Escolar (2001)*, apresenta a leitura do relato de sua pesquisa junto a docentes. Nesse trabalho, a autora consegue, por meio de registro minucioso, a descrição do que é, para alguns professores, um comportamento considerado indisciplinado. Segundo a autora, a indisciplina para os docentes que participaram de sua pesquisa é vista como o “[...] movimentar-se, gritar, falar alto, não fazer a tarefa, conversar, imitar animais, responder ao adulto [...]” (FRELLER, 2001, p.60).

Assim, descortinam-se algumas formas do que a autora entende como a “*inteligibilidade das condutas*”, uma categoria tratada pela mesma e também sintetizada como a *descrição do que são considerados pelos professores como comportamentos inadequados*. (FRELLER, 2001).

A indisciplina, analisada particularmente por alguns estudos exploratórios, como o de Maria Estrela e Celso dos Santos Vasconcellos, passa a

ser considerada como um fenômeno, pois tem como característica preponderante que é a variabilidade, o que motiva a indagações sobre o que seja possível instigar ou causar sua reação. E, tal como um fenômeno, sua manifestação é ocasional, sem medida e compreensão exata por parte daqueles que lidam diretamente com ele na sala de aula e na escola.

Segundo Maria Estrela, sabe-se que a indisciplina caracteriza-se pela desordem e desregramento, mas o interessante é que mesmo sabendo disso existe uma agitação ruidosa por parte dos docentes e do coletivo profissional da educação. (ESTRELA, 2002). Tal fenômeno é apontado, ainda, pelos professores, como um dos fatores que em muito prejudica a aprendizagem e, conseqüentemente, a formação dos sujeitos. Roberto Giancaterino, em seu livro *Escola, Professor, Aluno: Os Participantes do Processo Educativo*, afirma que “[...] a indisciplina em sala de aula e na escola tem sido uma preocupação crescente nos últimos anos entre os educadores.” (GIANCATERINO, 2007, p.87).

Assim, a caracterizada indisciplina requer uma profunda discussão com aqueles que de certa forma tentam promover a disciplina e ao mesmo tempo observam a manifestação da indisciplina, buscando desvelar possíveis ações que antecedem o fenômeno. Para isso, é preciso que se faça a análise dos saberes e os confrontem com as práticas docentes.

Mas, contudo, não podemos esquecer que a disciplina foi historicamente administrada. Com rigor. Em cada tempo, ela comparece como instrumento de uso apropriado por instituições como a religiosa, a familiar, a laboral (trabalho) e a do Estado, centralmente sempre através do conjunto militar e escolar. A primeira instituição citada anteriormente, a religiosa, soube forjar mecanismos disciplinares eficazes (WEBER, 2002). Já a última, a escola, organizou sua disciplina mediante a necessidade que lhe era designada (FOUCAULT, 2007).

Vejam os a seguir, um breve esboço dos estudos de Max Weber a respeito do conceito e caracterização da disciplina que se destacou na modernidade, a fim de compreendermos um pouco mais a disciplina religiosa e sua possível influência sobre o que hoje pensamos e aplicamos na escola.

A disciplina do silêncio e o discurso escolar: conceitos e forças

Max Weber em sua obra “Ensaio de Sociologia” dedica um capítulo inteiro à disciplina de modo a contemplar a mesma do geral ao particular, do seu conteúdo aos indivíduos submetidos a ela. O autor conceitua a disciplina como uma força de poderes acessados da tradição ou da socialização que conseguem dissipar até mesmo o *carisma*². Ele tipifica a disciplina na modernidade como uma *disciplina racional*³ uma modalidade de disciplina que faz com que seja decrescente a importância da ação individual. Na obra citada, no Capítulo X. com o título: O Significado da Disciplina na Modernidade, Max Weber afirma que: “E de todas as forças que diminuem a importância da ação individual a mais irresistível é a disciplina racional.” (WEBER, 2002, p.177).

Max Weber nos ajuda então a compreender que a disciplina é uma força, que quando bem administrada, age nos indivíduos. De forma que, através de sua ação, o comportamento se torna contido, ou seja, efetiva-se a ação desejável conforme a idéia de quem dispõe do uso da disciplina. Mas não será eficiente se esquecer a objetividade e adequação de instrumentos, estes são necessários para que a disciplina potencialize seu poder. Assim, podemos dizer que a disciplina faz resistência na sua efetivação, ela decresce a ação individual retirando seu valor, sua importância.

Max Weber salienta que a disciplina possui um teor prescrito que ele, claramente, especifica como o conteúdo, conforme citação a seguir:

O conteúdo da disciplina é apenas a execução da ordem recebida, coerentemente racionalizada, metodicamente treinada, e exata, na qual toda crítica pessoal é incondicionalmente eliminada e o agente se torna um mecanismo preparado exclusivamente à realização da ordem. (WEBER, 2002, p.177).

Então, se o conteúdo é primeiramente “apenas a execução da ordem recebida”, o que se segue no

trecho da citação acima são as ações que necessitam perpassar o intelecto e o subjetivo de cada indivíduo. A disciplina racional, além de agir na disposição ou força dos indivíduos, também os prepara através de seu treino, de sua repetição exata, neutraliza as forças do agente indivíduo chegando ao produto final, ou seja, faz com que o indivíduo realize uma ordem recebida com obediência vista. Mas é importante destacar, conforme o autor, que:

Além disso, tal comportamento em relação às ordens é uniforme. Sua qualidade como ação comunal de uma organização de massa condiciona os efeitos específicos dessa uniformidade. [...] Para a disciplina, é decisivo que a obediência de uma pluralidade de homens seja racionalmente uniforme. (WEBER, 2002, p.177).

Mas a que organização de massa⁴ a disciplina melhor se aplica? Max Weber destaca algumas qualidades da disciplina, entre elas a de ser impessoal. E, além disso, nas próprias palavras de Max Weber, “Infalivelmente neutra, ela se coloca à disposição de qualquer força que pretenda seus serviços e saiba como promovê-los.” (WEBER, 2002, p.178). A disciplina, então, pode ser compreendida como um mecanismo multiforme que assume a forma ou força necessária mediante a uma estrutura que saiba promover a organização de massa devida.

Max Weber ao apresentar algumas qualidades que concede à disciplina racional, como a de ser impessoal e de ter uso multiforme, verificou também a aplicação da disciplina e seus efeitos nos indivíduos. Ele afirmou que sobre sua aplicação nos homens [...] a disciplina coloca o hábito à habilidade rotineira. Na medida em que a disciplina apela para motivos firmes de um caráter ‘ético’, pressupõe um ‘senso de dever’ e ‘consciência’.”(WEBER, 2002, p.178).

Assim, entendemos que a disciplina quando é bem organizada e mecanizada sobre os indivíduos, através de estímulos psicológicos, faz com que os indivíduos forçosamente, ou seja, pela força do

sentido da disciplina, integre-se ao todo que é o fim da disciplina aplicada.

Podemos, então, perceber uma disciplina sendo aplicada quando é exigida uma dedicação por uma causa comum ou pelo desejo de um êxito pretendido, por qualquer que seja o elemento final.

A disciplina, historicamente, foi utilizada por forças de comando de massa das mais diversas. A disciplina foi e ainda é aplicada na massa militar, na massa religiosa, na massa operária, na massa religiosa e outros espaços como hospitais e serviços de produção intelectual, como escolas. Segundo os estudos de Max Weber, a disciplina tem um caráter objetivo. Mas ter esse caráter, não quer dizer que o elemento final precise ser, necessariamente, desejado por todo indivíduo de uma massa.

A disciplina coloca os indivíduos em seus lugares e os obriga a continuar. (WEBER, 2002). Um exemplo disso pode ser imaginado como uma cena descrita como a de homens em um barco remando em fileiras distintas, uma fileira após outra tem em sua organização mecânica a responsabilidade de impulsionar o movimento e mantê-lo para que outros sistematicamente o continuem, isto é, remar para chegar a algum lugar. Cada um faz parte de um todo, do desencadeamento da ação que necessariamente não pode parar. Mas, todo o ritmo pode ser quebrado, e se o é isso implica na necessidade de voltar-se ao início da força para a potência plena do conjunto, causando o desgaste, e esforço maior, quebrar a ação, então logicamente é melhor ser contínuo o impulso. Para Max Weber isso é integrar, sentir que é parte e “Essa integração é um forte elemento de toda a disciplina, [...]”. (WEBER, 2002, p.178).

Uma forma poderosa de disciplina na modernidade, descrita por Max Weber e que se percebeu como uma força disciplinar a partir de nossa análise do discurso religioso é *a disciplina do silêncio*. Esse ato de silenciar ou calar constituía-se num ato de contemplação e audição da vontade e do domínio de Deus em sua vida. O que era esperado, ao ficar calado e em espera perseverante, é que assim Deus se manifestaria. Uma ação disciplinar cautelosa, para que os sujeitos não fossem apressados ou aludidos pelo seu próprio falar, e a implicação de que não

fosse tardio ao falar ocasionasse situações constrangedoras ou inapropriadas para um temente a Deus. Por esta espera comunicativa Max Weber descreveu o pensamento que justificava:

[...] por isso ele deve calar-se, a fim de criar na alma silêncio profundo [...] passou a ter claramente o sentido do educar para uma ponderação serena da ação, orientada por um cuidadoso exame de consciência individual [...] (WEBER, 2004, p.135).

O discurso religioso fomentou ferramentas disciplinares pautadas nas ideias de aprovação e santificação, o *silêncio* se tornou o produto do mandamento e ameaça bíblica de punir toda a palavra vã. (WEBER, 2004, p. 249). Era, por isso, desejável o *silêncio* por parte dos indivíduos e devido ao poder de introspecção que tal atitude proporcionava ao se calar, pois o homem evitava o escândalo. Entre os motivos de escândalo, entre eles o de maior preocupação era o financeiro.

O silêncio era preferível em vez da “conversa mole”(2004,p.249), visto que esta última era o sinal de ócio e de perda de tempo o mais grave dos pecados. Tal ferramenta disciplinar foi considerada por Max Weber como “[...] um comprovado meio ascético de educação ao controle de si,[...]”. (2004, p.249).

Mas, entre todas as instituições, incluindo também a privada no processo de trabalho laboral, ocorreram trocas de saberes, chegando assim à observação e à instalação de modelos disciplinares de umas nas outras (ESTRELA, 2002). Por essa constatação, não se pode descartar a ideia da existência de possíveis prolongamentos do modelo disciplinar imposto pela religião, em um determinado tempo, até para a disciplina escolar atual. Um desses prolongamentos, que se observa com maior expressão e rigor na escola, é a disciplina do silêncio⁵. O que se observou foi que esta disciplina também causa reações diferentes para os dois sujeitos envolvidos no processo, a saber: professor e aluno.

Tendo como base os entendimentos acima apontados, no âmbito do presente trabalho, focalizaremos

a seguir os saberes e as práticas de professores quanto à disciplina do silêncio, problematizando com Paulo Freire, a necessária aproximação entre ação e discurso.

Paulo Freire: Reflexões que cercam a disciplina em sua relação com a ação e o discurso

Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas Virtudes indispensáveis – a coerência. (FREIRE, 1997, p.72).

A partir de investigação feita junto a uma escola pública, pode-se encontrar, na fala de sujeitos educativos, resquícios do discurso religioso na modernidade. Entre as diversas ações disciplinares observou-se as seguintes: a necessidade de estabelecimento de horários e o seu controle; a suspensão, a exclusão e a privação; o movimento controlado e o respeito à hierarquia. Mas, sem dúvida, a prática do silêncio foi a que na pesquisa, com maior vigor apresentou-se introyetada e evocada nos saberes e práticas docentes registrados e observados.

Chamamos então a atenção para o discurso e para a prática docente, apontando para a necessidade de uma virtude: a coerência, que diminui a distância entre ambos. O discurso, que tratamos como um saber docente organizado e intencionalmente assumido, e a prática, reconhecida como parte da ação educativa, são indissociáveis.

Os temas acima elencados foram cuidadosamente tratados por Paulo Freire em sua biobibliografia. Diminuir a distância entre discurso e prática tem sido uma problemática destacadamente evidenciada e discutida por pesquisadores e educadores. Segundo Freire, “*A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.*” (FREIRE, 1997, p.24). Paulo Freire caminha conosco no reconhecimento da necessidade da coerência, uma virtude, e da reflexão crítica, a fim de que a incoerência não seja o produto da docência.

Os textos que poderiam nos orientar na problematização desta questão são: Educação e mudança (1979), Professora sim tia não (2000), Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (1997), e outros. Mas, escolheu-se *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, por abordar diretamente sobre o *silêncio* no espaço educativo.

Então, junto a Paulo Freire se problematiza com o auxílio de parte do foi percebido e registrado na escola do processo já citado. Dos registrados durante a realização da pesquisa, alguns se apresentaram como o contraponto entre ação e discurso. Escolheu dois, os quais servirão de guia na condução da problematização junto a Paulo Freire. Para isso, destaca-se, o primeiro registro que tem a referência do saber docente da escola investigada, o qual nos diz “[...] enquanto uns estão em sala de aula outros estão descendo ou subindo, sem controle da escada... do sobe e desce... é muito barulho quem é que pode estudar assim.” (GULARTE, 2009, p.88)

O saber docente, apresentado no parágrafo anterior, diz que o controle da escada é preciso para que o barulho venha a sofrer interferência que se aproxime ao silêncio. Assim os alunos seguem uma regulação feita pelo controle docente e de profissionais da educação que indicam aos indivíduos seus lugares e modos de agir. Notou-se ainda, que a ação disciplinadora apresentava um produto final de quase 100% de efeito sobre os alunos.

O segundo registro ocorreu durante um período de observação em determinado dia, no interior da escola em horário de aula. A partir dele descobriu-se que nos corredores, mesmo com todo o rigor disciplinar de controle e de desmobilização, encontravam-se furtivamente alguns alunos conversando num cochicho, esse foi o registro de um momento de fuga. Mas, logo após o registro desse escape, uma professora encarregada da vigilância dispersa os alunos e encaminhá-los a sala de aula.

O saber docente compõe um discurso de controle da circulação que deve ser feita sobre o alunado. Os responsáveis pela disciplina na escola investigada encaminham os alunos para sala usando um volume de voz maior do que o usado pelos alunos. Quanto

ao saber docente sobre a vigilância e controle, são atrelados ao processo de ensino e aprendizagem, com outras palavras, o silêncio para este discurso é necessário porquanto é propiciador do processo já citado, mas somente por parte dos alunos.

Embasando-se em Paulo Freire, alertamos para esses saberes e práticas que “*a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.*” (FREIRE, 1997, p.104), ou seja, os problemas de disciplina/indisciplina apresentados na atualidade, na escola, podem estar correspondendo às formalizações de disciplina que a própria escola, na figura dos docentes, têm admitido.

Analizamos ainda que as ações que limitam ou restringem ações e atitudes, são contrariadas através da fuga. A fuga é um instrumento de exercício dos limites para a liberdade. Como afirma Sacristán (2000), “se os interesses dos educados não encontrar reflexo na cultura escolar, eles apresentarão resistência, que se manifestará por meio da desmotivação, indisciplina, confronto, recusa, **fuga** ao que está sendo proposto (SACRISTÁN, 2000, p. 30 – destaque nosso).

Assim, a fuga dos alunos é aquela que continua a comprovar que não pode existir liberdade sem a prova de arriscar-se. Arriscar-se, aqui, é estar em espaços que permitem o exercício de fazer-se livres. Tudo isso analisado, foi já percebido por Paulo Freire e ele nos ajuda a afirmar que “*o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações.*” (FREIRE, 1997, p.104)

E, quanto à *responsabilidade de suas ações*, vemos a total inabilidade, na atualidade, dos alunos em lidar com algum momento de liberdade em que o controle de seus movimentos não vigora. Em um dos registros da pesquisa, relato de uma das reuniões convocadas, encontramos um caso de uma liberdade inapta. Destacamos um trecho do diário Relato de um Pai 04/08/2007, em que é relatado o tratado em uma reunião com pais. O pai que nos relatou a reunião na Escola Helena Small, diz-nos

que a direção começa descrevendo um fato ocorrido dentro da escola com as seguintes palavras:

Os pais precisam rever os limites de seus filhos em casa, para eles compreenderem os da escola. Na segunda-feira um aluno agrediu outro em sala de aula, após uma discussão na saída para intervalo. Ele pegou um colega pelo pescoço e “prensou” sua cabeça na porta machucando-o levando ao desmaio e hematomas posteriores. Ambos, foram chamados na sala da diretora e se negaram a falar do ocorrido, chegaram a dizer que não acontecera nada – como lei do silêncio – porém, já era sabido o fato por nós e também o alvoroço que causou, pois alunas desceram do segundo piso gritando, professoras que estavam saindo da sala mandaram chamar ajuda. Soubemos que uma aluna tirou foto e pedimos que nos mostrasse as fotos para que pudéssemos realmente abrir o silêncio sobre o fato. (GULARTE, 2009, p.91)

O ocorrido está para além da indisciplina, ele pode ser declarado como violência escolar, mas queremos destacar a ação coletiva que institui, no caso, a regra “lei do silêncio”. Muitas outras categorias de análise também são visíveis nesse trecho. Porém, focamos o silêncio feito pelos alunos frente ao problema que evidencia a falta de *responsabilidades das ações*. Surge a negação, uma forma de ocasionar o silêncio fechado entre os indivíduos, que se torna uma lei, uma regra para os que do espaço compartilham.

O mais sofrível apresentado é que as práticas e os saberes da escola participante do processo de investigação, produziram um discurso que preza o silêncio. Mas, em contrapartida, esse discurso é intencionalmente reproduzido com distorções pelos alunos e isso pode se dar devido a uma inabilidade em administrar a liberdade, como o ocorrido quando, fora do controle, encontraram-se.

A escola, por seu discurso, sofre com as consequências do que ela mesma propiciou, ou seja, um *espaço silenciado*. Entendemos, assim, como Paulo Freire também, que os saberes e práticas autoritárias são aqueles que conferem a posição de donos da verdade, não conseguem dar lugar a liberdade das falas, um exercício que conduz a responsabilidade das ações, e por isso quando ocorre algo como o relatado, “*sua fala, [...] se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou em silêncio.*” (FREIRE, 1997, p132).

O discurso escolar, ainda que fale incessantemente a respeito da escola como espaço democrático, necessita rever em seus saberes e práticas aquilo que propicia, desfavoravelmente, à disciplina que preza e zela. A escola preza e zela a disciplina porquanto mantém regras, estabelece ordenamento das ações em seu espaço e mesmo assim os problemas disciplinares se agravam a cada dia.

Entre os registros dos diários encontramos outro fato que nos remete a inconstância do silenciar e do silenciamento no discurso escolar. O relato nos descreve que:

Um aluno em ato de euforia, imitando outros alunos, pulou sob a escada de emergência da escola e teve um acidente sério. O aluno batendo com a cabeça na parte inferior do degrau de ferro, cortou-se na cabeça, na região acima da testa, em seu couro cabeludo. [...] O local onde estavam os alunos, embaixo da escada de emergência - externa, é um local proibido aos alunos. [...] Foi pedido que os limites que a escola estabelece sejam entendidos pelos alunos com a ajuda dos pais. Desta vez, os alunos chamados, tiveram oportunidade de falar sobre o ocorrido e fazerem suas defesas. Mas, mesmo assim, a direção achou necessário chamar os pais dos envolvidos. [...] não cabe a escola dar limites e comportamento se sempre desculpamos o que fazem sem chamá-los a um comportamento responsável

que não coloque a eles e aos outros em perigo. (GULARTE, 2009, p.92)

Na fala citada anteriormente, percebemos a quebra do silêncio como aquela concedida aos alunos, segundo a disposição dos saberes e das práticas docentes. Caminhando junto a Paulo Freire, podemos ver que verazmente, no processo de fala e da escuta, “*a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um ‘sine qua’ da comunicação dialógica.*” (FREIRE, 1997, p.131) O silêncio, nesse processo de comunicação, é aquele que dá ao indivíduo o “*time*” da reflexão, da organização de seu pensamento, da procedência capacitada porque já calculou o que pode, o que necessita e o que deve fazer. Esse imperativo categórico kantiano tão bem tratado por Paulo Freire, encontra sua possibilidade no que é proposto e propiciado pela comunicação dialógica. Para o discurso escolar, em questão, a oportunidade de ouvir aqueles alunos, permitindo-os saírem do silêncio, serviu apenas para reforçar a idéia de que os alunos precisam ter um comportamento responsável.

Porém, o resultado da permissão de sair do silêncio, na comunicação entre sujeito e objeto, professor e aluno, é os comunicados feitos. A possibilidade de existir diálogo é nula. O que a comunicação feita resultou, evidencia-se na mostra do retorno dos alunos às mesmas ações não havendo mudanças em suas atitudes, observado no espaço escolar.

Conclusão

Nosso trabalho investigativo e nossa atuação na educação nos capacitaram à analisar a disciplina/indisciplina, as ações e reações que esta díade nos fazem na atualidade a interpelar a escola e as reações de fuga em seu interior, de silenciamentos e de diálogos necessários.

Percebemos que, segundo a análise apresentada neste artigo, no discurso escolar atual se preserva e vigora, através dos saberes e práticas docentes, um conjunto de normativas no qual o silêncio evocado pelo discurso escolar atual se impõe aos indivíduos.

Também, um conjunto de normativas semelhantes ao do discurso religioso na modernidade, porém, o silêncio evocado pelo discurso escolar atual se impõe aos indivíduos como premissa básica para a disposição à aprendizagem, posta como necessária para o indivíduo e o coletivo.

Percebe-se porém, que os problemas de disciplina/indisciplina apresentados na atualidade, na escola, podem estar correspondendo às formalizações de disciplina que a escola vem promovendo sem observar a raiz fixada na modernidade que por nosso escrutínio científico⁶ verifica-se e ressalta-se seu vigor introjetado nos saberes e práticas de professores.

Mas, é preciso retomar a questão do que a distância entre a prática e o discurso tem propiciado na escola. Visivelmente, a contradição entre o saber e as práticas disciplinares causam conflitos e ranços no espaço escolar. Paulo Freire nos direciona a rever a necessidade de uma virtude, ou seja, exercitar o domínio da coerência entre saberes e práticas. Por isso percebemos que viver a experiência da tensão entre estes, na disposição de uma ação disciplinar como o silêncio, não é fácil. Evocar a coerência na ação disciplinar demanda seriedade e rigorosidade, requer uma intencionalidade educativa. Enfim, nas palavras de Paulo Freire reafirmamos:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 67).

Notas

¹ PAULO FREIRE. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p.128-129.

² Max Weber definiu o *Carisma* como uma qualidade extraordinária constante em determinados indivíduos. Nestes, a qualidade se constitui na virtude, um dom pessoal, que é considerada possível pela posse de

forças sobrenaturais ou sobre-humanas, mas que não são acessíveis a todo indivíduo. (WEBER, 2002).

- ³ Max Weber considera que uma ação é racional quando cumpre nela mesma duas condições essenciais. A primeira condição para uma ação ser racional é aquela que tem orientação a um objetivo que foi formulado de forma clara. A segunda condição para uma ação ser racional é quando os meios escolhidos para se atingir o objetivo são os mais adequados. (WEBER, 2002, 2004).
- ⁴ Max Weber qualifica uma organização de massa como um grupo de indivíduos coligados numa mesma situação, como exemplo: o povo, o exército, adeptos de uma seita e outros citados em sua obra “*A Ética Protestante e o ‘Espírito’ do Capitalismo*”. Esclarece-se que o conceito de massa não será tratado com maior detalhamento nesta dissertação. (WEBER, 2004).
- ⁵ Em pesquisa realizada em uma escola da rede municipal de educação da cidade de Rio Grande/RS, nos anos de 2007 e 2008, sob o título: Discurso Religioso e Discurso Escolar produzindo disciplina na Escola: Diálogos com saberes e práticas de professores (Dissertação – Mestrado / Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPel, . 2009. 99f. Orientado pelo Prof. Gomercindo Ghiggi), constatou-se a existência na atualidade de resquícios do discurso religioso na modernidade no discurso escolar atual, com maior vigor a disciplina do silêncio.
- ⁶ Pesquisa realizada em 2007-2009, tema da dissertação de mestrado já citada em nota de rodapé.

Referências Bibliográficas

- ESTRELA, M.T. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula**. Porto: Porto Editora, 2002.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FRELLER, C.C. **Histórias de Indisciplina Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- GIANCATERINO, R. **Escola, Professor, Aluno: Os Participantes do Processo Educacional**. São Paulo: Madras, 2007.
- GULARTE, G.P. **Discurso religioso e discurso escolar produzindo disciplina na escola: diálogos com saberes e práticas de professores**. 2009, 99f. Dissertação Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul.
- NÉRECI, I.G. **Adolescência: O Drama de uma Idade**. Brasil: Editora Fundo de Cultura, 1960.
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro, RJ: LTC Editora, 2002.
- _____. **A Ética Protestante e o “Espírito” Capitalista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Sobre a autora:

Giovanna Pinto Gularte: Pedagoga; educadora da Rede Municipal de Educação da cidade do Rio Grande / RS; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

E-mail: giovannagularte@yahoo.com.br

