

Organização

Cristiano Ferronato

Ane Luise Silva Mecenas Santos

Práticas Educativas na Tessitura do Tempo



EDUNIT



Grupo Tiradentes

Conselho de Administração
Jouberto Uchôa de Mendonça
Amélia Maria Cerqueira Uchôa
Jouberto Uchôa de Mendonça Júnior
Luiz Alberto de Castro Falleiros
Mozart Neves Ramos

Superintendente Geral
Saumineo da Silva Nascimento

Superintendente Acadêmico
Temisson José dos Santos

Diretora da Editora Universitária Tiradentes - Edunit
Cristiane de Magalhães Porto

Diretora de Planejamento e Qualidade Acadêmica
Paloma Santana Modesto



UNIVERSIDADE TIRADENTES

Reitor
Jouberto Uchôa de Mendonça

Vice - Reitora
Amélia Maria Cerqueira Uchôa



Conselho Editorial

Presidente
Cristiane Porto

Membros
Ronaldo Nunes Linhares
Gabriela Maia Rebouças
Ricardo Luiz C. de Albuquerque Júnior
Álvaro Silva Lima

Organização

Cristiano Ferronato
Ane Luise Silva Mecnas Santos

Práticas Educativas na Tessitura do Tempo



Aracaju - Sergipe
2019

Produção Editorial

Revisão
Ana Regina Messias

Diagramação
Igor Bento



Todos direitos desta edição reservados à / Depósito legal à

Editora Universitária Tiradentes

Av. Murilo Dantas, 300 Farolândia
Bloco F - Sala 11 - 1º andar
CEP 49032-490 Aracaju/SE
Telefone (79) 3218 2138
editora@unit.br
www.editoratiradentes.com.br



Editora Filiada à



F396p

Ferronato, Cristiano

Práticas educativas na tessitura do tempo / Cristiano Ferronato, Ane Luise Mecnas Santos - Aracaju: EDUNIT, 2019.

357 p. il. ; 23 cm.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-68102-49-7

1. Educação. 2. História. I. Ferronato, Cristiano. II. Santos, Ane Luise Mecnas
III. Título.

CDU: 371. 133: 37(091)

SIB - Sistema Integrado de Bibliotecas

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.
A violação dos direitos de autor (lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

- **APRESENTAÇÃO - O ALINHAVAR DA HISTÓRIA OU CLIO E A SUBVERSÃO DA RODA DA FORTUNA** 7
Magno Santos
- **1-A LEITURA DE LIVROS PROIBIDOS PELO TRIBUNAL DO SANTO OFÍCIO NA CAPITANIA DA BAÍA DE TODOS OS SANTOS (SÉCULO XVI)** 13
Ana Cláudia de Ataíde Almeida Mota
- **2-A INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA PARTICULAR E O CONTROLE DO PODER PÚBLICO NA PROVÍNCIA DE SERGIPE: CONSIDERAÇÕES INICIAIS ATRAVÉS DOS RELATÓRIOS E FALAS DE PRESIDENTES DE PROVÍNCIA (1850 - 1860)** 33
Cristiano Ferronato
Joseane Gonçalves da Silva
- **3-UM MONUMENTO À CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA: A RECEPÇÃO DOS PARECERES DA REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE RUI BARBOSA NA IMPRENSA BRASILEIRA”** 57
Ane Luise Silva Mecnas
- **4-INTELECTUAIS DA ESCOLA DE DIREITO DO RECIFE: O PERCURSO EDUCACIONAL DE JOSÉ SORIANO DE SOUZA E JUSTINIANO DE MELLO E SILVA** 89
Anderson Santos
Bárbara da Silva Santos
Cristiano Ferronato
- **5-MÚSICA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CONTO UM HOMEM CÉLEBRE, DE MACHADO DE ASSIS** 109
Elias Souza dos Santos
Bianca Sthephanny Martins Gomes
- **6-ATIVIDADE, INTERESSE E APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DOS IDEAIS RENOVADOS ASSOCIADOS À EXPERIÊNCIA FESTIVA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS PAULISTAS (1900-1960)** 129
Renata Marcílio Cândido
- **7-APRENDENDO COM OS OFÍCIOS (1909-1937)** 155
José Nazareno Gonçalves Ferreira
Vera Maria dos Santos
- **8-O COMO ENSINAR NUMA ABORDAGEM HISTÓRICA: CADERNO DE PLANOS DE ENSINO - 1933** 183
Isabelle de Luna Alencar Noronha

- **9-O ARQUIVO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESIDENTE KENNEDY: UM LUGAR DE MEMÓRIA ESCOLAR DO RIO GRANDE DO NORTE** 201
Mariza Silva de Araújo
Fabiana Sena da Silva
- **10-HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA BUSCA (NECESSÁRIA) PELAS MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS OUTRAS** 225
Elison Antonio Paim
- **11-MAPEAMENTO DOS ESTUDOS SOBRE HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS CONFSSIONAIS EM SERGIPE** 247
Cristiano Ferronato
Ana Cristina de Sá
Patricia Batista
- **12-O REORDENAMENTO DE REDE ESCOLAR COMO POLÍTICA DE ENFRENTAMENTO DA REDUÇÃO DE ALUNOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: O CASO DO NORDESTE** 275
Tereza Cristina Cerqueira da Graça
- **13-A CRIANÇA GUIADA PELOS FARÓIS PEDAGÓGICOS DAS TEORIAS EDUCACIONAIS** 301
André Luiz Alves
Ana Valéria Lopes Corrêa Costa
Catharina Corrêa Costa
- **14-APROXIMAÇÕES DOS FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS FREIREANOS COM OS FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS DA CIÊNCIA MODERNA** 317
Acácio Nascimento Figueredo
Silvana Aparecida Bretas
Lucas Wendel de Oliveira Barreto
- **15-A DOCÊNCIA-EXISTÊNCIA: NIILISMO E A ESTÉTICA OCIDENTAL** 335
Juliana Santos Monteiro Vieira
Dinamara Garcia Feldens
- **16-DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO BASEADO EM COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR** 357
Ivanilson Leonardo dos Santos

O alinhar da história ou clio e a subversão da roda da fortuna

Na Mitologia Grega, o registro acerca das experiências humanas ao longo do tempo era uma atribuição feminina. De um lado, estava Clio, a musa da História, filha de *Mnemosine*, a deusa da memória. Clio era a responsável pelo registro das realizações humanas e também era a fiadora das relações políticas entre as nações. Pode-se dizer que Clio simbolizava o olhar voltado para alhures, o esforço de escrita sobre as experiências humanas ao longo do tempo.

Por outro lado, existiam as moiras, as três lúgubres irmãs que zelavam pela roda da fortuna e eram responsáveis pela tessitura do destino dos homens e dos deuses. Ao contrário de Clio, que se voltava para o passado, as moiras alinhavavam o futuro, teciam os destinos humanos por meio do manejo dos fios da vida. Nas sinistras mãos das moiras o porvir era traçado, tecido como um roteiro inevitável. Era uma tessitura voltada para o futuro.

O que aproxima essas duas dimensões aparentemente opostas é a questão da tessitura do tempo. No primeiro caso, a história, com o exercício de escrita de registro das ações de outrora, na árdua e contínua luta contra o esquecimento. Por outro, o registro da roda da fortuna, na qual os destinos seriam inviolavelmente traçados. Outra dimensão que aproxima as duas alegorias é a elucidação da complexidade das experiências sociais como uma trama que exige de mãos ardilosas para tecer o enredo.

Com o olhar voltado para o porvir ou para outrem, o tece-lão que decide operar sobre as ações humanas ao longo do tempo deve reconhecer que irá vasculhar um emaranhado de fios que necessitam ser realocados, alinhavados, tecidos sob a égide de uma trama para se constituir como enredo histórico. Como explicita Paul Veyne (1998, p. 42), “os fatos não existem isoladamente, no

sentido de que o tecido da história é o que chamaremos de trama”.¹ Desse modo, o historiador, no cumprimento de seu ofício, se faz tecelão e constrói a sua narrativa por meio da elucidação de tramas, construindo versões sobre as experiências humanas.

Esta dimensão do ofício do historiador está contemplada no poético título deste livro, “Práticas Educativas na tessitura do tempo”. Trata-se de mais uma importante coletânea organizada por docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, um dos principais centros de referência na produção do conhecimento na área de História da Educação no país, notabilizado pela excelente avaliação quadrienal da Capes com o conceito cinco (5).

Em “Práticas Educativas na tessitura do tempo” o humano foi captado e interpretado a partir de diferentes ângulos, espaços e temporalidades. Historiadores e historiadoras perscrutaram distintos acervos em busca de variadas tipologias documentais no intuito vencer a penumbra do esquecimento e de construir narrativas instigantes atinentes às práticas educacionais em diversos contextos.

O primeiro capítulo da coletânea “**A leitura de livros proibidos pelo Tribunal do Santo Ofício na capitania da Baía de Todos os Santos (Século XVI)**” escrito por Ana Claudia de Ataíde Almeida Mota, tem como foco a lista de livros proibidos no *Primeiro livro das Reconciliações e Confissões* (LRC), elaborado por ocasião da primeira visitação do Tribunal do Santo Ofício ao Brasil, na capitania da Baía de Todos os Santos (1591-1592). Trata-se de uma abordagem relevante acerca da história da leitura e das práticas educacionais no período colonial brasileiro.

Em “**A instrução secundária particular e o poder público na província de Sergipe: considerações iniciais através dos relatórios e falas de Presidentes de Província (1850 - 1860)**”, Cris-

1 VEYNE, Paul. *Como se escreve a História*. Trad. Ada Baltar e Maria Auxiliadora. Brasília: Foucault revoluciona a história. UNB, 1998, p. 42.

tiano Ferronato e Joseane Gonçalves da Silva analisam alguns aspectos da política educacional sergipana, com ênfase para o processo de normatização e regulamentação efetivado pelo governo provincial no que concerne à instrução secundária particular durante o início da segunda metade do século XIX.

No texto **“Um monumento à civilização brasileira: a recepção dos pareceres da reforma da instrução pública de Rui Barbosa na imprensa brasileira”**, Ane Luíse Silva Mecnas Santos, teve como foco problematizar a recepção dos pareceres Rui Barbosa na imprensa brasileira. Com isso, por meio das apreciações publicadas em alguns jornais das províncias do Rio de Janeiro, da Bahia e de São Paulo, buscou-se entender a construção das representações do intelectual baiano como pensador da educação e agente da modernização educacional do País.

Os intelectuais da educação também foram foco de análise no capítulo **“Intelectuais da Escola de Direito do Recife: o percurso de José Soriano de Souza e Justiniano de Mello e Silva”**, escrito por Anderson Santos, Bárbara da Silva Santos e Cristiano Ferronato. Trata-se de um estudo que buscou delinear os percursos educacionais de José Soriano de Souza e Justiniano de Mello e Silva, intelectuais brasileiros que atuaram na área da educação, tanto exercendo a atividade docente, como publicando materiais dessa mesma temática.

A relação entre história e literatura foi contemplada no capítulo **“Música e História da Educação no conto um homem célebre de Machado de Assis”**, de Elias Souza dos Santos e Bianca Sthephanny Martins Gomes. Ele procura discutir às impressões que os primeiros biógrafos de Machado de Assis produziram, sobretudo, as que se referem à origem, à raça, à infância, à doença e à atuação do autor na sociedade fluminense. Além disso, elucida alguns aspectos da história da música brasileira, a exemplo da origem de um gênero da música, a Polca.

No texto **Atividade, interesse e aprendizagem: uma análise histórica dos ideais renovados associados à experiência festiva nas escolas primárias paulistas (1900-1960)**, Renata Marcílio Cândido analisa as relações entre o objeto festas escolares e as ideias escolanovistas divulgadas em periódicos de ensino e manuais pedagógicos publicados até meados do século XX.

No capítulo **“Aprendendo com os ofícios (1909-1937)”** de José Nazareno Gonçalves Ferreira e Vera Maria dos Santos analisaram a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e a discussão em torno da implantação do ensino de ofícios que, à época, 1909 a 1937, estava voltada para o ensino de uma profissão ao pobre desassistido.

Em **“O como ensinar numa abordagem histórica: caderno de planos de ensino - 1933”** de Isabelle de Luna Alencar Noronha, trata-se do ensino, como arte, técnica e aprendizado profissional, também como atrelado de forma indissociável a aprendizagem. Parte da análise de caderno de plano de ensino de normalistas do ano de 1933 e foca especificamente no planejamento pedagógico, no como ensinar, isto, a partir do registro feito nas páginas cuidadosamente escritas, agrupadas e guardadas, organizado pela professora de “Didactica Geral” do curso de formação de normalistas.

No texto **“O arquivo do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy: um lugar de memória escolar do Rio Grande do Norte”**, as autoras Mariza Silva de Araújo Fabiana Sena da Silva buscaram apresentar as contribuições do acervo da referida instituição para a memória da Escola Normal de Natal.

O texto **“Histórias da Educação Brasileira: uma busca (necessária) pelas memórias e experiências outras”** do professor Elison Antonio Paim, nos apresenta uma revisão acerca da experiência das pesquisas que versam acerca da História da Educação.

No texto, **Mapeamento dos estudos sobre história das instituições educativas confessionais em Sergipe**, Cristiano Ferronato, Ana Cristina de Sá e Patricia Batista, apresentam um estado da arte das pesquisas sobre o tema das *instituições educativas confessionais* realizadas em Sergipe. Voltam o olhar para as pesquisas nesse campo com vista ao entendimento de questões relacionadas aos modos de ensino e às práticas escolares nas diferentes instituições educativas confessionais de Sergipe.

Tereza Cristina Cerqueira da Graça no capítulo **“O reordenamento de rede escolar como política de enfrentamento da redução de alunos na educação básica no Brasil: o caso do Nordeste”**, foram problematizadas as questões atinentes às mudanças na política de universalização da oferta do ensino fundamental, com o aumento das matrículas em creches e pré-escolas, a inclusão de portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino e outras políticas de ampliação da jornada escolar e da escolaridade para jovens e adultos. Como, a queda da natalidade e a conseqüente redução de matrículas na Educação Básica do país.

No capítulo, **A criança guiada pelos faróis pedagógicos das teorias educacionais**, André Luiz Alves, Ana Valéria Lopes Corrêa Costa e Catharina Corrêa Costa apresentam uma reflexão sobre o fazer pedagógico à luz dos teóricos educacionais por meio dos séculos e de seus modelos e métodos educativos voltados para a formação do homem e Educação Infantil.

Em **“Aproximações dos fundamentos educacionais freireanos com os fundamentos educacionais da ciência moderna”**, de Acácio Nascimento Figueredo, Silvana Aparecida Bretas e Lucas Wendel de Oliveira Barreto, tem-se como objetivo assinalar as aproximações dos fundamentos educacionais freireanos, com autores clássicos da Ciência Moderna, tais como: Jan Amós Comenius, Jean Jacques Rousseau, John Dewey e Antonio Gramsci.

No âmbito das discussões sobre as práticas contemporâneas, o texto **“A docência-existência: niilismo e a estética Ocidental”**, de Juliana Santos Monteiro Vieira e Dinamara Garcia Felzens, discute o professorar, sendo a *professoralidade* a produção de “marcas” e processos de subjetivação.

Por fim, encerrando a coletânea, em **“Desafios e oportunidades na construção do currículo baseado em competências no ensino superior”** de Ivanilson Leonardo dos Santos tem como cerne os conceitos de competência e currículo para a identificação das dificuldades e perspectivas de um currículo mobilizado para o saber em ação, voltado para uma transferência efetiva de aprendizagem.

O leitor deve ter percebido que **“Práticas Educativas na tessitura do tempo”** reverbera diferentes dimensões da pesquisa educacional, contemplando investigações da História da Educação e da Historiografia educacional. Cumpre com os desígnios de Clio de investigar o passado; bem como, também, explicita o olhar sobre experiências educacionais e das políticas públicas do tempo presente, possibilitando a constituição de um horizonte de expectativa. Ao investigar sobre as práticas educacionais, os pesquisadores cumprem com o seu dever de combater as desigualdades sociais de lutar por uma sociedade justa, na qual seja possível subverter o destino de injustiça social traçado pelas perversas moiras na roda da fortuna. Ao reconhecer o valor da educação, o historiador assume o controle do fio da vida.

Magno Francisco de Jesus Santos

Professor Adjunto do Departamento de História, do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHIS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal, 23 de outubro de 2018.

**A LEITURA DE LIVROS PROIBIDOS
PELO TRIBUNAL DO SANTO OFÍCIO
NA CAPITANIA DA BAÍA DE TODOS
OS SANTOS (SÉCULO XVI)**

Ana Claudia de Ataíde Almeida Mota

Ana
Claudia
de Ataíde
Almeida
Mota

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, na área de Filologia e Língua Portuguesa (2016). Mestre em Letras, Filologia e Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo (2011). Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (2008). Tem experiência na área de Filologia e investiga os seguintes temas: edição de texto manuscrito, século XVI, diplomática, paleografia, codicologia e estudos léxico-semânticos, ensino a distância, sala de aula invertida e ensino híbrido. Atualmente, é professora titular da Universidade Tiradentes-Sergipe.

O artigo em apreço compõe uma parte da tese de doutorado intitulada “Confessar em segredo: edição e estudo de um Livro de Confissões quinzentista (Inquisição de Lisboa, Liv. 777, Salvador, Bahia, 1591-1592)”. Produção tem como objetivo geral o estudo filológico do *Primeiro livro das Reconciliações e Confissões* (LRC), elaborado por ocasião da primeira visitação do Tribunal do Santo Ofício ao Brasil, na capitania da Ba ia de Todos os Santos (1591-1592) e como objetivo específico realizar a edi o semidiplomática do LRC. Cujas edi o conservadora do c dico visa   manuten o das características linguísticas do texto. No c dico que compõe o LRC consta um rol de crimes perseguidos pela Santa Inquisi o e, dentre eles, localiza-se a leitura de livros proibidos, temática cara   história da educa o no Brasil.

Para se compreender o contexto que culminou com a imputa o da leitura como um crime perseguido, faz-se de fundamental importância depreender as origens da Santa Inquisi o e do Tribunal do Santo Ofício. Novinsky (2012) afirma que datam do século XIV os primeiros movimentos que culminaram com o processo que, no século XVI, resultou “[n]a bula papal de 23 de maio de 1536 [que] autorizou a Inquisi o no reino lusitano, e em 1540 se realizou o primeiro auto de fé em Lisboa”. (NOVINSKY, 2012, p.42). A bula de 1536, segundo Bethencourt (2000, p. 25), descreve os crimes perseguidos pela Santa Inquisi o, a exemplo do “juda simo dos cristãos-novos, acrescentando o luteranismo, o islamismo, as proposi es heréticas e os sortilégios”. Entre a cria o do Tribunal do Santo Ofício, em Portugal, e a visita o ao Brasil, houve um hiato de mais de meio século, quando se efetivou a primeira visita, em 1591.

A visita o ao Brasil esteve subjugada ao Tribunal de Lisboa que elegeu, por meio do inquisidor geral, Alberto d’Áustria, uma comitiva composta por tr s funcionários do Santo

Ofício: o visitador Heitor Furtado de Mendonça, o notário Manoel Francisco e o meirinho Francisco Gouveia. O séquito de inquisidores chegou à cidade de Salvador, Baía de Todos os Santos, em 9 de junho de 1591 e passou a atuar no propósito pretendido somente em 28 de julho. Em decorrência da longa viagem, o visitador Heitor Furtado de Mendonça chegou ao Brasil convalescente (ARAÚJO, 1991). Além da Bahia, a comitiva capitaneada por Heitor Furtado de Mendonça também esteve na capitania de Pernambuco, entre 1593-1595, quando retornou para Portugal, sem alcançar todos os objetivos definidos pelo inquisidor geral.

Da legitimação e atuação do Tribunal na Bahia é resultante o conjunto documental de livros que foram redigidos pelo notário Manoel Francisco. No total, foi concebida uma série de nove livros, sendo que apenas sete estão catalogados e disponibilizados on-line no Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT). Observa-se, na ordem sequencial dos livros, que foram redigidos, concomitantemente. Tal afirmativa decorre da cronologia descrita nas confissões, quando se assevera que, em um mesmo dia, o notário redigiu tanto nos livros das Confissões e Reconciliações como no de Denúncias¹.

O cerne dos crimes investigados pela Santa Inquisição está pautado na busca de transgressões relacionadas ao âmbito da heresia e da apostasia, segundo se classifica no Regimento de 1554. Do Livro V das Ordenações Filipinas (1585, p. 1) consta a definição do indivíduo que comete o crime de heresia, como

á pessoa que crê ou sustenta com tenacidade um sentimento declarado por erroneo, contra a Igreja. O herege he synonymo de heterodoxo. De ordinario assim se chama o que faz parte de alguma

1 Ao longo deste trabalho optou-se pela modernização dos topônimos e antropônimos, descritos no LRC.

seita cristã, e nega algum ou alguns dogmas da nossa Religião. Diverge do *Schismatico*, que posto reconhece e siga em geral toda a doutrina da Igreja, desconhece a autoridade da Santa Sé, do verdadeiro Pastor. Por exemplo: o *Schisma* Grego. *Schisma* ou *stisma* significa divisão, separação, entre os subditos de algum Bispo ou do Papa, em que se reconhece outro pastor, que não he o canonicamente eleito.

Ainda em consonância com as Ordenações Filipinas, Livro V (1585, p. 2), e sobre o crime de apostasia, “Chama-se Apostata o que inteiramente abandona a Fé Christã, e abjurando a Fé Chistã, e abjurando-a, passa a pertencer à Religião Mahoemetana, Judaica ou Pagã”.

As definições aludidas permitem compreender as diferenças que norteiam os crimes de heresia e apostasia. Esta se refere à desvinculação da religião e preceitos cristãos, a exemplo do que ocorre com o islamismo, luteranismo e judaísmo. A heresia, por sua vez, é atribuída àquele que se diz cristão, mas, que nega alguns dogmas, por exemplo, não crê na santidade do papa, nem o reconhece como chefe da Igreja Católica. (BETHENCOURT, 2000). Destarte, na elaboração do LRC, descrevem-se os crimes ora perseguidos. Segundo Bethencourt (2000, p. 295):

A perseguição das heresias é o traço característico comum a todos os tribunais da Inquisição, traço que justifica sua existência. Contudo, a diversidade dos delitos cobertos é significativa, no tempo e no espaço, o que pressupõe não apenas a adaptação dos tribunais a condições específicas, mas também a capacidade de classificar novos fenômenos de desvio e de encontrar novos domínios de atividade.

No Regimento de 1640, Título III, Parágrafo 12, descrevem-se os tipos e crimes que devem ser perseguidos pelos inquisidores. Julgou-se necessário reproduzir a seguir os delitos imputados.

Procederão contra todas as pessoas Eclesiásticas, seculares, e regulares, de qualquer estado, e condição que sejam, que forem culpados, suspeitas, ou infamadas no crime de judaismo, ou em qualquer outra heresia; contra os que tendo confessado suas culpas, revogam a confissão, que delas tinham feito; contra os que jactam de não haver cometido as culpas, que confessaram; contra os esquemáticos; contra os factores, receptores, e defensores dos hereges; contra os que comunicam com os hereges, ou infiéis, e lhes levam armas, e mantimentos, e sem causa vão à suas terras, e se deixam andar nelas; contra os que comem carne em dias proibidos; contra os que sem ter autoridade para tratar as matérias de fé, se intrometem a disputar delas; contra os blasfemos, e que proferem proposições heréticas. Contra os que fazem irreverência, ao desacato ou santíssimo Sacramento, as imagens de Cristo Senhor nosso, de nossa Senhora, ou dos Santos; ou lhes negam a veneration, que se lhes deve, ou recebem o santíssimo sacramento, não estando em jejum; contra os que usam de arte mágica; contra os feiticeiros, sacrílegos, adivinhadores, astrólogos judiciários, que prognosticam absolutamente de futuro; e contra os que invocam o diabo, e tem pacto com ele. Contra os que casam segunda vez, sendo o primeiro marido, ou mulher vivos; ou maliciosamente são causa dos tais casamentos com efeito se fizerem; contra os Clérigos de ordens sacras, e Religiosos professos, que se ordenarem na forma do sagrado Concil. Trid: contra os que sendo casados se

ordenarem de Ordens sacras; contra os que tem, e lêem livros defesos; contra os que dão culto, ou veneração, como a Santos, a pessoas, que não estão canonizadas, ou beatificadas; e contra os que escreverem livros de seus milagres, e revelações, como se diz no Livro 3, Til.20 § 3º Contra os impedintes do ministério do S. Ofício; contra os que usurpam sua jurisdição, e se fingem ministros da Inquisição; contra os que não cumprem as penitências que lhes impõem o S. Ofício, ou quebram seu cárcere, ou fogem dele; contra os que juram falso na mesa do S. Ofício, ou para que este efeito induzem, ou corrompem testemunhas; contra os culpados no crime de sodomia; contra os ausentes, e defuntos, ou neles se mataram ou endoideceram; contra os que cometem qualquer outro crime, que o edital de Fé declara, ou que por disposição de direito, ou concessão da Sé Apostólica pertence o S. Ofício, ou ao diante pertencer; e em todos estes crimes procederão conforme a direito, e ao que está determinado por bulas, e breves de Sumos Pontífices, e pelo mais que vai disposto neste Regimento. (SIQUEIRA, 1996, p. 703-04).

O Tribunal Ibérico persegue, inicialmente, os crimes de judaísmo e islamismo². Todavia, no Regimento de 1640, observa-se uma ampliação desse rol de crimes, de acordo com as demandas e necessidades que surgiram.

A despeitos da história da educação no Brasil, cabe asseverar a importância de se compreender como se sucedeu o processo da leitura e escrita nos primórdios da descoberta e con-

2 Das Ordenações Afonsinas, consta que “Os Mouros e Judeus, que em nossos Reinos andarem com nossa licença, assi livres, como captivos, trarão sinal, per que sejam conhecidos, convém a saber, os Judeos carapuça, ou chapeu amarello, e os Mouros huma lua de panno vermelho de quatro dedos, cosida no hombro direito, na capa e no pelote”. (ORDENAÇÕES AFONSINAS, Livro V, Título XCIV, p. 1243).

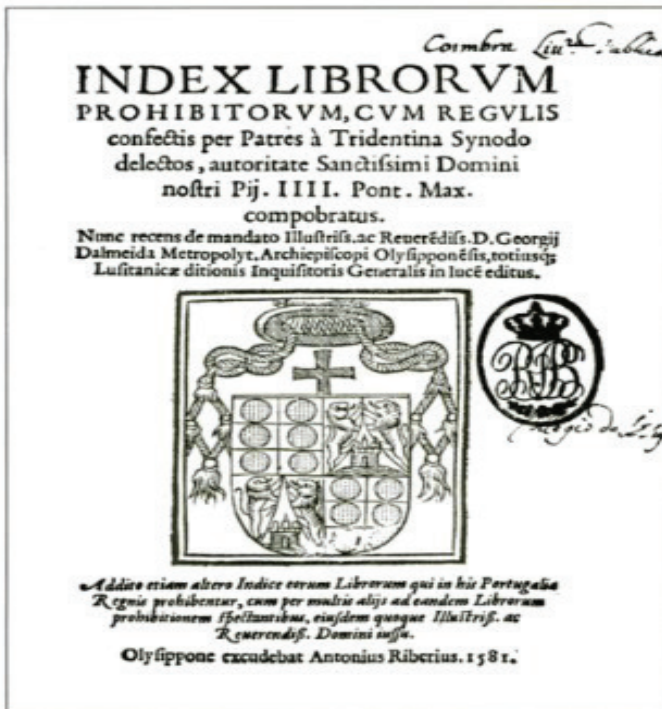
sequente colonização. Nessa perspectiva, a partir dos estudos desenvolvidos sobre o LRC, descreve-se que a prática da leitura de livros proibidos foi um dos crimes perseguidos pelo Tribunal do Santo Ofício. Segundo Carneiro (2002), tal interdição não surgiu em seus primórdios sob a alçada do Santo Ofício, mas antes, precisamente desde o século XV, ocasião em que Portugal tornou-se pioneiro na censura de livros literários em defesa da fé e dos bons costumes. Nesse sentido alude-se que

Antes mesmo da instituição da Inquisição em Portugal (1536), observamos por parte do Estado a preocupação em cercear ideias consideradas como perigosas ao regime. Em meados do século XV foi instituída a censura real através de um alvará de Afonso V, de 18 de agosto de 1451, que mandava “queimar livros falsos e heréticos”. Orientado pelo Conselho, ordenava que os livros de Johannes Wickef, Johannes Hus, Frei Gaudio e de outros fossem queimados e “non fossem mais achados em os nossos reinos”. (CARNEIRO, 2002, p. 37).

Após a criação do Tribunal do Santo Ofício, em 1536, documentos reais e papais foram exarados com o objetivo de elencar o rol de livros proibidos. Em 1547, D. Henrique mandou publicar uma lista com a relação geral dos autores censurados. Dentre os interditados constava Gil Vicente e, posteriormente, numa nova edição, em 1551, “indicando aqueles que não podiam ser lidos ou impressos sem o exame e a autorização da Inquisição” (CARNEIRO, 2002, p. 38). Em 1559, publicou-se em Coimbra o *Index Auctorum Librorum* (Index de autores proibidos), sob a alçada do Papa Paulo IV “que classificava os autores em “condenados”, “com apenas alguns títulos condenados” e “anônimos ou hereges incertos”. Dessa lista constatou inclusive

“várias edições da Bíblia e de 62 impressores cujas edições deveriam ser tidas como suspeitas de heresia” (CARNEIRO, 2002, p. 38). O *Index Tridentino* foi promulgado no ano seguinte após o término do Concílio Tridentino (1545-1563) e serviu para legitimar todos que haviam sido publicados anteriormente, ampliando mais ainda a lista de livros proibidos pela Santa Inquisição. Cabe destacar que, a lista de livros proibidos foi utilizada até 14 de junho de 1966, quando a Igreja Católica a aboliu. Além dos primeiros *Indexes* citados, outros foram publicados, a exemplo do *Librorum Prohibitorum* (Livros Proibidos) publicado em 1581, cujo fac-símile da capa é ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – *Librorum Prohibitorum* (1581)³



3 Fonte: Biblioteca Luso-brasileira. Disponível em: <<http://bdllb.bn.br/acervo/handle/12345678.9/3787>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Durante o século XVI, na recente colônia portuguesa, o uso dos livros e a veiculação estavam sob a égide dos religiosos católicos. Ora, tal situação é esclarecida por Villalta (1997) quando trata d' "As bibliotecas privadas na colônia: das obrigações devocionais à ilustração", o qual destaca:

O quinhentos foi pobre em livros, bastante escassos na América portuguesa. Os primeiros chegaram provavelmente com os jesuítas vindos com Tomé de Sousa. Os jesuítas copiavam a mão os livros existentes, para que seus alunos e discípulos pudessem estudar, e fizeram pedidos de remessa de obras da Colônia. Manuel da Nóbrega solicitou livros para solucionar dúvidas, enquanto o irmão Pero Correia mostrou interesse por aqueles que o instruísem no latim e o auxiliassem em sua ação missionária: manuais de confissão, catecismos, uma suma da doutrina cristã e *Flos sanctorum*, obra sobre vida de santos das mais procuradas até o século XVIII. (VILLALTA, 1997, p. 360).

Os livros que circulavam legalmente no Brasil, no seu primeiro século de colonização, versavam sobre a temática religiosa e eram utilizados na catequização e doutrinação dos índios e dos demais religiosos. Livros relacionados a outras esferas, a exemplo de *Diana* de Jorge de Montemor, citados no LRC por Bartolomeu Frago (Lisboeta), Nuno Fernandes (Baiano) e Domingos Pimentel (Baiano) constavam do rol de livros proibidos pelo Tribunal do Santo Ofício. O livro *Diana* "Los siete libros de la Diana, publicado em Valencia, talvez em 1559, afora uma edição de 1565 em Lisboa, só foi reaparecer em edição portuguesa em 1623" (NEPOMUCENO, 2012, p. 7), publicado pelo romancista e poeta Jorge de Montemor. Trata-se de um autor de origem portuguesa que "nascera

em Montemor-o-Velho, entre 1520-1524, nas proximidades de Coimbra, muito possivelmente de família de judeus convertidos” (NEPOMUCENO, 2012, p. 36). Jorge de Montemor exilou-se em Castela e foi perseguido pelo poder eclesiástico, com várias obras censuradas, tendo *Diana*, um “romance pastoril carregado de paixão amorosa” (VAINFAS, 1997, p. 99), como a mais célebre. A Figura 2 é um fac-símile da obra publicada em castelhano, no ano de 1570.

Figura 2 - Primeira edição de *Los siete libros de la Diana*.



Os três depoentes que se confessaram ao visitador e assumiram ler *Diana* eram homens com idade entre 25 e 30 anos, os quais assinaram as respectivas confissões. O primeiro a confessar-se

foi o lisboeta Bartolomeu Fragoso que se declarou cristão-velho, solteiro e licenciado em artes. Presume-se que Bartolomeu, em função de sua formação, estabeleceu uma relação estreita com o universo da leitura. E, por se tratar de um licenciado em artes, Carvalho (1950, p. 10) descreve que “Se o estudante pretendia matricular-se em Artes tinha, previamente, de ser examinado e aprovado por ‘duas pessoas doutas em latinidade’, as quais verificavam se ele sabia ‘o que basta para falar latim e compor’. A erudição de Bartolomeu é atestada no excerto da confissão quando o depoente declara que teceu discussões acaloradas com o seu mestre, acerca de cálculo sobre a circunferência e o diâmetro da terra. Ora, essa discussão incide sobre Bartolomeu mais um pecado: a blasfêmia. Ao discordar que sua conta estava errada, Bartolomeu, convicto dos seus cálculos, blasfemou ao dizer que, mesmo se Cristo viesse até ele, não mudaria de ideia.

Sobre a leitura de *Diana*, o depoente relata que “lhe disseram que aquele livro era proibido”, mas afirmou que só tomou conhecimento após ter lido a obra por completo. Presume-se que Bartolomeu Fragoso tenha realizado a leitura de modo individual, em ambiente privado⁴.

Domingos Pimentel também relata ter lido o livro *Diana*. Nascido no Brasil, declara-se solteiro e cristão-velho, residente em Passé⁵. Segundo Villalta (1997, p. 360), “No nordeste, a Diana, de Jorge Montemor, obra proibida, então de grande sucesso, era possuída e lida por várias pessoas”.

4 Nesse sentido, Chartier (2001, p.117) esclarece que “A leitura no privado é uma das principais evoluções culturais da modernidade. A partir do século XV a leitura individual passa a ser uma prática mais presente, sobretudo para leitores mais familiarizados. Para aqueles que o livro continua sendo um objeto incomum - de raro manuseio - a leitura continua sendo praticada em voz alta. O que perdurará até o século XIX”.

5 “Passé” atualmente é a cidade de São Sebastião do Passé localizada na região metropolitana de Salvador, que “originou-se da existência de uma Capela em homenagem ao Santo, erguida por uma família abastarda”. Fonte: IBGE. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=292950&search=bahia|sao-sebastiao-do-passe|infograficos-historico>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

Nuno Fernandes tinha 30 anos, era cristão-novo, solteiro e foi o próximo depoente a confessar que leu livros proibidos. Residente no engenho de Matoim, era filho de Ana Rodrigues e Heitor Antunes, ambos cristãos-novos. Sua mãe fora condenada por ocasião da Primeira Visitação do Santo Ofício à Bahia e faleceu nos cárceres da Inquisição de Lisboa, antes de ser julgada. Nuno, confessando-se em duas ocasiões diferentes, relata ter cometido dois crimes: judaísmo e leitura de livros proibidos. Mesmo sabendo que era defeso, leu por muitas vezes, mas “sem conseguir delimitar quantas”. Também leu *Metamaforgis* [sic] em linguagem, um poema narrativo *Metamorfose* de Ovídio (43 a. C. - 18 d. C.), sem saber que era proibido. A comédia *Eufrosina*, de Jorge Ferreira de Vasconcelos, publicada em 1555 e depois proibida pela Inquisição, foi a próxima obra lida por Nuno Fernandes. Tal como sucedeu com *Diana*, o depoente informa que tinha conhecimento que era proibida a leitura de *Eufrosina*.

O rol de livros vedados pela Inquisição ampliou-se a partir do advento da imprensa com caracteres móveis, criada, por volta de 1455, por Johannes Gutenberg. Tal modelo de reprodução em série permitiu gerar um maior número de exemplares e, conseqüentemente, a ampliação do número de leitores. Para Chartier (2001, p. 125), “A difusão da capacidade de ler e escrever, a multiplicação dos objetos impressos afligem os clérigos, eclesiásticos ou seculares, que pretendem monopolizar a produção ou a discussão do conhecimento”.

As confissões expostas no LRC que versaram sobre o crime concernente à leitura de livros proibidos foram realizadas apenas por depoentes do sexo masculino. Em *Confissões da Bahia*, Vainfas (1997, p. 104) esclarece que Paula de Siqueira foi “Processada sobretudo por ler *Diana*, de Monte Mayor. Condenada a sair em público, vela acesa na mão, para ouvir

missa de pé, na Sé, a penitências espirituais, foi açoitada publicamente e pagamento de cinquenta cruzados para o Santo Ofício” (proc. 3307, IL, ANTT)⁶. Cabe destacar que, essa informação trazida por Vainfas não se alude nas confissões arroladas no LRC, embora tenha sido atestada nos processos da Inquisição de Lisboa.

A respeito de Paula Siqueira, observa-se em sua confissão a caracterização dos crimes de sodomia e blasfêmia, além do fato de o visitador aventar que a confitente também escrevia, mas, na confissão, Paula só declara ter lido cartas. No tocante ao acesso à leitura e à escrita pelas mulheres, Chartier (2001, p. 117) ressalta que “nas sociedades antigas a educação das meninas inclui a aprendizagem da leitura, mas não a da escrita, inútil e perigosa para o sexo feminino”. Todavia a cristã-velha que nasceu em Lisboa, declarou que leu “cartas de tocar”, bem como as recebeu de Isabel, a boca torta. Ademais cita as cartas de amor e requebro provenientes de Felipa de Souza. A relação estabelecida entre Paula e as cartas recebidas levou o visitador a indagá-la “se ainda tem lido e escrito as ditas”, mas a depoente afirma que já queimou os referidos papéis. Nota-se que Paula Siqueira pertencia a uma camada de mulheres que - além de ler, sabia escrever, diferentemente do padrão estabelecido na época, destacado por Chartier (2001).

Felipa de Souza escreveu “cartas de amor e requebro” para Paula Siqueira, por cerca de dois anos, mas não se confessou no LRC. No entanto, acusada pelo pecado de sodomia: “Felipa de Souza, muito acusada sem confessar na graça, foi processada e gravemente condenada. Além de penitências espirituais, foi açoitada publicamente pelas ruas da cidade e degradedada perpetuamente para fora da Bahia”. ANTT, IL, proc. 1267 (VAINFAS, 1997, p. 104).

⁶ Os processos citados a partir de então foram consultados por Vainfas (1997).

Outra confitente do LRC que tinha acesso à escrita e leitura de cartas era Antônia Fogaça, cristã-velha, nascida em Salvador. A depoente apresentou-se perante a mesa para confessar os crimes de fornicção e blasfêmia e, no teor das revelações, informou que trocava cartas com o cunhado Fernão Ribeiro de Souza. Assim como Paula de Siqueira, Antônia Fogaça assina a confissão. Sobre a aptidão de assinar e a relação com a competência de leitura escrita, Marquilhas (2000, p. 85) alude a um *corpus* coetâneo ao LRC que

Quanto à exacta correspondência entre a capacidade para assinar e nível de competência de leitura e escrita, Shofield aceitava a opinião de um inspector de ensino do século XIX, J. Fletcher, que encontrava na assinatura alfabética um indicador de leitura fluente: desde o século XVI, e até ao início de Oitocentos, dada a sucessão das fases de ensino das primeiras letras, quem apenas soletrava não saberia ainda assinar, mas quem lia fluentemente já saberia pelo menos escrever o nome.

Com relação à leitura *versus* escrita e assinatura Chartier (2001) atesta que nas sociedades do Antigo Regime nem todos que assinavam o nome sabiam ler, e nem todos que sabiam ler assinavam o nome. Desse modo, esclarece que “nas sociedades antigas a assinatura identifica uma população que com certeza sabe ler, pois uma parte destes (também impossível de calcular) nunca soube assinar” (CHARTIER, 2001, p. 114). O que se sucede nos casos relatados por Paula Siqueira e Antônia Fogaça é que ambas sabiam ler e escrever. A primeira se refere às cartas de tocar recebidas de Isabel, a boca torta; a segunda às cartas recebidas do cunhado Fernão Ribeiro de Souza. Em ambos os casos as depoentes não declaram objeti-

vamente que redigiram cartas, somente que as leram. No caso de Paula Siqueira o visitador a admoesta e perguntando-lhe se ainda lê e se ainda tem as cartas de tocar. Quanto a Antônia, conforme relatado, o bispo André Barreiros proibiu-a de mandar e receber cartas do cunhado.

A leitura de livros foi uma prática perseguida pela Santa Inquisição, mesmo antes da criação do Tribunal do Santo Ofício em Portugal. Apenas três confissões do LRC, das 121 (cento e vinte e um) descritas, referem-se à leitura de livros interditados pelo Tribunal do Santo Ofício. Abreu (1922, p. 43) definiu tal prática típica de “algumas pessoas, ou pessoa, [que] tem livros, e escrituras, para fazer os dittos cercos, e invenções dos diabos, como ditto he, ou outros alguns livros, ou livro, reprovados pela Sant Madre Igreja.” (ABREU, 1922, p. 43).

A depoente Paula de Siqueira, que foi condenada pelo crime de sodomia, também leu o livro Diana, conforme descreveu Vainfas, embora tal informação não conste no corpo da confissão da depoente.

Bethencourt (2000) descreve em seus estudos que a perseguição à leitura de livros proibidos não se limitou aos leitores, mas estendeu-se também aos livreiros, tipografias e livrarias. O autor ressalta que foram nomeados numerosos agentes do Conselho do Santo Ofício para inspecionar as livrarias: “trata-se de comissário, inquisidores e qualificadores investidos de poderes para levar a cabo os inquéritos necessários”. (BETHENCOURT, 2000, p. 198). Frequentemente os livreiros eram convocados pelos inquisidores portugueses, a exemplo do frei Jerônimo de Azambuja, para que apresentassem a lista de todos os livros que possuíam, a fim de aferir se algum pertencia ao rol de obras proibidas. As visitas às tipografias eram realizadas anualmente, “justificada pela informação de existir uma prática regular de impressão de livros sem autorização,

com o recurso à falsificação de marcas de tipógrafos e à indicação de falsos locais de edição”. (BETHENCOURT, 2000, p. 198). Bethencourt declara que, no rol de livros confiscados em Portugal, no século XVI, constavam, sobretudo, “romances de cavalaria, livros de prognósticos ou de segredos da natureza, textos de Cervantes (o Quijote) ou de Lope de Vega, a *Celestina*, o *Orlando furioso*, o *Cancioneiro geral*, o *Cortegiano* e um livro de comentários de Erasmo, entre outros”.

A interdição da leitura de livros proibidos, consoante se observa no LRC, limita-se no Brasil à proibição de leitura, visto que não existiam livrarias, muito menos tipografias no Brasil. Nos depoimentos descritos no códice, os confessados não relatam como adquiriram as obras que leram, muito menos de onde eram provenientes. Hallewell (2005, p. 80) descreve que

Nesse primeiro século e meio de colônia, a administração do Brasil era tão rudimentar e a população tão pequena e espalhada por uma área tão vasta que a indústria da impressão não era administrativamente necessária nem economicamente possível.

Pressupõe-se, portanto, que o lisboeta Bartolomeu Fragoço possa ter lido *Diana* ainda em Portugal. Em contrapartida, Nuno Fernandes e Domingos Gomes Pimentel nasceram na Bahia e tiveram acesso à leitura de livros defesos, os quais não foram produzidos no Brasil, mas estavam disponíveis a uma ínfima parte da população. Em termos percentuais, apenas 4 % das confissões foram relacionadas à prática da leitura de livros proibidos. Cabe ressaltar que Paula de Siqueira foi processada pela leitura de *Diana*, conforme apresentou Vainfas (1997). Todavia, tal informação não foi descrita no LRC, mas no ANTT, IL, processo 3307.

O exame a despeito da leitura de livros nos quinhentos é de suma importância na medida em que permite refletir sobre o teor e os tipos de obras lidas. Conforme se descreve neste artigo, as obras interditas no período em questão estabeleciam relação direta com leituras de romances e obras clássicas, cuja essência estava pautada na fruição e no prazer pela leitura. Tais obras iam de encontro aos preceitos da Igreja Católica, na medida em que essas leituras possibilitaram que outras pessoas adquirissem arcabouço cultural, diferentemente do que se apregoava na ocasião pelos religiosos que compunham a Igreja.

Referências

ABREU, João Capistrano de. *Um visitante do Santo Officio: à cidade do Salvador e ao Reconcavo da Bahia de Todos os Santos (1591-1592)*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., 1922. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00158400>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

ANTT. *Livro 2 de Denúncias*. Disponível em: <<http://digitarq.arquivos.pt/details?id=2318685>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

ARAÚJO, Nelson. *1591, a Santa Inquisição na Bahia e outras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

BETHENCOURT, Francisco. *História das Inquisições: Portugal, Espanha e Itália – séculos XV – XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Livros proibidos, ideias malditas: o DEOPS e as minorias silenciadas*. 2.ed. ampl. São Paulo: Ateliê Editorial, PROIN – Projeto Integrado Arquivo do Estado /USP; Fapesp, 2002.

CARVALHO, Joaquim. *Organização do ensino superior: as universidades de Coimbra e Évora*. 1950. Disponível em: <<http://www.joaquimdecarvalho.org/artigos/artigo/52-Instituicoes-de-cultura-seculo-XVI>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

CHARTIER, Roger (Org.). *As práticas da escrita*. In: História da vida privada, 3: da Renascença ao século das luzes. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhias das Letras, 2001.

HALLEWUELL, Laurence. *O Livro no Brasil: sua história*. 2.ed. rev. ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

NEPOMUCENO, Luís André. *Jorge de Montemor, um exilado português na corte espanhola*. Veredas Revista da Associação Internacional de Lusitanistas, nº 18. Santiago de Compostela: 2012, pp. 31-52. Disponível em: <https://digitalis-sp.uc.pt/bitstream/10316.2/34501/1/Veredas18_artigo2.pdf?ln=pt-pt>. Acesso em: 7 jun. 2016.

NOVINSKY, Anita Waingort. *A inquisição*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MARQUILHAS, Rita. *A Faculdade das Letras: leitura e escrita em Portugal no século XVII*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2000.

ORDENAÇÕES FILIPINAS. 1585. Disponível em: <<http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/ordenacoes.htm>>. Acesso em: 13 maio 2015.

SIQUEIRA, Sônia. *Os Regimentos da Inquisição*. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. N. 392. 1996.

VAINFAS, Ronaldo. *Confissões da Bahia: santo ofício da inquisição de Lisboa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

VILLALTA, Luiz Carlos. *O que se fala e que se lê: língua, instrução e leitura*. In: NOVAIS, Fernando A.; SOUZA, Laura de Mello e. *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

**A INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA
PARTICULAR E O CONTROLE DO
PODER PÚBLICO NA PROVÍNCIA DE
SERGIPE: Considerações iniciais através
dos relatórios e falas de Presidentes de
Província. (1850 – 1860)**

Cristiano Ferronato

Joseane Gonçalves da Silva



Cristiano
Ferronato

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2012). Professor PPGI-II da do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. É Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Pesquisa e orienta trabalhos na área de Educação com ênfase em História da Educação. Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEN/UNIT/CNPq).

Joseane
Gonçalves
da Silva

Graduada em História pela Universidade Tiradentes - UNIT. Fez estágio no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEN).

O presente texto é resultante da pesquisa “A instrução secundária particular sob a égide do poder público na Província de Sergipe. (1850-1870)”. Tem como objetivo analisar alguns aspectos da política educacional sergipana, bem como, apresentar algumas considerações iniciais relacionadas ao processo de normatização e regulamentação efetivado pelo governo provincial no que concerne à instrução secundária particular durante o início da segunda metade do século XIX. Pretendemos à luz da cultura política e da cultura escolar compreender como se processou a organização da instrução secundária no século XIX, tendo em vista as primeiras tentativas da centralização da ação política no campo da instrução em que vivia a Província de Sergipe. Para tanto, ao observamos tal centralização voltada à educação, tomamos como uma das obras inspiradoras para o desenvolvimento deste trabalho pressupostos elaborados por Gouvêa (2008), ao destacar que todas as províncias formadoras do Império se constituíram como espaços políticos e, para nós também, educacionais, através da observação das práticas administrativas onde “foi alcançado por meio da construção progressista de um complexo emaranhado de instituições políticas e administrativas”. Assim, por meio da instrução progressiva e das peculiaridades que envolveram em termos legais a expansão do processo de escolarização na Província sergipana oitocentista.

A partir desta perspectiva, olhamos para o nosso objeto de estudo, considerando que naquele período ocorreu um processo de escolarização na Província de Sergipe por meio do aparato político das ações governamentais relativas à instrução sergipana, centrando-nos naquela que foi possivelmente promovida pelo setor privado, ou melhor, particular. Partindo destes pressupostos mais gerais, pretendemos compreen-

der as permanências e as mudanças que foram sendo processadas ao longo de boa parte do período Imperial, considerando os diversos momentos dessa história que criaram conjunturas específicas que determinaram por condicionar as ações administrativas desenvolvidas para as questões instrucionais. Nesse sentido, utilizaremos como nossas fontes principais, além das resoluções, os Relatórios de Presidentes de Província disponibilizados em sítio eletrônico, no período proposto deste trabalho. Para atingir nosso objetivo, o presente trabalho tem como base os aportes teórico-metodológicos da História Cultural e da História Política, elaborados por Chartier (1970), Gouvêa (2008), Le Goff (1984) e Nunes (1984). A análise dos referidos relatórios nos permitiu avaliar as dificuldades, bem como, os embates políticos e jogos de poder travados no campo educacional da Província de Sergipe. Buscando apresentar sua situação e as propostas que nortearam a organização da instrução secundária particular sergipana durante meados do século XIX.

No Brasil do século XIX, desenvolveram-se intensos debates políticos sobre as ações relativas a necessidade de escolarização da população livre nas províncias. Durante as décadas de 1840 e 1850, os partidos políticos na Província de Sergipe alternavam-se entre liberais e conservadores. Mas, foi no início de 1850 que se ascendeu o Partido Conservador, “consolidando sua predominância, tanto no plano nacional quanto no âmbito local”. (DANTAS, 2009, p. 45). Um dos mais importantes representantes do partido conservador foi o Dr. José Antônio de Oliveira e Silva, Presidente da Província em 1851, por contribuir na exoneração influente dos partidos liberais. Com o tempo, os mais importantes cargos da Província passaram a serem substituídos por conservadores, dando início a organização na vida administrativa provinciana até 1853. No entanto, em 1853, com a chegada do novo governante da Província de Sergipe, o Dr.

Inácio Joaquim Barbosa empenhou-se em voltar com o apoio das lideranças do Partido Liberal sem, todavia, ceder os principais cargos ocupados pelo Partido Conservador. Em âmbito da instrução, um dos motivos político-partidários mais frequentes, concentravam-se no campo educacional sobre a base da estrutura provinciana onde, sempre “predominavam os interesses dos senhores do poder,” (NUNES, 1984, p.76), no sentido de organizar a instrução da Província à favor da economia para o progresso da civilização e da transformação estrutural que vivia o Brasil a partir de 1850.

No século XIX, a historiografia da educação sergipana registra que a Província na década de 1850 desenvolvia-se com a valorização nos mercados internacionais com a produção açúcar na região Sul da Província. “Tornava-se, assim, imprescindível transferir a capital para um local de condições geográficas favoráveis a um ponto de exportação,” (NUNES, 1984, p.82), em 17 de março de 1855 houve então a mudança da Capital de São Cristóvão. A Província contava também, além da velha Capital, São Cristóvão, com dois outros núcleos urbanos de importância cultural, econômica e política Estância e Laranjeiras. Por possuírem portos fluviais que faziam comunicação direta com duas importantes Províncias, a Bahia e Pernambuco, fortalecendo as duas povoações em economia e em cultura.

Com a valorização do crescimento econômico da localidade, muitos filhos de aristocratas do açúcar e do comércio necessitavam deslocar-se para Salvador ou Recife com o objetivo de concluir seus estudos. Surgiu então, a necessidade do Governo Provincial dar uma organicidade à instrução pública e particular na Província. Segundo Nunes (1984, p. 73) na década de 1850, “Assume importância, em Sergipe, o ensino particular, principalmente nos núcleos urbanos ligados à produção açucareira.” Momento este, que serviria como aqui-

sição dos conhecimentos básicos os colégios particulares com internatos. Com a publicação do Ato Adicional em 1834, no qual deu poder às Províncias de legislar sobre a instrução secundária, fortaleceu mais ainda a necessidade das elites, bem como, os dirigentes locais criarem estabelecimentos de instrução secundária: o Liceu Sergipense de São Cristóvão (1847), ficando extinto em 1855 devido a sua decadência dando lugar aos Internatos Provinciais de Estância e Laranjeiras.

Nessas duas cidades, embora a Província de Sergipe contasse sempre com cadeiras criadas ou transferidas, de forma a atender, sobretudo São Cristóvão e mais algumas vilas. Destacavam-se Laranjeiras e Estância, onde permaneciam, até então, as aulas avulsas e dispersas que funcionavam em casas dos professores ou em locais não muito favoráveis para o ensino à instrução sergipana. Nessa perspectiva, urgiam os primeiros colégios internatos na Província sergipana, “[...] esses colégios criados constituíam um sistema misto, pois “não eram nem absolutamente particulares, nem absolutamente públicos ou oficiais.” (NUNES, 1984. p. 79). De forma, no intuito de contornar as variadas dificuldades começaram a serem criados os primeiros estabelecimentos da instrução secundária.

Devido à falta de espaço próprio para o bom funcionamento da instrução secundária, este seria “o melhor sistema, apresentava-se como único que parecia poder dar algum resultado nesta Província.” (NUNES, 1984, p.76. Na medida em que as cadeiras avulsas passaram a ser concebidas como um problema administrativo por não oferecerem indicadores confiáveis do desenvolvimento das aulas e dificultar o controle dos professores que tinham tais aulas funcionando em suas próprias casas. Durante as décadas de 1850 e 1860, apresentava-se caótica a situação educacional sergipana. Segundo Nunes (1984, p. 92) em meados do século XIX,

Já era visível, em Sergipe, o descompasso entre o sistema educacional vigente e as exigências das transformações estruturais que vinham processando em decorrência da prosperidade que envolvia o país, acarretando maior concentração urbana e começando a exigir mão de obra qualificada.

A necessidade de uniformização do ensino secundário no Brasil passa acentuar a preocupação dos dirigentes sobre os problemas educacionais, à medida que se aproximava o fim da década de 1860, sobretudo, como se apresentavam as situações das Províncias. A partir de então, Sergipe inicia o desenvolvimento da instrução pública e secundária particular na Província. Os governantes sergipanos interessados na escolarização da população livre começaram a dar lugar ao ensino, mesmo estando em situação caótica o campo educacional sergipano no período dos oitocentos. Será com a intenção de apresentar a situação da educação na Província de Sergipe que pretendemos buscar uma análise mais profunda, de acordo com o texto de Pinheiro (2006) partindo do pressuposto, de que a educação escolarizada promovida pelas escolas particulares, em particular as de Sergipe Oitocentista, estivera subordinada às normas determinadas pelo poder estatal, nos permitindo visualizar as ações administrativas desenvolvidas em questões instrucionais.

Segundo Ferronato (2014, p. 85), “na historiografia acerca do ensino secundário no Brasil, há uma predominância em identificar essa modalidade de ensino como caótico, desorganizado, marcado pela inorganicidade, inconsistência e incoerência.” Em alguns momentos na história da Província de Sergipe, podemos observar tal visão através dos relatos e falas dos Presidentes da Província e dos diretores da instrução pública por meio de mapas elaborados pelos professores constando informações sobre

os alunos ou o funcionamento geral de sua cadeira ou das várias aulas avulsas espalhadas na Província. Por vezes, estes não eram enviados a Diretoria da Instrução Pública dificultando a andamento no sentido da organização escolar e o melhoramento do ensino. Bem como pudemos perceber as várias iniciativas tomadas pelo poder público, no sentido de tentar organizar e regulamentar a instrução secundária sergipana no século XIX.

As tentativas de organização da instrução secundária pública e particular na Província de Sergipe sob a ótica dos Relatórios e falas provinciais (1850-1860).

Em 1850 o Exmo. Snr. Presidente da Província, Dr. Amancio João Pereira de Andrade recebeu um ofício que apresentava os seguintes termos acerca da instrução elementar e secundária de Sergipe. No qual, destacamos o termo que exprime à autorização do Governo em regulamentar a inspeção do ensino na Província:

[...] Creado hum lugar de inspector geral, deve ser o Governo authorisado a dar um regulamento que, conferindo-lhe toda acçãonecessaria para exercer huma fiscalização activa e sempre vigilante sobre as aulas, e impondo mais restrictas obrigações aos professores, cujas as faltas sejam irremissivelmente punidas, siva de marcar e definir as relações de sua dependência no sentido de manter-se a regularidade do ensino. (PROVINCIA DE SERGIPE, Falla, 1850, p. 13).

Nesse sentido, podemos observar a preocupação que era dada ao Governo, em regulamentar o ensino de forma geral, bem como estabelecer uma fiscalização ativa sobre as aulas, de

maneira que possa manter-se a disciplina e ordem do ensino. Também, pudemos identificar através de análises dos relatórios de presidentes da Província entre os anos de 1850-1851, o levantamento de algumas questões referentes ao processo de organização no que se refere ao baixo número de alunos que frequentavam as aulas públicas e particulares no ano de 1850 fiscalizadas pelo Inspetor Geral, segundo ele, constando 2647 alunos, em quanto que no ano de 1851 foram 3147 alunos; havendo apenas um pequeno acréscimo de 500 alunos. Resultado que não correspondeu a necessidade de aumentar instrução às diferentes classes da Sociedade. Em 1851 podemos perceber a cerca dos gastos que eram distribuídos a instrução primária a secundária, encontrado no relatório apresentado á Assembleia Legislativa Provincial de Sergipe de 1852 no que constaram:

[...] Designadamente com a instrução primaria 23:750\$000 e com a secundaria excluído o Lyceu do qual farei para diante especial menção a de 4:700\$000, vindo a importar a despezacorrespondente a cada alumno das escolas primarias em 9613 rs. Despresadas fracções, inculindo-se por metade neste calculo a despesa com a inspecção geral e em 29:608 rs. a de cada alumno das escolas secundarias, observada a mesma regra a respeito da inspecção geral. (PROVÍNCIA DE SERGIPE, Relatório, 1852, p. 17).

Pudemos identificar então, a importância dada à instrução primária com uma diferença significativa acerca das despesas com a inspecção geral e de cada aluno das escolas secundárias. Também em 1853, no relatório do referido ano, consta que na Província existiam concorrências sobre as aulas particulares além das escolas públicas:

[...] Além das escolas publicas, há muitas aulas particulares mais ou menos concorridas: entretanto, segundo informa o Inspector Geral, não é possível por ora designar com exactidão o numero de discipulos, que nelas procurão a instrucção, pel motivo de não haverem os Professores remettido ainda os Mappas, que o artigo 29 do Regulamento de 6 de Junho de 1850 manda enviar á Inspeccão Geral no 1º de Dezembro de casa anno. [...] (PROVÍNCIA DE SERGIPE, Relatório, 1853, p. 13).

Bem como, pudemos observar a necessidade do envio de tais mapas, como uma forma de controle do Estado Provincial sobre as escolas públicas e particulares através da criação do regulamento de 1850 pelo qual o Governo foi autorizado a estabelecer. A normatização com base no artigo 29 do regulamento de 6 de junho de 1850, o envio a inspeção geral das aulas no 1º de dezembro de cada ano os Mapas de aulas indicando controle sobre a quantidade de alunos que as frequentavam, tanto as escolas públicas quanto as aulas particulares mesmo não possuindo o número exato dos que as frequentavam, mostra indicativos de dispositivos reguladores e disciplinadores do Governo sobre a escola e o professor. Em 1854, “a utilização do modelo interno na instrução pública, especialmente para estimular o ensino secundário.” (CONCEIÇÃO, 2017, p. 30.). Bem como, é citada a proposta de criação de colégios particulares nas mencionadas cidades da Província, no que diz respeito ao melhoramento do ensino secundário e a extinção do Liceu Sergipense:

[...] Em vez, portanto, de extinguir ou remover o Lyceo d’esta Capital, quero crêr que melhor seria que ensaiasseis o systema de animar o estabelecimento de collegios particulares de instrucção secundaria nas mencionadas Cidades de Laran-

geiras, e Estancia, com subvenção annual de dous á três contos de réis, uma vez que nelles hovesse o internato, e dessem os professores provas de moralidade e conhecimento das materias que ensinassem. [...]. (PROVINCIA DE SERGIPE, Relatório, 1854, p. 9).

A partir da década de 1850 houve uma intensificação nos trabalhos voltados para a consolidação da instrução sergipana. Em 1855 podemos identificar a atuação do governo no que cerne a instrução secundária através da Resolução Provincial:

[...] Tenho dado a devida execução á Resolução n.º 398 de 21 de Junho do anno passado, que creou nas Cidades de Larangeiras e Estancia, além das Cadeiras de Latim, que n'ellas já existião, as Cadeiras de Philosophia, Francez, Geomatria, e Geoprahia e Historia. [...] E porque pelo art. 5.º da citada Resolução o Governo da Provincia é tambem autorizado á contractar o estabelecimento de um Collegio em cada uma das ditas Cidades, mediante as bezes mencionadas no mesmo art., e á isso se propussem o Dr. Antonio Ribeiro Lima por parte da Estancia, e Manoel Oc'orico Mendes por parte de Larangeiras, com elles contractei o seo estabelecimento, cingindo-me em tudo á presente exposição sob n.º 3, para o uzo dos mesmos Collegios, como recommenda o art. 7.º da Resolução. (PROVINCIA DE SERGIPE, Relatório, 1855, p. 10-11).

A partir de então, além da confirmação autorizada do governo na contratação de um colégio em cada uma das ditas cidades, também apresentaria um sistema adotado e indicado como talvez o melhor para dar um bom resultado na Província em 1855. De modo que:

[...] As Cidades da Estancia e Larangeiras, com serem os seus maiores povoados, não podem ainda por si sós fornecer sufficiente numero de alunos para todas as aulas creadas. E, quando não fora assim, não seria menos certo que por falta de um Internato um crescido numero de moços do recôncavo vão buscar em outras Provincias a intrucção, que na sua poderião e devem achar.[...] (PROVINCIA DE SERGIPE, Relatório, 1855, p. 11-12).

Levando em consideração a visão do Presidente da Província, o Dr. Inácio Joaquim Barbosa, é possível perceber que o sistema seria uma tentativa de evitar qualquer eventualidade que pudesse permitir aos alunos buscarem algum tipo de instrução fora da Província.

Considerações acerca da instrução secundária particular e sua relação com o poder público.

Para a compreensão de como se deu a organização da instrução secundária particular no Sergipe oitocentista, ressaltam-se no presente trabalho alguns apontamentos trazidos por Nunes (1984), no que se refere à história da educação sergipana, bem como no entendimento das relações estabelecidas entre o poder provincial e sobre modo o campo educacional em Sergipe do século XIX. Em 1856 pudemos identificar a existência de dois internatos para este nível de ensino, um localizado na cidade de Laranjeiras e o outro em Estância. Entendemos que tais instituições foram criadas para promover um futuro de esperanças a Província á vida comercial, pois, encontrava-se passando por um período de transformações estruturais em decorrência da prosperidade que envolvia o País, segundo Nunes (1984), apesar dos Internatos de Laranjeiras e Estância

terem sido criados com o objetivo de promover o progresso das duas cidades, não alcançaram a finalidade, por ainda não serem satisfatórias as aulas que se obtinham através dos Internatos, e por motivos de não haverem acordos com a realidade daquelas localidades, como podemos na passagem destaca a seguir,

[...] Quando se dividem as aulas da instrução secundaria por diversos lugares de uma província, são sempre distribuídas em relação da instrução, que requer o estado de adiantamento d'elles e de suas tendencias para este, ou aquelle ramo de progresso. As cidades de Larangeiras e Estancia são puramente commerciaes, muito prometem, e se achão adiantadas, estado este, que exige instrução para ganhar na civilisação; porém seja esta instrução relativa aos seus interesses.

Em geral preparando-se a mocidade destes dous pontos da província á vida comercial, entendo: que a instrução deve ser para tornal-a apta para as funcções do commercio. [...] (SERGIPE PROVINCIAL, Relatório, 1856, p. 24).

Dessa forma, no texto de Nunes e através do relatório encaminhado ao Presidente da Província pelo Dr. Pedro Autran, Inspetor Geral das Aulas, se pode perceber a preocupação por parte dele na busca de melhorias para a instrução secundária, optando por uma nova reforma que melhor regulariza-se os ensinamentos das aulas na Província:

[...] Quanto á mim a instrução secundaria carece de reforma, que melhor a regularize. É mera ostentação e luxo conservarem-se aulas da instrução secundaria separadas em diversos pontos da província, onde é pequeno o numero de seus habitantes, e de cujo ensino é nenhum o resultado.

Seria de mais interesse á utilidade publica, que se estabelecesse um núcleo para onde convergissem todos os ramos da instrucção secundaria; quero dizer: é de importante necessidade a criação de um estabelecimento bem organizado onde se ensinem todas as matérias da educação superior; seja este estabelecimento um lyceu, gymnasio ou internato, funcconando na Capital e dirigido por um director. [...] (PROVINCIA DE SERGIPE, Relatório, 1856, p. 27).

Porém, em 1857, a tentativa de efetivar um estabelecimento que regulamentasse o curso secundário na Capital da Província acabou fracassando, não se achando necessária a criação de um estabelecimento para o ensino secundário, por motivo de já existirem dois Internatos na Província de Sergipe, resultado do devido atraso em que se encontrava a instrução. Segundo Nunes, em Sergipe:

Os jovens provenientes da classe dominante buscavam, preferentemente, os colégios particulares abertos nos principais núcleos urbanos, com mestres de renome, ou estudavam à sombra das casas grandes. (NUNES, 1984, p. 93-94).

Nesse período a província de Sergipe já apresentava algumas exceções na instrução secundária por meio de alguns alunos da classe média urbana que se destacavam por conseguirem estudar fora da Província através de subsídios que lhes eram beneficiados. Além dos investimentos no sentido de qualificar ou profissionalizar a instrução, também existiu a tentativa de implantação do ensino profissional através do presidente Salvador Correia de Sá e Benevides, ao criar pela Resolução n.º 441, de 21 de Agosto de 1856, o Colégio de Edu-

candos Artífices, chegando também ao fracasso, no que consta o relatório de 1857 por falta de um estabelecimento que pudesse ser apropriado para o abrigo dos jovens pobres e órfãos da Província:

[...] Eu quizera ter a satisfação de anunciar-vos que este estabelecimento já se acha convenientemente montado, e produzindo todos os benefícios, a que se destina. Infelizmente porém a deficiência de casas nesta nova Capital me privou de pôr logo em execução a Resolução n. 441 de 21 de Agosto do anno passado.

O desejo ardente de abreviar quanto possivel fosse a realização do philantropico pensamento, que dictouaquella Resolução encontrava a maior das contrariedades da falta de uma casa apropriada. Mandal-a edificar? Era retardar aquillo, que demandava toda a urgencia, o amparo da misera orphandade. [...] (SERGIPE PROVINCIAL, Relatório, 1857, p. 31).

Através do texto de Pinheiro (2006) sobre as “peculiaridades” da instrução pública e particular na Província da Parahyba do Norte (1860 a 1889) pudemos compreender melhor acerca da criação dessa instituição escolar, bem como em Sergipe também buscava-se objetivar “socorrer” os órfãos desvalidos e os filhos de pais pobres. De forma que possamos entender, tanto alguns aspectos da cultura política quanto da cultura educacional. No relatório de 1858, consta que existiam na Província 95 aulas públicas, 51 escolas de primeiras letras para o sexo masculino, 22 do sexo feminino e 22 aulas de instrução superior. No decorrer do ano passado as aulas foram frequentadas por 3.938 alunos, incluindo 972 das escolas ditas como particulares:

Aulas Frequentadas em 1857	
Aulas Publicas	Alumnos
Escolas do Ensino Primario do sexo masculino	1:959
Escolas do sexo feminino	783
Aulas do ensino superior	224
	Total 2:966
Ensino do Magisterio Particular	
Primeiras letras do sexo masculino	694
Primeiras letras do sexo feminino	185
Ensino secundário	93
	Total 972

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir das informações disponibilizadas em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1053/000035.html>

O quadro traz o quantitativo número de frequências dos alunos do ensino particular em relação às aulas públicas, que por sinal, já eram significativas para a normatização do ensino público e particular na Província de Sergipe. Nesse sentido, percebe-se que o ensino particular não estava limitado a um número pequeno de aulas, pelo contrário, em várias localidades da Província existiam mestres e discípulos, onde havia ensino público, também se podia contar uma ou mais de algumas aulas particulares secundo o grau de importância de sua localidade. No relatório de 1859, o Inspector Geral das Aulas, Dr. Pedro Autran da Matta Albuquerque Junior, relata como essas aulas estavam organizadas, não tendo uma forma regular de escola e expressa seu desejo em mudar a situação na qual encontrava-se o ensino particular. Bem como descreve acerca do professorado particular, considerados por ele, mau e rebelde por vezes não obedecerem o disposto na lei do artigo 26 do Regula-

mento de 6 de Junho de 1850, por exercerem a magistério sem as devidas habilitações, e não remeterem os devidos mapas de matriculas e frequência dos alunos, e em parte por não haver método no ensino e um regime escolar:

[...] A mór parte, ou para dizer melhor, o profe o professorado particular funciona sem obedecer o disposto na lei, já porque o artigo 26 do Regulamento de 6 de Junho de 1850 o considerou em relação as aulas existentes até então, isento da prova de habilitações; já pela ignorância do que determina, e quer o regulamento em relação dos encarregados da educação moral da infância. [...] Não posso deixar de confessar, que não obstante o que venho de dizer, que o professorado particular, com honrosas excepções, é má, e sobre tudo rebelde as determinações d'esta Inpectoria. Durante as visitas e Inspeção as aulas publicas, também as tenho feito as aulas particulares. Em grande numero d'ellas falta methodo no ensino ensino e disciplina no regimem escolar. [...] Passo à afirmar que 972 alumnosfrequentão as aulas particulares, e se bem que nem todos, ou quase todos os professores, remettão os mappas, todavia tenho informações, e dados para determinar esse numero como qualitativo da frequência. [...] (SERGIPE PROVINCIAL, Relatório, 1859, p. S3-6).

Da mesma forma que o Inspetor Geral das Aulas declara sua opinião sobre as aulas particulares, ele também reconhece o valor que elas possuem, por algumas aulas apresentarem excepções honrosas e adiantamento notável entre seus discípulos. Segundo menciona sobre a aula do Sr. Florentino Telles de Menezes:

[...] Aqui me parece caber mencionar honrosamente a aula do Sr. Florentino Telles de Menezes, em a qual encontrei a maior ordem e notável adiantamento entre seosdiscipulos, que sobem ao crescido numero de 130, mostrando para com estes muito zelo e para o ensino particular predilecção, demonstrando possuir as mais cabaes habilitações para o magisterio, e pelo o que julgo merecedor do premio de que trata o artigo 141 do Regulamento. [...] (SERGIPE PROVINCIAL, Relatório, 1859, p. S3-6).

Tal predileção é tão marcante, chegando a mencionar um prêmio para este professor particular. Também em 1859, as determinações da Inspeção tornam-se a falar na criação de um estabelecimento, este, porém, seria proposto para substituir os dois Internatos existentes na Província. Vale ressaltar que nas cidades de Laranjeiras e Estancia, mantinham-se em cada um deles o ensino de Latim, Frances, filosofia, Geometria e Geografia.

Em 1860, o Presidente da Província Manuel da Cunha Galvão declara suprimir o Internato de Laranjeiras em virtude da Resolução n.º 575 de 13 de Julho de 1859 no dia 2 de Novembro do mesmo ano. Que logo após, estaria também suprimindo o Internato da cidade de Estância, por não estar apresentando assim, como em Laranjeiras, frequências significativas dos alunos para o ensino das aulas de latim, francês, aritmética e geometria, filosofia e geografia, bem como as cadeiras de Latim das cidades de Maruim, Villa de Propriá e Rosário, de Filosofia da cidade de Laranjeiras e Estância, de Geografia nas mesmas cidades, de Primeiras letras na cidade de São Cristóvão, Laranjeiras, povoados do Caetitú e Barra dos Coqueiros.

Considerações Finais

Por fim, através deste trabalho tornou-se possível observarmos como encontrava-se a situação da Província de Sergipe em relação a instrução pública e secundária através da análise apresentada por meio dos Relatórios de Presidentes de Província. As várias aulas avulsas espalhadas pela Província, que atendia apenas uma parte da população, onde as cadeiras eram criadas somente em lugares com maior quantitativo populacional, chegando a dificultar o acesso a quem quisesse usufruir da instrução. Sendo assim, com os apontamentos de Le Goff (1984) sobre DOCUMENTO/MONUMENTO, pudemos realizar algumas análises acerca da temática referida. Bem como pudemos identificar as primeiras iniciativas tomadas pelo governo provincial durante o processo da organização do ensino no campo educacional.

Ao mesmo tempo em que observamos as dificuldades encontradas pelos agentes envolvidos no processo da organização. Tanto o ensino público, quanto o ensino secundário em Sergipe encontravam-se desorganizados. Durante a década de 1850 pudemos visualizar o atraso da instrução no campo educacional sergipano, e sua situação caótica (Nunes, 1984), as variadas tentativas apresentadas pelos diretores e presidentes da província ao governo, no sentido de dar forma e rumo à instrução segundo a uniformidade do ensino no Brasil do século XIX. Onde, se pode observar a importância sobre os estudos da História da Educação no Brasil, de modo a nos auxiliar na compreensão das mudanças, bem como das permanências tidas como fatores determinantes no entendimento do processo de construção no âmbito instrucional e educacional (CHARTIER, 1970), em Sergipe nos Oitocentos.

Também pode-se observar que entre as aulas públicas existiam as chamadas aulas particulares, estas por sua maioria concentravam próximas as aulas avulsas públicas, ocasionando a preferência de alguns pais de famílias buscarem o ensino secundário mais apropriado para seus filhos, no intuito de conduzirem os estudos ao ensino superior mais qualificado. Porém, mesmo com as concorrências entre o ensino público, o ensino privado também se encontrava mal organizado, não possuindo normas ou uma regulamentação como foi estabelecido a instrução pública no sentido de regularizar o ensino. E precisamente, no início da década de 1860 as questões alavancaram a preocupação em organizar a instrução secundária particular por parte dos agentes envolvidos nesse processo e pelo poder público, através da observação das práticas administrativas “foi alcançado por meio da construção progressista de um complexo emaranhado de instituições políticas e administrativas”. (GOUVÊA, 2008, p. 21). Ainda há muito que pesquisar, existem lacunas no campo da historiografia sergipana educacional que precisam ser analisadas profundamente, na perspectiva de encontrarmos talvez, respostas que preencham tais lacunas a respeito da organização da instrução secundária particular na Província de Sergipe no período dos Oitocentos.

Fontes

SERGIPE. Falla que dirigio a Assembléa Legislativa Provincial de Sergipe na abertura da sua sessão ordinaria no 1.o de março de 1850 o exm. snr. presidente da provincia, dr. Amancio João Pereira de Andrade. Sergipe, Typ. Provincial, 1850. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1046> Acesso em: 19 mar. 2014

SERGIPE. Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Sergipe na abertura de sua sessão ordinaria no dia 8 de março de 1852 pelo exm. snr. presidente da provincia, dr. José Antonio de Oliveira Silva. Sergipe, Typ. Provincial, 1852. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1048/000019.html> Acesso em: 21 mar. 2014.

SERGIPE. Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Sergipe na abertura da 2.a sessão ordinaria no dia 10 de julho de 1853, pelo exm. snr. presidente da provincia, dr. José Antonio de Oliveira Silva. Sergipe, Typ. Provincial, 1853. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1200/000015.html> Acesso em: 23 mar. 2014.

SERGIPE, Relatório, 1854, p. 9. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1201/000010.html> Acesso em: 23 mar. 2014.

SERGIPE. Relatório apresentado a Assembléa Legislativa Provincial de Sergipe na abertura de sua sessão ordinaria no dia 1.o de março de 1855 pelo exm. snr. presidente da provincia, dr. Ignacio Joaquim Barboza. Sergipe, Typ. Provincial, 1855. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1050/000012.html>. Acesso em: 25 mar. 2014.

SERGIPE. Relatório apresentado a Assembléa Legislativa Provincial de Sergipe na abertura de sua sessão ordinaria no dia 1.o de março de 1855 pelo exm. snr. presidente da provincia, dr. Ignacio Joaquim Barboza. Sergipe, Typ. Provincial, 1855. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1050/000013.html> Acesso em: 25 mar. 2014.

SERGIPE. Relatório com que foi aberta a 1. sessão da undécima legislatura da Assembléa Provincial de Sergipe no dia 2 de julho de 1856 pelo excellentissimo presidente, doutor Salvador Correia de Sá e Benevides. Bahia, Typ. Carlos Poggetti, 1856. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1051/000125.html> Acesso em: 27 mar. 2014.

SERGIPE. Relatório com que foi aberta a 1. sessão da undécima legislatura da Assembléa Provincial de Sergipe no dia 2 de julho de 1856 pelo excellentissimo presidente, doutor Salvador Correia de Sá e Benevides. Bahia, Typ. Carlos Poggetti, 1856. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1051/000127.html> Acesso em: 26 mar. 2014.

SERGIPE. Relatorio com que foi aberta a 2.a sessão da undécima legislatura da Assembléa Provincial de Sergipe no dia 1.o de fevereiro de 1857 pelo excellentissimo presidente, doutor Salvador Correia de Sá e Benevides. Sergipe, Typ. Provincial, 1857. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1052/000031.html> Acesso em: 26 jun. 2014.

SERGIPE PROVINCIAL. Relatorio com que foi aberta a 2.a sessão da duodécima Legislatura da Assembléa Provincial de Sergipe no dia 27 de abril de 1859 pelo presidente, dr. Manoel da Cunha Galvão. Bahia, Typ. de Carlos Poggetti, 1859. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1054/000083.html> Acesso em: 28 jun. 2014.

SERGIPE PROVINCIAL. Relatorio apresentado á Assembléa Provincial de Sergipe no dia 5 de março de 1860 pelo presidente, Manuel da Cunha Galvão. Bahia, Typ. Poggetti

de Catellina & Comp., 1860. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1055/000012.html> Acesso em: 28 jun. 2014.

Referências

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Agir, 1970.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. *Internar para educar: colégio-internatos no Brasil (1840-1950)*. Aracaju: Edise, 2017

DANTAS, Ibarê. *Leandro Ribeiro de Siqueira Maciel (1825/1909). O patriarca do Serra Negra e a política oitocentista em Sergipe*. Aracaju: Criação, 2009.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. *Das aulas avulsas ao Lyceu Provincial. As primeiras configurações da instrução secundária na Província da Parahyba do Norte. (1836-1884) – Aracaju: Editora Diário Oficial do Estado de Sergipe – EDISE; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2014.*

GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. *O Império das Províncias: Rio de Janeiro, 1822-1889*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2008.

LE GOFF, Jacques. “Documento/Monumento”. In: LE GOFF, Jacques et alii. *Memória/História*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1984. (Enciclopédia Einaudi, v. 1).
NUNES, Maria Thetis. *História da Educação em Sergipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 1984. (Coleção Educação e comunicação; v. 13).

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *As “peculiaridades” da instrução pública e particular na Província da Parahyba do Norte (1860 a 1889)*. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - “Percurso e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação”, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 17 a 20 de abril de 2006.

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS
PARECERES DA INSTRUÇÃO
PÚBLICA DE 1883

Ane Luíse Silva Mecenas Santos



Ane
Luíse
Silva
Mecenas
Santos

Possui pós-doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes-Sergipe, como bolsista PNPd-CAPES Doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2017). Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Paraíba (2011). Especialista em Ciências da Religião e possui graduação em História Bacharelado (2010) e em História Licenciatura (2005) pela Universidade Federal de Sergipe (2005). Pesquisadora associada aos seguintes grupos de pesquisa: Jesuítas nas Américas, Arte, Cultura e Sociedade no Mundo Ibérico (séculos XVI a XIX) e ao Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEN). Atualmente é sócio - THE RENAISSANCE SOCIETY OF AMERICA. Desenvolve pesquisas no campo da História dos Intelectuais.

Um bem conhecido proloquio qualifica de *afortunados os povos que não têm História*. Analogamente, em relação ao ensino escolar desta materia caberia parodiar o adagio, lastimando a condição das crianças a cujos primeiros esforços intellectuaes fosse imposta mais esta pena, si a disciplina que sob este nome se accrescenta ao programma primario, tivesse qualquer feição de parentesco ou afinidade com a historia de que resam os nossos livros elementares: esse enredo enigmático de datas, nomes, classificações de dynastias, narrativas esparsas de assassinio, batalhas, perfidias, execuções patibulares, que extenua a memoria sob o peso ele uma carga de factos inuteis, solicita as primeiras impressões da infancia numa direcção perigosa, transvia o juizo, superexcita a imaginativa, desfigurando os acontecimentos sob o falso prestigio do maravilhoso, semeia dos peiores preconceitos o espirito, representando a existencia do genero humano como longa successão de encantamentos, surpresas, catastrophes, onde o imprevisto é tudo, o sobrenatural se reflecte na realidade, adulterando-a, e se esquece precisamente aquillo que constitue a historia inteira: - o nexu continuo, gradual, progressivo da evolução, que tudo liga, tudo explica, e eleva a uma superioridade incomparavel acima das violencias, das conquistas, das effusões de sangue, as influencias solidas, virtuosas e energeticas da paz (BARBOSA, ESPÍNOLA, VIANNA, 1883, p. 203-204).

A epígrafe deste texto é o introito referente ao ensino de História no parecer acerca da reforma da instrução pública de 1882. O texto foi elaborado pela comissão de deputados, constituída por Ruy Barbosa, Thomaz do Bonfim Espíndola e

Ulysses Pereira Machado Vianna. No parecer, os intelectuais expressaram alguns dos principais desafios da história ensinada nas escolas primárias brasileiras, como a memorização, a carga elevada de nomes, batalhas e dinastias que extenuava a memória infantil com “factos inúteis”. A presença da disciplina história no ensino elementar foi apresentada como um fardo para as crianças, tendo como referência central as narrativas históricas vigentes nos manuais escolares.

Ao expressar as barreiras para o ensino de história, os deputados acabaram construindo uma narrativa na qual elucidava a concepção de história e sua relevância, tanto para a sociedade, quanto para a vida educacional. A história foi apresentada como um conhecimento necessário para a formação das novas gerações e debatida a partir das limitações que permeavam a prática de ensino da disciplina nas escolas primárias. Desse modo, o testemunho elucidava a construção do entendimento vigente na época sobre o papel da disciplina no cômputo das disciplinas escolares e problematiza as estratégias de operacionalizar o seu ensino nas escolas primárias. Como elucidava Carlota Boto, “os pareceres de Rui Barbosa representam para a História da Educação talvez o primeiro grande diagnóstico da situação real do ensino no país” (BOTO, 1999, p. 259).

Considerando tais aspectos, o parecer sobre o projeto de reforma da instrução pública elaborado pela comissão de deputados gerais do Império constitui um importante registro que expressa uma concepção de história ensinada e de diagnóstico dos problemas atinentes à prática docente. Trata-se de um documento no qual a disciplina história é tratada no âmbito das políticas públicas, como uma questão de Estado e de fortalecimento do caráter nacional. Ao partir desses elementos, este artigo tem como fulcro a análise da proposta de história ensinada a partir do referido parecer. O documento é um

importante testemunho acerca dos embates sobre a renovação da instrução pública brasileira no último decênio do Império do Brasil, bem como de uma cultura política educacional de perspectiva liberal.

Evidentemente, essa cultura política educacional não pode ser vista como uma leitura de mundo exclusiva dos integrantes da comissão que elaborou o parecer. Tratava-se da elucidação de valores pautados na leitura comum de passado e no projeto compartilhado de futuro. É um projeto construído coletivamente. Como atesta a historiadora Ângela de Castro Gomes (2016), essas projeções são construções coletivas, gestadas no âmbito das práticas de sociabilidades entre integrantes de um grupo que mantem interesses afins. Deste modo, torna-se salutar pensar essa proposta investigativa não circunscrita na figura de um sujeito individual e desprovido de contato com seus pares. Pelo contrário, as propostas gestadas por Ruy Barbosa, Thomaz Espíndola e Ulysses Vianna serão analisadas a partir do confronto de ideias, de seu diálogo com outros intelectuais e lideranças políticas de seu tempo, principalmente atinente ao processo de elucidação da pedagogia moderna no Brasil e difusão das ideias liberais. Neste sentido, o parecer pode ser entendido como difusor de uma cultura política educacional.

Nos últimos decênios tem ocorrido o processo de renovação dos estudos acerca do papel exercido pelos intelectuais brasileiros acerca das questões políticas. Assim, homens e mulheres de letras passam a ser discutidos sob uma ótica que busca romper com antigas perspectivas criticadas pela produção historiográfica do século XX, como “individualismo, subjetivismo, elitismo, e presentismo”. Neste sentido, emergiu uma leitura respalda em “uma abordagem da história dos intelectuais, que exige reflexão sobre a própria categoria em sua historicidade e complexidade” (GOMES, 2016, p. 11).

Esse emergir dos estudos sobre os intelectuais tem como lastro as discussões proeminentes da nova história cultural e da nova história política, especialmente a partir da problematização do conceito de cultura política. De acordo com Ângela de Castro Gomes,

A cultura política foi retomada pela historiografia por permitir explicações/interpretações sobre o comportamento político de atores sociais, individuais e coletivos, privilegiando-se seu próprio ponto de vista: percepções, vivências, sensibilidades (GOMES, 2007, p. 47).

Partindo dessa acepção, é possível vislumbrar a possibilidade de entender os embates políticos em uma perspectiva que extrapole o universo partidário, ou seja, trata-se de uma discussão que possibilita a compreensão da atuação política de atores que vivem nas zonas de fronteiras, nas margens sociais, nas sombras da história. Homens e mulheres marginalizados ou silenciados pela historiografia são tomados como sujeitos da história. Entre esses grupos excluídos das assertivas historiográficas, encontram-se os intelectuais, pois, como salienta Jean-François Sirinelli, “apesar dos avanços da história política, os intelectuais continuam negados” (SIRINELLI, 2007, p. 233).

É importante ressaltar que nem todos os intelectuais foram silenciados na pesquisa historiográfica, especialmente em casos de homens de letras que tiveram uma trajetória expressamente articulada com os embates da política partidária ou ocuparam cargos públicos, como foi o caso de Ruy Barbosa, Thomaz Espíndola e Ulysses Vianna, que ao longo de suas trajetórias quase sempre estiveram envolvidos com a política nacional, incluindo o exercício de cargos públicos no poder executivo e, principalmente, no legislativo.

Neste caso, a proposta investigativa atenta para a outra vertente. Torna-se salutar buscar outra inquietação: a atuação intelectual de homens que estavam atrelados ao campo político e como a cultura política na qual eles compartilhavam se fez presente no parecer do projeto de reforma da instrução pública primária. Com isso, torna-se possível entender o papel do conhecimento histórico no processo de reinvenção de uma identidade nacional, por meio dos usos do passado na história ensinada, possibilitando a elucidação da assertiva de Rémond na qual a “história política articula o contínuo e descontínuo, registros desiguais” (RÉMOND, 1998, p. 35).

O artigo foi dividido em dois momentos. No primeiro, tem-se como foco a análise dos integrantes da comissão da instrução pública da Câmara dos Deputados gerais que produziu o parecer sobre a reforma da instrução pública primária nos idos de 1883. No segundo momento, o enfoque recai sobre as discussões propostas para o ensino de história nas escolas primárias, elucidando tanto as concepções de história, como as dificuldades e soluções de enfrentamento do ensino disciplina da história para crianças.

“Cultivar e disciplinar as faculdades moraes”: a comissão da instrução pública

No âmbito da historiografia educacional brasileira, o parecer do projeto de reforma da instrução pública primária, publicado nos idos de 1883, tem sido avaliado como a avaliação do cenário educacional sob a pena de Ruy Barbosa. Os demais integrantes da comissão têm sido sistematicamente silenciados como sujeitos que pensaram os problemas educacionais do período entendido por Carlota Boto como “outono do Império”.

Certamente a posição de Ruy Barbosa como um entusiasta com a implantação da pedagogia moderna no Brasil e sua inserção em defesa de um sistema educacional nacional levou os demais membros da comissão a serem silenciados como sujeitos no processo de elaboração dos pareceres. De acordo com Alberto Venâncio Filho, “Ao redigir os Pareceres, Rui tinha apenas 33 anos, estava no início da sua formação intelectual, já imbuído das idéias liberais, e depois iria trilhar outros caminhos, mas o liberalismo ficará em seu espírito” (VENÂNCIO FILHO, 2007, p. 270). Neste sentido, os demais integrantes da comissão não foram considerados como coautores. Possivelmente, o fato de Ruy Barbosa ter sido o relator do parecer e dos discursos terem sido pronunciados em primeira pessoa, corroborou para a desconsideração dos demais integrantes. Um exemplo disso é o artigo de Najla Mormul e Maria Machado, no qual as autoras explicitam a dualidade de autoria:

Esse Decreto foi submetido à apreciação da Comissão de Instrução Pública, composta por Rui Barbosa, relator, Thomaz do Bonfim Spinola e Ulisses Viana. Dessa forma, Rui Barbosa teve a oportunidade de escrever os pareceres sobre a “Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior” (MORMUL; MACHADO, 2013, p. 280).

Os demais integrantes da comissão da instrução pública, assim como Ruy Barbosa, eram importantes intelectuais com vínculos políticos construídos nas províncias do antigo norte. Ulysses Pereira Machado Vianna (1848-1911), havia sido presidente da província da Paraíba entre 1878 e 1879, cargo no qual elaborou um relatório que defendia a reformulação da instrução pública sob os pilares da liberdade, questão central nos pareceres de 1883. De acordo com Ulysses Vianna:

Sobre a instrução publica recahem hoje em todos os paizes as atenções do Governo.

Nos paizes regidos pelas fórmas representativas, destinado o povo a intervir no Governo, a sua cultura solida e regular tem sido reconhecida, como elemento necessário para uma benéfica intervenção. As dotações às escolas, o aperfeiçoamento dos methodos de ensino, a sua obrigatoriedade e liberdade, os edificios em que funcionam as escolas e o material dellas, a formação do professorado, os prêmios, os favores conferidos por leis, como estímulos, à alumnos e professores, tudo tem sido empregado, de tudo tem-se cuidado para a elevação e o derramamento da instrução publica (VIANNA, 1879, p. 27).

O relatório de presidente de província apresenta dados consistentes acerca da instrução publica no mundo ocidental da segunda metade do oitocentos. Ulysses Vianna mostrou-se como um defensor da modernização de métodos, formação docente, dos espaços escolares e da instituição de questões como a obrigatoriedade do ensino e a liberdade de ensinar. Além disso, o presidente da Paraíba também mostrou-se conhecedor dos dispêndios sobre a educação no Império do Brasil e na Europa:

Quem conhece a despesa effectuada com a instrução publica na Côrte do Império, em algumas Províncias e nos paizes da Europa e em quasi todos da América, quer directamente pelo Estado, quer pela iniciativa individual, ou pelas associações humanitárias, tem certeza de que o desenvolvimento d'ella está dependente de dispêndios avultados.

Não há professorado escolhido sem ser preparado d'ante-mão por escolas para isso destinadas, sem uma instrução technica: não há bons discípulos, sem bons professores (VIANNA, 1879, p. 28).

Assim como Ruy Barbosa, Ulysses Vianna também era um intelectual atento às mudanças ocorridas no universo educacional do Brasil e em países dos continentes europeu e americano. Além disso, o relatório referente à província da Paraíba, escrito nos idos de 1879, antecipa algumas questões que seriam reforçadas e contextualizadas no parecer de 1883, como a defesa da liberdade de ensino. Sobre essa questão, o parecer de 1883 apresenta:

A nossa commissão não hesita em declarar que abraça esta liberdade em toda a sua plenitude. Primeiramente, não crêmos na eficácia da força, para impôr, ou exterminar idéas, para impedir que o ensino se effectue na direcção das aspirações, dos sentimentos, das correntes moraes e intellectuaes, que preponderam em cada época no espirito humano. É bem digna de recordar sempre, a este proposito, aquella expansão intima, aquella eloquente confidencia do despola cujas invasões foram, inconscientemente, no começo deste seculo, o maior instrumentco de propagação das ideias liberes pela Europa (BARBOSA, ESPI-NOLA, VIANNA, 1883, p. 105).

Se as ideias atinentes à instrução pública aproximavam Ruy Barbosa e Ulysses Vianna, o terceiro integrante da comissão da instrução pública tinha como principal linha de defesa o ensino da história e o fomento ao civismo. Thomaz do Bomfim Espíndola (1832-1889), foi um intelectual que teve uma destacada produção de livros voltados para a história, geografia e corografia da província de Alagoas. Ele é considerado o pioneiro nos estudos históricos alagoanos (SANTOS, 2013).

Medico formado pela Faculdade de Medicina da Bahia, Thomaz do Bomfim Espíndola ocupou diferentes cargos pú-

blicos, como vice-presidente da província de Alagoas, deputado provincial e deputado geral, cargo que o levou a integrar a comissão da instrução pública. Paralela a carreira política, Espíndola atuou como um mediador cultural, exercendo diferentes funções como jornalista, inspetor da instrução pública e a docência no Liceu de Maceió, como lente catedrático de Geografia, Cronologia e História.

Pode-se inferir que se tratava de um pensador da história que teve uma trajetória voltada para a difusão do conhecimento histórico no âmbito escolar, tanto por meio da publicação de manuais escolares, como por sua atuação docente e defesa do papel da disciplina história na formação das novas gerações. Essa defesa aparece na apresentação do livro “Geografia Alagoana, ou Descrição Física, Política e Histórica da Província das Alagoas” no qual ele revelou a sua concepção de história como guia para a formação moral das novas gerações ou luz que direciona ao futuro. Nas palavras de Espíndola, “(...) a história na phrase de Cicero é o facho da verdade, a mestra da vida, e, na de Lamennis, a lâmpada collocada a entrada futuro para dissipar uma parte das trevas que o envolvem” (ESPÍNDOLA, 1871, p. 1). Além disso, Thomaz do Bomfim Espíndola argumentou sobre a relevância da história ensinada em países que deveriam ser vistos como exemplares para o Brasil.

O estudo da geographia e história do paiz natal é hoje uma necessidade reconhecida por todas as nações que podem ser indigitadas como modelos à imitação - a Inglaterra, a França, a Allemanha e os Estados Unidos do Norte - e por isso teem ellas inserido em seus planos de estudo a obrigação de enriquecer a intelligência da juventude, já preparada para a instrucção primaria, dos conhecimentos da geographia e historia natal (ESPÍNDOLA, 1871, p. 1).

A assertiva defendida por Thomaz do Bomfim Espíndola remete para uma importante inquietação vigente entre os intelectuais da educação entre o final do século XIX e o alvorecer do XX: o momento de início do ensino da história para crianças. Percebe-se que Thomaz Espíndola defendia que o ensino da disciplina história deveria ter início já na educação primária, como mecanismo de enriquecer a inteligência dos jovens com conhecimentos sobre a terra natal.

“Um veículo de conhecimentos especiais”: a história ensinada no parecer

Ensinar história para crianças e suas implicações. Essa questão foi amplamente analisada ao longo parecer da comissão da instrução pública sobre o projeto de reforma do ensino primário. As inquietações perpassaram questões como a concepção de história ensinada e sua funcionalidade para a formação de crianças e jovens, o momento no qual a referida disciplina escolar deveria ser ministrada e o método de ensino. Todas essas questões foram analisadas a partir do cotejo com experiências de ensino vigentes em outros contextos temporais e, principalmente, em outros países. Alias, a explicitação das propostas de ensino de países da Europa e da América foi o tom predominante ao longo do parecer, demonstrando uma ampla sintonia entre os embates educacionais no Império do Brasil e o de outras nações.

A primeira questão problematizada é atinente ao papel da disciplina história no âmbito escolar. A história ensinada foi apresentada como uma disciplina que teria como mote a formação moral dos alunos, no intuito de cultivar os sentimentos e as faculdades. De acordo com o parecer:

Do mesmo modo, porém, como a admissão das sciencias physicas e naturaes no plano da escola tem muito menos por fim *ensinal-a sciencia*, do que *dispor* o espirito para ella, assim as lições de História o hão de enveredar, não tanto *como um vehiculo de conhecimentos Especiaes*, quanto como um meio util *de cultura* para os sentimentos e as faculdades nascentes do menino (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 204).

“Um meio útil de cultura”. Essa era a finalidade apontada para a disciplina história no âmbito escolar. Na concepção defendida pelos integrantes da comissão, a história escolar não tinha como eixo formador a elucidação dos grandes episódios e as narrativas dos fatos, com a elucidação de conhecimentos espaciais, mas a formação cultural do aluno. Essa dimensão cultura perpassava pelo reconhecimento da diversidade de experiências históricas em diferentes espacialidades e temporalidades. O parecer também elucidava contrapontos históricos entre povos tidos como civilizados sobrepondo “selvagens e bárbaros”.

Tocando a geographia, designará, numa grande esphera, os paizes habitados ou aridos, a Polynesia selvagem, a America onde a gente que emigra da Europa, succede ao gentio, que vae desapparecendo, o oriente, cheio de monumentose povos antigos, a China civilizada e solitaria, a Africa com os seus negros, os seus arabes, os seus desertos. Os typos de homens, os monumentos, o aspecto pincturesco das regiões serão exhibidos mediante imagens, photographias, livros, objectos caracteristicos de toda a natureza (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 206).

Pautado na experiência de ensino de História na Bélgica, o parecer explicita como o ensino da disciplina deveria elucidar uma lógica similar a um passeio pelo mundo tido como civilizado e bárbaro, no intuito de expressar a diversidade cultural e, principalmente, racial. Para o professor caberia dizer “que todos os outros povos têm cada qual também a sua história, os seus livros, os seus objectos antigos” (BARBOSA, ESPÍNDOLA, VIANNA, 1883, p. 206). A história ensinada perpassava pela elucidação das fontes, da cultura material, dos vestígios deixados por cada sociedade.

O uso de documentos no ensino de história dialogava com a proposta metodológica de ensino defendida no parecer, pautada no método intuitivo, que partia do conhecido para o desconhecido, do palpável para o abstrato. Em relação à história ensinada, a preocupação em educar partindo do concreto para o abstrato pode ser ilustrado por meio da discussão sobre raça.

Para ministrar a primeira idéa sensível de raça, poderão utilizar-se as innumeráveis espécies caninas. Exibir-se-hão typos das raças humanas. No que respeita a estas, como ás dos cães, indagam os sabios si é possível que todas se originem do mesmo pae. Dividam-se as raças em nações. Empreguem-se todos os meios intuitivos imagináveis, para fazer distinguir nitidamente os caracteres peculiares aos povos historicos: traje, monumentos, armas, utensis, etc., como já se ha de ter procedido a respeito das nações actuaes (BARBOSA, ESPÍNDOLA, VIANNA, 1883, p. 207).

O modelo de exposição sobre as raças elucidava duas vertentes que deveriam predominar no ensino de História. A primeira consiste na busca de elementos próximos à realidade

do aluno, tornando questões conceituais próximas do vivido. Questões complexas como a concepção de raça humana deveria ser norteadas com o uso de paralelos, em âmbito comparativo, como a variedade de raças caninas. Partindo da observação da realidade animal, inferia-se o estímulo para se pensar a mesma questão atinente ao universo humano, em uma duração histórica. A segunda questão que perpassava pelo ensino era a ênfase em partir do conhecido para o desconhecido.

Em relação à história, isso implicava na defesa de utilizar os exemplos das sociedades contemporâneas, caso atuais para elucidar similaridades com o passado. A concepção de continuidade era um elemento importante na aprendizagem histórica dos discentes. Todavia, ainda no tocante ao método de ensino, enfatizava-se a articulação entre história e geografia, disciplinas que tinham uma dimensão moral e patriótica. Desse modo,

historia, na escola, é inseparavel da geographia: ha de relacionar-se inteiramente com ella, de modo que estas duas disciplinas se communiquem incessante e mutuamente vida, apoio e luz.

A sua iniciação consistirá na historia patria, e, em seu primeiro começo, *na historia local*.

Na ordem do tempo, a historia contemporânea constituirá o ponto de partida deste gênero de lições, como se pratica na Inglaterra e noutros paises. Na ordem da importancia, á historia moderna, especialmente á

historia contemporanea, se assignará o mais amplo espaço no programma escolar. De feito, na educação commum do povo, a maior parte do cabedal instructivo da historia deve tender a preparar o cidadão para julgar as necessidades e as coisas da sua época (BARBOSA, ESPÍNDOLA, VIANNA, 1883, p. 208).

História e Geografia deveriam ser ensinadas nas escolas de forma articulada. Mas a enunciação também revela outras dimensões sobre a disciplina história: o que deveria ser ensinado. Os conteúdos históricos deveriam partir do conhecido para o desconhecido, tanto em âmbito temporal, quanto espacial. Partia-se da história local, para a nacional, até atingir a universal. Temporalmente, privilegiava-se o período contemporâneo, tido como ponto de partida e, em menor escala, o moderno. Eram as duas temporalidades que deveriam nortear os programas escolares de história. Essa ênfase nos períodos recentes era justificada pela finalidade atribuída à disciplina, de “preparar o cidadão para julgar as necessidades de sua época”. Essa assertiva explicita um combate ao modelo de ensino enciclopedista e erudito, com ênfase em uma proposta mais pragmática.

Attendo-se desta sorte ao empenho de inspirar o verdadeiro sentimento da historia, pôde o professor, ao mesmo tempo, aparelhar, ou proseguir o ensino do factos pelo methodo anecdotico, mediante biographias, etc., escolhendo os acontecimentos, ou os personagens historicos, que possam interessar ás creanças, e evitando enumerações, bem como as enarrações aridas, que a memoria não conserva (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 207).

A história deveria ser ensinada sob o método de anedotas, com a explanação sobre a trajetória biográfica ou de episódios tidos como relevantes e exemplares para a formação moral dos alunos. Essa dimensão da história como mestra da vida e instrumento de formação moral da população não era exclusiva dos integrantes da comissão de instrução pública

da Câmara dos deputados. Pelo contrário, era uma concepção compartilhada entre os principais intelectuais que pensavam a história no Brasil oitocentista, incluindo prestigiados homens de letras vinculados ao IHGB (GUIMARÃES, 1988).

Essas propostas metodológicas atinentes à história, na ótica dos autores, “exemplificam de um modo maravilhoso o curso do methodo naturalmente peculiar á cultura histórica na escola” (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 207). É possível afirmar que o parecer apreende a história ensinada como uma disciplina que apresenta elementos específicos para o ensino/aprendizagem, que por isso deveria ser pensada de modo que levasse a considerar as suas peculiaridades no âmbito da cultura escolar. Por esse motivo, o parecer expressou a recomendação:

Para ser racional e profficuo, para encerrar effectivamente em si as qualidades de uma verdadeira *cultura*, este ensino está subordinado a condições imperiosas, que relewa observar escrupulosamente.

- 1) Cumpre-lhe renunciar ás tradições livrescas
- (2), repudiar o habitos de ensino mecanico, conformar-se ás leis fecundas e poderosas da intuição

(BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 207).

O parecer elucida uma preocupação com a eficiência do ensino de história, no intuito de possibilitar uma prática tida como racional e profícua, na construção cultural do aluno. Para isso, foram apontadas ressalvas atinentes à práxis pedagógica da disciplina, com recomendações para evitar aulas que fossem consideradas mecânicas, pautados exclusivamente na memorização de livros e repetição de lições. A intuição e as anedotas deveriam sobrepor às lições. Seguindo essas diretrizes, o ensino da história era entendido como salutar e necessário para o ensino primário, pois,

Entendido simplesmente assim, este ensino tem por seguro a sua funcção necessaria entre as materias da escola. Entretanto, a sua adequação a esta esphera de intelligencias é sumamente delicada, e encerra em si as maiores difficuldades. Por certo, si fosse tão facil, quanto parece afigurar-se a um, aliás notável escriptor contemporaneo, 'o indicar aos alumnos, sob o accumulo de factos e nomes, a sua significação moral e o seu alcance historico, mostrando no presente a progenitura do passado e o progenitor do futuro', não se póda contestar que a historia mereceria occupar um dos primeiros lagares, entre os assumptos da instrucção primaria (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 204).

A história como disciplina escolar apresentava uma conotação específica no âmbito da instrução primária, sendo a responsável pela construção da significação moral e ambientação histórica das experiências humanas. O ensino no presente seria responsável por criar conexões entre o passado e o futuro, tecendo um espaço de experiência e um horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006), ou, forjando uma leitura comum de passado e um projeto comum de futuro. A história no espaço escolar seria um instrumento de edificação e difusão de uma cultura política, de um projeto de nação. Todavia, esse processo no ensino primário deveria perpassar por uma disciplina agradável, atraente para os jovens e relativamente distante das preconizações da história gestada pelos acadêmicos:

Mas precisamente as necessidades que se impõe de um modo inevitavel ao ensino elementar, de esquivar a aglomeração de nomes e factos, preci-

samente a multidão, a complexidade e o caracter dos elementos que concorrem para definir a acção historica e a natureza moral das entidades eminentes e dos acontecimentos consideraveis, não permitem a este ramo de instrucção essa precedencia superior na aula de primeiras letras, cujo programma não o póde receber, senão em medida relativamente modica, reservando-se á Historia propriamente dicta o seu verdadeiro logar na educação secundaria e superior (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 204).

Ao longo da segunda metade do século XIX uma das inquietações que perpassavam a história como disciplina escolar era em relação ao momento no qual as crianças deveriam iniciar os estudos históricos. A validade do ensino da história era incontestável, quando se pensava no ensino secundário e superior. Ao se referir ao ensino primário, porém, a pertinência da presença da história não soava de modo unísono, em decorrência de sua complexidade e, principalmente, por ter como objeto as experiências humanas de tempos pretéritos, ou seja, uma realidade não palpável e que exigia do aluno considerável poder de abstração.

Ora, esta disposição imprescindível mal começa aos 14, ou 15 annos de idade. Até então o ensino da historia é ou mui nescio, tal qual nos livrinhos que sabemos, ou mui ridiculo, si arma a um alvo superior. Em ambos os casos é improfficuo, emquanto á cultura de qualquer das faculdades da creança, sobre ser pernicioso, si fór enfadonho e pernicioso ainda, si prematuramente concitar paixões (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 204).

Se a idade ideal para a introdução aos estudos históricos era entre 14 e 15 anos, qual seria a função do ensino de História na instrução primária? E se os alunos ainda não tinham a habilidade de abstrair para outras temporalidades, como deveria fundamentar-se o ensino? O parecer expressa uma pedagogia da história no ensino primário voltada para a construção conceitual a partir da cultura material, ou seja, a história deveria ser ensinada nas escolas primárias a partir de seus aspectos investigativos, com o uso de fontes. Nas escolas primárias, a metodologia da história aproximava pesquisa e ensino:

Na seleção obras classicas que forem dispensavel admittir, se condemnarão inexoravelmente esses livros *inimigos da intelligência*, composto exclusivo de áridos questionários e nomenclatura, onde a historia inteira se reduz a alguns factos brutos, e estes mesmos a um secco enunciado, tão desprovido de utilidade, quanto de interesse: onde se multiplicam os pormenores ociosos, e exactamente se omittem os mais capazes de acordar a *sympathia*, e estimular a atividade mental; onde fallece do todo o colorido, a naturalidade, a variedade, a lucidez; onde tudo se encontra, menos precisamente o necessario, o essencial ao cultivo das faculdades, para cuja educação o ensino da historia póde contribuir. Na escolha dos modos de executar essa cultura, os recursos da escola se distribuirão pela ordem do seu de envolvimento do seu valor educativo, nesta escala:

- a. A investigação pessoal do alumno.
- b. A palavra do mestre.
- c. Os livros de leitura.

Incontestavelmente, na esphera elementar, é a lição oral o grande elemento de fecundação de toda a cultura historica, o sopro vivificador desse en-

sino, a lição oral, com a animação, o calor, o interesse que lhe são próprios, mui superior nos seus resultados a todos os que se obtêm pelo emprego dos melhores livros (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 208).

O método de ensino da história na instrução primária foi apresentado de forma hierárquica, demonstrando a prioridade em tornar o aluno o sujeito ativo na construção da aprendizagem. Tudo deveria partir da investigação do aluno, por meio dos vestígios históricos. Era a forma encontrada para manter o colorido e naturalidade do ensino. em segundo plano, emergia a expressão oral dos professores, com historietas, anedotas que chamassem a atenção dos alunos. A palavra do mestre deveria apresentar-se como preleções que despertassem a contemplação das biografias que pudessem ser vistas como exemplos dignos de serem seguidos. Por fim, vinham os manuais escolares, tão propalados no âmbito do ensino secundário, mas tidos como ineficientes no ensino primário. Sobre as preleções o documento expressa:

Fallae aos vossos alumnos, fallae-Ihes muito, fallae-Ihes sempre (...). Narrae, narrae ainda, os grandes faclos da nossa historia nacional; e, si vos sonberdes haver, todos ouvidos e olhos os vossos pequeninos ouvintes bebei-os-hão com avidez; suas almas juvenis imbuir-se-hão d'elles, ficando-lhe a lembrança profundamente gravada na memoria. Os pormenores poderão desvanecer-se; mas o essencial, o capital, o bello principalmente, o grande, o nobre, o accessivel á intelligencia e á imitação dos discipulos, isso em que, portanto, insistireis especialmente, subsistirá intacto, influindo generosos sentimentos

e, o que ainda mais vale generosas acções. No começo, só a lição oral é practicable. Mas não é unicamente nas classes inferiores que a lição oral tem a sua razão de ser. Menor não é, talvez, a sua necessidade nas classes medias e superiores. Já então o alumno sabe ler; pôde apprender de cór; convêm, é, até, preciso que o faça, que se exerça em voar com as proprias azas (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 208).

As preleções deveriam ser uma prática exclusiva para o ensino de história no ensino primário, mas também deveriam ser exercidas no ensino secundário e superior. A lição oral era vista como um método capaz de gerar sentimentos e acções, assim como estimular a aprendizagem para levar o aluno a voar com as próprias asas. No ensino primário, a narração deveria apresentar uma sequência preestabelecida.

Narrae primeiramente os factos: animaes os vossos personagens; commnnicar a tudo o atractivo e o interesse da palavra; depois, quando, outrosim, houverdes envolvido no vosso colloquio, á maneira de Sócrates, as vossas caras creanças, quando as tiverdes feito falar sua vez, remettei-as então ao livro (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 208).

A narrativa deveria ser pautada na apresentação dos fatos e personagens, de modo que as crianças fossem envolvidas pela trama histórica. O enredo deveria ser atrativo e adequado ao método intuitivo. A defesa do método também perpassou pela descrição do modelo de ensino vigente e considerado ineficaz:

Leccionar, pois, a historia pela ordem da sua successão natural; fallar ás creanças em epochas

remotas; pretender inicial-as de começo nos factos da antiguidade; tornar por ponto de partida o berço do gênero humano, como tem procedido até hoje os que asseguram á lenda biblica o monopolio dos estudos históricos na escola, é tão absurdo, quanto pretender conhecer os varios paizes, as varias nações, as varias raças que dividem o globo, antes de haver observado a raça a que pertencemos, a nação de que somos membros, a nossa terra natal (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 205).

Igualmente, isso não implicava na metodologia de uma história ilustrativa. Pelo contrário, a proposta de ensino proposta no parecer revela uma concepção de história ensinada pautada na investigação e no criterioso uso das fontes históricas e da construção conceitual da disciplina pelo próprio aluno. De acordo com o parecer:

O sentimento da realidade na historia póde, para o menino, derivar da idéa da historia d'elle mesmo. Está nas mãos do professor induzil-o a pesquisar os factos da sua vida pessoal, levando-o a entender o modo como esse passado é o que constitue a historia. Do mestre depende o impressionar-lhe a imaginação com a idéa de perquirir as origens de sua familia, a datas e os logares do nascimento e obito dos seus ascendentes, a profissões delles, os casos da sua vida, seus talentos, seus haveres, etc. A creança interrogará os paes. Lerá, e comparará certidões do registro civil. Possui talvez o pae documentos, objectos provenientes de longe, de que o menino buscará inferir as suas conclusões. Procurará meio de informar-se e cogitará nas fontes, donde poderiam derivar as informações que

necessita. Póde-se contar ás creanças a historia da escola: seus fundadores, sua construcção, sua inauguração, seus planos; teve tres classes, depois quatro, mais tarde sete, para adeante dez; mostrar os papeis que consignam esses factos, discutir a sua authenticidade (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 205).

Os procedimentos propostos para o ensino da história coadunavam com os passos da pesquisa histórica vigente na segunda metade do século XX, como o levantamento documental e a critica dos testemunhos. Em certa medida, a história escolar até extrapolava a dimensão de investigação acadêmica, pois no ensino os professores deveriam estimular os alunos a buscarem informações com pais, com o uso da tradição oral como vestígio sobre a vida dos alunos. O parecer preconizava para que o docente “Excitará o alumno a interrogar os anciãos. Dará por tarefa o recolherem informações, (...). O menino verificará que com os successos antigos recresce a difficuldade. E ouvirá contemporaneos, que narrem por ouvir, sem ter visto” (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 205).

Em um contexto no qual os currículos escolares brasileiros ainda privilegiavam a história universal em detrimento da história pátria (BITTENCOURT, 1990), o currículo proposto para as escolas primárias partiam da história individual do aluno. Ao elencar o exemplo do ensino de história em Bruxelas, o parecer expressa a compreensão sobre a crítica documental no âmbito escolar:

Póde-se expor a historia, sua configuração, seus monumentos, mostrar mappas antigos, fixar, em presença das localidades respectivas, as suas antigas trincheiras, re-

construir o bairro que precedeu os boulevards actuaes, ver, na ante-camara do burgomestre, o antigo aspedo do Senna, mandar inquerir os paes o tal respeito. O professor não enarrará elle mesmo; mandará investigar por todos os modos. Incumbirá os alumnos de fixarem uma data. Um livro de per si só não se aceitará como prova sufficiente; mas se reguererá o depoimento de pessoas que hajam sido testemunhas, medalhas, inscrições monumentaes, etc. Exercicios desta natureza inclinarão o menino para o verdadeiro sentimento da historia. Si o discipulo não encontrou muitos dados acerca de sua ascendencia, exponha-lhe o professor como, pelo contrario, famílias ha, em cujo seio informações taes se preservam copiosas e certas. Mostrará antigos autos, diplomas, titulas de propriedade, etc. Dirá que as cidades têm archivos, e irá visital-os. Induzirá a notar a fórma dos pergaminhos, sua vestutez, seus caracteres. Tentará decifra-llos (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 206).

A proposta sobre o ensino de história perpassava pelo uso de diferentes tipologias documentais, como pergaminhos, monumentos públicos, mapas, tradição oral, livros e o próprio espaço urbano. Além disso, havia a recomendação para que o professor estimulasse o cotejo das fontes, no intuito de possibilitar a crítica dos testemunhos. Tratava-se de um ensino com caráter investigativo e pouco propenso à memorização. O trato documental foi comparado aos recursos utilizados em outras disciplinas escolares:

Começará a historia pelo aspecto exterior e nomes dos seus materiaes, como se começa a historia natural colleccionando borbolêtas. Ninguem,

ao parecer, reflectiu ainda em que os verdadeiros elementos da historia não consistem no facto de referir historias, mas na aquisição de noções elementares acerca dos documentos e da maneira de apurolos. E, todavia, não podemos reunir idéas a respeito do que seja a historia, senão proporcionalmente ás que possuímos a respeito do que sejam os documentos. Em fallecendo estas noções a historia gera a fé, e prepara homem de fé; mas não produz a sciencia, nem forma homens dispostos para a sciencia. É tendo em mira a sciencia, e não a fé, que se ha de solicitar a imaginação das creança (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 206).

O documento apresenta a história ensinada em dualidade entre os preceitos religiosos, acríticos e edificadores da fé, e os prodígios da ciência na formação de homens críticos e capazes de usar a imaginação. A história, pautada em anedotas e análise de testemunhos era vista como um instrumento para fomentar o fortalecimento do espirito científico no Brasil. Tudo isso deveria ocorrer evitando-se a pretensão dogmática, na qual “as licções moraes da história evitarão cuidadosamente a forma didactica. Sejam mais sentidas do que aprendidas pelos alumnos” (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 209).

Considerações finais

Este artigo teve como escopo as propostas sobre o ensino de história no parecer sobre o projeto de reforma da instrução publica primária, elaborado pela comissão da instrução pública da Câmara dos deputados nos idos de 1883. Uma questão debatida foi em relação a autoria do documento, pois apesar do documento ter sido assinado pelos três membros da co-

missão, no âmbito historiográfico a elaboração do parecer tem sido atribuída exclusivamente a Ruy Barbosa. Mesmo considerando o papel exercido pelo intelectual baiano, na condição de redator da referida comissão, torna-se salutar perceber o quanto as ideias presentes no documento nem sempre expressam o pensamento educacional de apenas um sujeito, mas sim, ideias compartilhadas entre diferentes intelectuais do final do século XIX, incluindo Thomaz do Bomfim Espíndola e Ulysses Pereira Machado Vianna. Ideias que em alguns casos já haviam sido apresentadas pelos referidos intelectuais em momentos anteriores à elaboração do parecer. Neste sentido, torna-se plausível propor a perspectiva não desconsiderar a possibilidade de uma autoria coletiva do documento.

No âmbito da proposta atinente ao ensino de história, o parecer de 1883, expressa uma concepção da disciplina escolar muito próxima aos cânones estabelecidos para a pesquisa histórica na esfera acadêmica. A história deveria ser ensinada nos moldes de como era pesquisada, com um teor crítico, pautado no uso de fontes distintas e cotejadas. O aluno do ensino primário deveria ter a possibilidade de estudar história não para memorizar as narrações sobre os grandes feitos, mas para aprender os fundamentos iniciais da interpretação dos testemunhos e para compreender o mundo no qual se encontrava inserido.

Esta é uma segunda questão presente no parecer: o recorte temporal da história ensinada. No ensino primário, a história deveria partir do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Assim, no âmbito do recorte espacial, o ensino deveria ser iniciado com a história individual do aluno, adentrando a trajetória da instituição escolar e passando para a história local. Após a inserção do aluno na metodologia da investigação histórica o ensino passaria a

elucidar a história pátria e, em menor escala, a história universal. No âmbito do recorte temporal, o ensino apresentaria uma dimensão fortemente presentista, com a elucidação da experiência do aluno e o adensamento do ensino com ênfase para a história contemporânea e, em menor proporção, a história moderna.

Contudo, uma questão que perpassa toda a proposta de ensino é a elucidação de uma cultura política educacional liberal, pautada na construção da autonomia do aluno como sujeito pensante, com estímulo para o caminho da ciência em detrimento do da fé; bem como na defesa das liberdades individuais. A história no espaço escolar tinha funções de formação moral do cidadão capaz de se ver como sujeito histórico e de respeitar as diferenças. Um projeto ousado e pautado nos valores humanos.

A noção mais elementar na historia é a de transformação nos costumes, no aspecto geral da humanidade. O menino (que de adultos nisto não lhe são parecidos!) nenhuma idéa tem do relativo humano. Todo o vestuário que não o seu tem-lhe ares de esdruxulo; e d'ahi vem o preconceito,.Que se oppõe á sã apreciação da historia, do mesmo modo como, na vida actual, contraria a politica progressiva. Com a precedente e combina outra noção: a idéa de *continuidade*. Tão lenta é a transformação, que só a longos intervallos se percebe; de um dia ao dia seguinte nunca se dão mudanças radicaes. Os factos entretecem-se nesta continuidade da vida real das gerações. Ora, para a creança, como para o homem inculto, todo o facto historico é insulado, maravilhosa toda a narrativa. Uma tal disposição de espirito não permite apanhar a chave da historia. Privados desta

chave, homens feitos, instruídos, até, muita vez, percorrerão a história, sem deparar jámais aquilo que os refreie de se fizerem aventureiros revolucionários. (...) Para entender a história, mister é de sentirmos que os homens históricos eram homens como nós (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 205).

Sob a pena de Ruy Barbosa, Thomaz Espíndola e Ulysses Vianna, a história nas escolas primárias deveria nortear as crianças para se tornarem mais humanas, capazes de entender e respeitar as diferenças e de se verem como sujeitos que também fazem a história.

Referências

AROSTEGUI, Júlio. *A pesquisa histórica*. Trad. Andréa Dori. Bauru: EDUSC, 2006.

BARBOSA, Ruy. *Impugnação dos embargos do Ceará pelo Rio Grande do Norte*. Natal: Sebo Vermelho, [1908] 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Loyola, 1990.

BOTO, Carlota. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. *Revista Brasileira de História*. Vol.19, n.38, 1999, p. 253-281.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. 2ª ed. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1975] 2006.

ESPÍNDOLA, Thomaz do Bomfim. *Geografia Alagoana, ou Descrição Física, Política e Histórica da Província das Alagoas*. Maceió: O Liberal, 1871.

ESPÍNDOLA, Thomaz do Bomfim. *Geografia Física, Política, Histórica e Administrativa da Província de Alagoas*. Maceió: Tipografia do Jornal de Maceió, 1860.

ESPÍNDOLA, Thomaz do Bomfim. *Descrição das Viagens do Dr. José Bento Cunha Figueiredo Júnior ao Interior da Província de Alagoas*, Maceió, 1870;

ESPÍNDOLA, Thomaz do Bomfim. *Viagem do Presidente da Província Francisco de Carvalho Soares Brandão a Povoação de Piranhas e Paulo Afonso*. Maceió, 1878;

ESPÍNDOLA, Thomaz do Bomfim. *Elementos de Geografia e Cosmografia Oferecidas à Mocidade Alagoana pelo Dr. T. do Bonfim Espíndola*. Maceió: Tipografia da Gazeta de Notícias, 1874.

GOMES, Ângela de Castro. *A República, a História e o IHGB*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GOMES, Ângela de Castro. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca; GOMES, Ângela de Castro. *Cultura Política e leituras do passado: historiografia e ensino de História*. Rio de Janeiro: Faperj; Civilização Brasileira, 2007.

GOMES, Ângela de Castro; ABREU, Martha. A nova “Velha” República: um pouco de história e historiografia. *Revista Tempo*. Vol. 13, nº 26. Rio de Janeiro, 2009.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. Apresentação: intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para delimitação do objeto de estudo. GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GUIMARÃES, Manuel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 1, 1988, p. 5-27.

HALL, Stuart. As culturas nacionais como “comunidades imaginadas”. In: HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, [1992] 2015.

KOSELECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

MORMUL, Najla Mehanna; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa e a educação brasileira: os pareceres de 1882. *Cadernos de história da educação*. v. 12, n. 1, 2013, p. 277-295.

PENTEADO, J. de A. *A consciência didática no pensamento pedagógico de Rui Barbosa*. São Paulo: Nacional, 1984.

REIS, José Carlos. *O desafio historiográfico*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

RÉMOND, René. Uma história presente. In: *Por uma história política*. 2ª ed. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 13-26.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. A Casa das Alagoas e as “cousas do passado”. *Revista do IHGSE*. Aracaju, n. 46, 2013, p. 95-116.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil*. 9ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV, 2007, p. 231-270.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. O liberalismo nos Pareceres de Educação de Rui Barbosa. *Estudos Avançados*. Vol 21, n. 61, 2007, p. 267-277.

VIANNA, Ulysses Pereira Machado. *Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial da provincia da Parahyba do Norte pelo presidente, exm. sr. doutor Ulysses Machado Pereira Vianna, em 1.o de janeiro de 1879*. Parahyba do Norte, Typ. Liberal Parahybana, 1879.

INTELECTUAIS DA ESCOLA DE
DIREITO DO RECIFE: O PERCURSO
EDUCACIONAL DE JOSÉ SORIANO
DE SOUZA E JUSTINIANO DE
MELLO E SILVA

Anderson Santos

Bárbara da Silva Santos

Cristiano Ferronato



Anderson
Santos

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Mestre em Educação com ênfase em História da Educação pela Universidade Tiradentes - UNIT (2016). Graduado em História pela Universidade Tiradentes - UNIT (2013). Membro dos grupos de pesquisa Instituições Escolares no Brasil (GPIEB) e de História da Educação no Nordeste (GPHEN). Desenvolve pesquisas no campo da História da Educação, com foco especial sobre a História dos Manuais Escolares e das Disciplinas Escolares.

Bárbara
da Silva
Santos

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT, 2017); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS, 2014); Membro do Grupo de Pesquisa de História da Educação no Nordeste (GPHEN). Pesquisadora em História da Educação, com ênfase em Intelectuais, imprensa e impressos.

Cristiano
Ferronato

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2012). Professor PPGI-II da do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. É Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Pesquisa e orienta trabalhos na área de Educação com ênfase em História da Educação. Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEN/UNIT/CNPq).

Buscamos neste estudo, delinear os percursos educacionais de José Soriano de Souza e Justiniano de Mello e Silva, intelectuais brasileiros que atuação na área da educação, tanto exercendo a atividade docente, como publicando materiais dessa mesma temática. Trata-se de uma pesquisa oriunda de duas dissertações¹ de mestrado, defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes e financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O curso jurídico da província de Pernambuco foi criado por Decreto Imperial em 11 de agosto de 1827, mas as suas atividades só foram iniciadas em 15 de maio de 1828 no mosteiro de São Bento, na cidade de Olinda. Os religiosos cederam ao governo uma sala provisória e inadequada para o encetamento do curso. Eram ofertadas as disciplinas de Direito Natural, Análise da Constituição e Direito das Gentes e Diplomacia. Funcionou neste espaço, em Olinda, por 22 anos até ser levada para a Cidade do Recife já nos moldes de Faculdade.

Após a mudança, foi instalado na Rua do Hospício em um local que ainda não oferecia condições adequadas para seu pleno funcionamento. Segundo Silva (2015, p. 3) “[...] se as condições físicas não mudaram, a produção intelectual mudou, é a partir de 1854, que a Faculdade de Direito do Recife torna-se o centro de irradiação do pensamento do norte”. Dos bacharéis formados em 1854, 51 eram do Norte² e só 03 do Sudeste. Com seu futuro ascendente e não somente fazendo elevar a história intelectual do Recife, tornou-se a forja de preparação para o destino cultural da região.

1 Anderson Santos - “Raciocinar com rectidão”: as lições do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral de José Soriano Souza (1871) e Bárbara da Silva Santos - A configuração do ideário educacional de Justiniano de Mello e Silva em seus escritos no Jornal “Sete de Março” (1888-1891), defendidas respectivamente em 2016 e 2017.

2 Área que atualmente compreende a região nordeste.

De acordo com Ferreira, a destinação histórica da faculdade era transmitir-se intacta e enriquecida as novas gerações. “Enriquecida pelo saber, intacta no seu culto de defesa da lei e da Constituição, moralizada pelo empenho da realização da justiça social.” (1977, p. 7). O que se queria era que os alunos que por ela passassem, engrandessem-na mesmo fora dela, conservando seu espírito de cultura, de saber e, sobretudo, de moral, pois até certo ponto de sua existência os estudos jurídicos tinham muita influência da igreja.

Isso nos permite destacar as palavras de Ferreira, o qual nos informa que,

A grandeza intelectual e moral da faculdade, que tem crescido sempre no lento correr dos tempos, está sobretudo no seu feitio humanista. Tomou em toda sua vida, mais a feição de universidade, com a visão globalizante e transformadora do seu meio, do que a atitude formalista de uma redução ao formalismo da prática forense. Nisto constitui a sua grandeza. Formou, sem sultos, filósofos, poetas, economistas, sociólogos, ensaístas, políticos e estadistas, agitadores de idéias que abalaram a sociedade, no aceleração do progresso e no bloqueio ou desaceleração da rotina. (1977, p. 6).

As identidades que foram conferidas nessas instituições correspondem às estruturas formais que nelas são apresentadas, seja na ordem natural ou na razão. Isso implica refletir sobre o significado de estar em um curso jurídico naquele período. E, além disso, entender que os alunos diante do processo de formação construiriam “[...] um caminho que aos poucos desestrutura a ordem patriarcal e leva esses sujeitos

a ocuparem outros espaços” (SILVA, 2015, p. 4). O das ideias tradicionais ou o das novas ideias, por exemplo.

Intelectuais como Tobias Barreto, Sílvio Romero e Justiniano de Mello e Silva, sergipanos, Clóvis Bevilacqua, cearense, os irmãos Tarquínio Bráulio de Souza, Brás Florentino Henrique de Souza e José Soriano de Souza, paraibanos e Martins Junior, um pernambucano, são apenas alguns dos que formaram um aglutinado de pensadores de distintas regiões do país naquela instituição.

O pouco da significativa história que esta instituição tem dentro do quadro cultural brasileiro foi por nós levantada no sentido de contextualizar ambiente intelectual que José Soriano de Souza e Justiniano de Mello e Silva estavam inseridos. Enquanto o primeiro fez da faculdade o palco principal para processar suas mais significativas ideias de cunho filosófico e jurídico, o segundo, ao se aliar com outros intelectuais, construiu sua rede de sociabilidade e iniciou a veiculação dos seus pensamentos ao contribuir para o jornal acadêmico literário.

Percurso e atuações educacionais de José Soriano e Justiniano de Mello

José Soriano de Souza (1833-1895) nasceu na cidade da Paraíba e destinou a maior parte da sua vida às atividades intelectuais e públicas. Foi aluno do Lyceu Provincial da Parahyba do Norte, formou-se em Medicina (1860), pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, e em Filosofia (1866), pela Universidade de Louvain, na Bélgica. Tornou-se lente catedrático da Faculdade de Direito do Recife e como professor desta instituição lecionou Direito Público e Constitucional, além de Direito Natural e Direito Romano. Em 1867, em movimentado concurso conquistou a Cadeira de Filosofia do Gymnásio Provincial Pernambucano.

Teve ainda uma grande participação nos jornais católicos de Recife, onde atuou como redator e jornalista em alguns periódicos na segunda metade dos Oitocentos, entre estes: A Esperança (1864), o Cathólico (1872) e A União (1873). Em sua vida política foi deputado na Assembleia Provincial entre 1886 e 1889. Com a implantação da República, segundo Campos, participou da “[...] comissão que elaborou o projeto de constituição do Estado de Pernambuco, tendo sido, outrossim, representante daquele Estado no Congresso Constituinte.” (1998, p. 46).

Dentre suas mais significativas obras que interessam ao campo filosófico, podemos apontar: “Princípios Sociais e Políticos de Santo Agostinho” (1866), “Princípios Sociais e Políticos de São Tomás de Aquino” (1866), “Compêndio de Filosofia, Ordenado Segundo os Princípios e Métodos de São Tomás de Aquino” (1867), “Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral” (1871), “Considerações sobre a Igreja e o Estado, sob o ponto de vista Jurídico, Filosófico e Religioso” (1874), “Elementos de Filosofia do Direito” (1880) e “Princípios Gerais de Direito Público e Constitucional” (1893).

Este intelectual se insere no movimento da segunda metade do século XIX de professores-autores de seus próprios manuais utilizados em suas aulas. Entre suas obras, Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral foi produzida e publicada na cidade do Recife em 1871 e adotada como manual de ensino de Filosofia do *Gymnásio Pernambucano*. A obra contém 560 páginas e é formada inicialmente pela lição preambular, além de outras cinco partes, intituladas: Lógica na primeira; *Metaphysica Geral* ou Ontologia, na segunda; *Psychologia*, na terceira; *Theologia Natural*, na quarta e *Ethica* ou Direito Natural, na quinta e última parte.

No primeiro item da obra contém um estudo sobre duas correntes filosóficas, onde uma delas é a filosofia cristã e a ou-

tra a filosofia racional, ou seja, a representação de um embaite entre as questões filosóficas norteadas pela fé diante das reflexões norteadas pela razão. A partir dessa constatação, observa-se que o objetivo maior era defender a relevância e utilização da filosofia cristã em relação à filosofia pautada na razão, pois o quadro do conhecimento que busca apresentar neste ponto é da ciência que trata das noções gerais do ente ligado à ontologia e as normas que conduzem a mente humana. “Tal conhecimento, depende da lógica tida como psicologia primordial na ciência filosófica, pois regula os hábitos humanos para conhecer a si e ao criador, daí resultando a Moral” (MARTINS, 2009, p. 4).

Metaphysica geral ou Ontologia, elucidada na segunda parte tratam do conhecimento metafísico. Para este fim, José Soriano divide a metafísica em três partes: Ontologia, Psicologia e Teologia natural. A essência da alma humana, suas qualidades e a relação com o corpo são os conceitos que direcionam a discussão contida na terceira parte, à Psicologia. Nesta unidade, segundo Martins (2009), o ser humano é definido como ser dotado de potência e capacidade superior aos demais. Para melhor explicar o ser humano e seus diversos vínculos com a realidade, o autor utilizou o pensamento tomista escolástico como o mais adequado referencial teórico-metodológico. E como demonstrativo do conhecimento de São Tomás de Aquino, ele também refletiu, neste item, o conceito de liberdade e imortalidade da alma.

Ancorado nas afirmações escolásticas é discutido, na quarta e quinta parte da obra, o conhecimento da existência de Deus sob a lente do conhecimento medieval (escolástica). Em Ehtica ou Direito Natural, últimos conteúdos do livro, são versadas as ações humanas na perspectiva individual e social.

Tendo sido elaborado segundo a filosofia de São Tomás de Aquino, o compêndio de José Soriano de Souza, demonstra

os aspectos da fé e do tradicionalismo do autor que, ao longo dos capítulos do seu compêndio, defende o pensamento escolástico tomista e sua utilização nas lições da disciplina que estava encarregado de lecionar.

Justiniano de Mello e Silva nasceu em 08 de Janeiro de 1853, em Divina Pastora, Sergipe e formou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Recife. Em Sergipe, foi lente da cadeira de Inglês e História Universal e da Civilização no Atheneu Sergipense nos anos de 1871 e 1896 respectivamente. Mudou-se para o Paraná onde ocupou cadeiras no Instituto Paranaense e na Escola Normal, foi Inspetor e Diretor Geral da Instrução Pública, além de contribuir e redigir em alguns jornais.

O intelectual foi um indivíduo que participou intensamente de embates políticos e de questões sobre a educação na Província do Paraná. Ele foi eleito Deputado Estadual em quatro legislaturas: em 1878 devido ao falecimento do deputado Lourenço Taborda Ribas de Andrade; em 1879 foi escolhido pelos conservadores; em 1882 e 1889 foi novamente eleito pelo mesmo partido; e em 1891 tomou posse do cargo de deputado pelo Partido Operário.

Na qualidade de membro do Partido Conservador, fundou e redigiu o jornal *25 de Março* em 1876. Em 1877 publicou no *O Paranaense* e em 1882 na *Gazeta Paranaense* e *Jornal do Commercio*. Justiniano de Mello foi o redator do periódico *Sete de Março* fundado em 1888, pertencente ao partido conservador, onde neste fez veicular seus escritos a respeito de variados temas sobre a configuração do ensino da época. Contribuiu também para a *Revista Azul* (1893) e o *Cenaculo* (1895).

No ano de 1876, Justiniano de Mello fez parte do primeiro quadro de professores da Escola Normal, onde lecionou a cadeira de Pedagogia e a de Religião e *Grammatica Philosophica*

da *Lingua Portugueza* do Instituto Paranaense. Nessas mesmas instituições, em 1884 assumiu o cargo de professor de Pedagogia *theorica* e prática, entre 18 de maio e 1º de junho de 1888 substituiu o lente de *Philosophia* e história e no ano de 1893 ocupou a cadeira de História Universal. Em 15 de Julho de 1896 foi aposentado de suas funções.

Durante as suas atuações na política e na educação do Paraná, Justiniano de Mello entrou para o meio jornalístico, fundando e redigindo periódicos ora de partidos políticos ora de seus amigos, os quais, por vezes, faziam parte de sua rede de difusão de ideias. Era a partir desses meios de comunicação que este literato propagava suas opiniões sobre o que estava posto na sociedade da época. Os seus pensamentos refletiram tanto sobre as questões políticas quanto sobre aspectos relacionados à educação, ao direito, à literatura e mesmo à arquitetura.

Justiniano de Mello escreveu em média 60 artigos em jornais e, entre estes, existiram alguns sobre a educação escolar a qual também direcionava a formação do homem como sujeito em sociedade. Estes eram divididos em seções intituladas “Educação”, “Pedagogia” e “Instrução”. Podemos ver alguns destes escritos apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Artigos de Justiniano de Mello e Silva publicados no jornal *Sete de Março*

TÍTULO	SEÇÃO	EDIÇÃO	DATA
Cultura dos sentidos: a) O tacto, b) O paladar	Educação	7	06/06/1888
Cultura dos sentidos: c) O olfacto, d) O ouvido	Educação	8	13/06/1888
Cultura dos sentidos: e) A vista	Educação	9	20/06/1888

TÍTULO	SEÇÃO	EDIÇÃO	DATA
O espirito dos processos pedagogicos (dados geraes)	Pedagogia	56	18/03/1889
Coeducação dos sexos	Educação	88	28/12/1889
Didactica da Arithmetica	Pedagogia	90	11/01/1890
Didactica da lingua materna	Pedagogia	94	08/02/1890
A moral e a infancia I	Educação	99	15/03/1890
A moral e a infancia II	Educação	100	22/03/1890
O ensino e os systemas de divisão escolar	Pedagogia	104	26/04/1890
Systema individual	Pedagogia	105	03/05/1890
Systema simultaneo	Pedagogia	106	10/05/1890
Systema mutuo	Pedagogia	109	31/05/1890
Systema mixto	Pedagogia	110	07/06/1890
Ideias concretas	Educação	111	14/06/1890
Ideias abstractas	Educação	112	21/06/1890
Methodo intuitivo I	Instrucção	119	09/08/1890
Methodo intuitivo II	Instrucção	120	15/08/1890
Methodo intuitivo III	Instrucção	121	23/08/1890

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com base nos periódicos encontrados na Biblioteca Nacional Digital. Disponível em: <<http://bn-digital.bn.br/>>

Como fruto do seu posicionamento, Justiniano fez parte da comissão que elaborou o Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná, sob o Decreto nº 31 de 29 de janeiro de 1890, a primeira prescrição legal da educação instituída no início da República no Paraná.

Em 1906, ainda em Sergipe, publicou a sua mais importante obra “Nova luz sobre o passado”, na qual assinou com o

pseudônimo de A. Sergipe, sendo que estava dedicada ao seu “Amado Sergipe”. Justiniano de Mello ainda mudou-se para Minas Gerais e, em 1940, na cidade de Colatina, no Espírito Santo, faleceu aos 87 anos de idade.

O intelectual além de sua biografia

Levando em conta que refletimos sobre o “ser” intelectual, citamos como exemplo os professores Justiniano de Mello e José Soriano, pois consideramos que os mesmos estão inseridos na História dos Intelectuais.

O espaço que estes personagens ocuparam perpassa pelo processo de mudança daquilo que se constitui como visão e princípios pré-estabelecidos pelo mundo social no que diz respeito “[...] a definição do que é importante e do que não é, do que merece ser representado e do que não merece” (BOURDIEU, 2004, p. 179). Isso significa que eles apresentavam uma capacidade de transformar aquilo que se escreve em algo digno de apreciação de quem os lia.

Nesta direção, entendemos que os personagens destacados fazem parte deste campo, pois suas vidas de “produtores culturais” foram além das páginas de jornais e livros em que assinaram, uma vez que os meios que circulavam informações tornaram-se, para eles, o espaço ideal para propagação de ideias filosóficas, pedagógicas e educacionais.

Diante dos diferentes focos de investigação de cada pesquisador, neste estudo julgamos conveniente esboçar aspectos que podem nos levar a ver determinados sujeitos como intelectuais. Logo, surge o questionamento: o que é necessário para um indivíduo ser caracterizado “intelectual” a partir dos pressupostos dessa área? Lopes (2003) nos indica que um dos princípios integrantes deste perfil é o in-

divíduo ter “[...] adquirido notoriedade colocando sua verve, ou melhor, seus dotes de retórica e seu prestígio pessoal a serviço do bem-estar de seus compatriotas [...]” e “[...] o fato de se bater na defesa de valores universais como a verdade e a justiça.” (p. 41).

Partilhamos da ideia do autor quando voltamos nosso olhar para as ações de Justiniano de Mello e José Soriano, tendo em vista os seus papéis como defensores de ideais singulares.

De acordo com Sirinelli, o campo da história dos intelectuais está inserido no cruzamento das histórias política, social e cultural e,

Com frequência se destacou o caráter polissêmico da noção de intelectual, o aspecto polimorfo do meio dos intelectuais, e a imprecisão daí decorrente para se estabelecer critérios de definição da palavra, de tanto que esta noção e esta palavra evoluíram com as mutações da sociedade francesa. Por esta última razão, é preciso, a nosso ver, defender uma definição geométrica variável, mas baseada em invariantes. Estas podem desembocar em duas acepções do intelectual, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os ‘mediadores’ culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento. (2003, p. 242).

Os criadores e mediadores culturais citados por Sirinelli pertencem a dois grupos: o primeiro engloba professores secundários, jornalistas, escritores e eruditos e, no segundo grupo, postam-se os estudantes, considerados como “degraus que levam a esse primeiro conjunto”. Os criadores também são compreendidos como elites culturais, estas que podem ser “[...] entendidas como dotadas de uma certa capacidade de

ressonância e de amplificação, noutros termos, de um poder de influência”. No entanto, não somente pelo poder de influência, mas “[...] também pela própria imagem, que o espelho social reflecte.” (SIRINELLI, 2003, p. 242).

Com base nestes apontamentos, consideramos ambos pertencentes ao primeiro grupo, pois eles, ao passo que exerceram os cargos de professor, deputado de província e escreveram em jornais, “mediaram” uma cultura a partir dos seus pensamentos. Ademais, as “[...] estruturas familiares, as relações sociais cotidianas, as relações de favor e compadrio, os costumes mostram muito melhor o processo de criação dos laços sociais ocultos nas profundezas das mentalidades e das trocas sociais.” (PÉCAUT, 1990, p. 47).

Ao defenderem os seus interesses e escreverem textos que envolveram diversificados temas, como a educação, política e religião, demonstra que, “[...] mesmo os intelectuais preocupados, sobretudo, com a “cultura brasileira” participavam, querendo ou não, da elaboração das novas representações do político.” (PÉCAUT, 1990, p. 43). Por isto, ao delinear-mos a trajetória de um intelectual, bem como as suas bases de influência, deixamos de lado aquelas histórias de intelectuais comumente fundamentadas somente nas ideias de pensamento do sujeito estudado,

[...] em geral desconectadas dos eventos sociais e também das subjetividades dos seus produtores, e [buscamos indicar], de maneira mais evidente, um interesse pelo sujeito “produtor” dessas ideias e sua trajetória de vida. Mais do que o que esses sujeitos pensaram, o que se quer pôr em cena é como esses sujeitos puderam pensar o que pensaram [...] (FARIA FILHO; CHAMON; INÁCIO, 2009, p. 7).

Em outras palavras, buscamos trabalhar o intelectual a partir da construção de suas ideias, como elas chegaram até ele, o ambiente social em que convivia, quais as formas de circulação das mesmas e, principalmente, como se constituiu esse intelectual. É nesse contexto que surge a análise das “estruturas de sociabilidade”, estas que podem ser entendidas como um espaço em que um grupo discute suas afinidades ideológicas. De certo modo, as estruturas, de acordo com Sirinelli (2003, p. 252), são compreendidas como “redes” que:

[...] secretam, na verdade, microclimas à sombra dos quais a atividade e o comportamento dos intelectuais envolvidos freqüentemente apresentam traços específicos. E, assim entendida, a palavra sociabilidade reveste-se portanto de uma dupla acepção, ao mesmo tempo “redes” que estruturam e “microclima” que caracteriza um microcosmo intelectual particular.

Ou seja, um grupo de pessoas que compartilham seus pensamentos, com interesses comuns, a fim de constituir um espaço de partilhamento de cultura, ideais, teorias e conceitos.

Devido a pouca acessibilidade aos textos e estudos sobre a vida de Justiniano de Mello e José Soriano, eles ainda são minimamente reconhecidos como figuras que contribuíram para disseminação de saberes relacionados à Educação. Conforme aponta Sirinelli (2003, p. 246), vemos estes dois personagens como pertencente a um grupo de

[...] intelectuais de menor notoriedade, mas que tiveram importância enquanto viveram, e até a camada, ainda mais escondida, dos “despertadores” que, sem serem obrigatoriamente conhecidos ou sem

terem sempre adquirido uma reputação relacionada com seu papel real, representaram um fermento para as gerações intelectuais seguintes, exercendo uma influência cultural e mesmo às vezes política.

Desta forma, um intelectual se constitui a partir do que ele produz e dissemina para a sociedade. Em outras palavras, transmite os seus ideais para um corpo social com o intuito de contribuir para o amadurecimento do mesmo. O sujeito pode ser considerado um intelectual não somente por isso, mas quando está inserido em um grupo de pessoas que discute e compartilha o mesmo pensamento ou que tem objetivos similares relacionados às ideias.

Percorrer além dos campos da formação acadêmica é uma atividade comum aos intelectuais. Ao adquirir certo tipo de notoriedade, os intelectuais criam e mediam uma cultura disseminada em seu grupo diante do poder de influência que carregam em si. Devido a isso, laços de amizades são estabelecidos e, por defenderem o seu posicionamento, desavenças são ocasionados por pensamentos contrários aos deles.

Conhecer as trocas sociais dos intelectuais nos possibilita entender o que eles pensaram e como puderam pensar. Isto é, podemos conhecer o intelectual tal como as suas ideias foram concebidas e estruturadas conforme o ambiente social em que estava inserido. Com base em suas “estruturas de sociabilidade”, notamos os lugares em que eles passaram, onde as suas ideias foram circuladas e quais foram as bases para os seus pensamentos.

Considerações finais

Enquanto professor de ensino secundário, José Soriano de Souza, esteve no dever de elaborar um vasto conteúdo de ciências filosóficas que pudesse atender aos anseios da edu-

cação pública, especialmente, no Ginásio Pernambucano. Sobre essa tendência, aquela em que os professores passaram a atuar também nesse seguimento, elaborando os materiais que iriam utilizar em suas aulas, era uma maneira de evidenciar suas próprias experiências pedagógicas. Além disso, eram esses mesmos atributos que os credenciava a tal feito.

Nos alertou Bittencourt (2004) que os autores de compêndios escolares deveriam, em princípio, seguir o que estivesse orientando os programas oficiais propalados pela política educacional. Isso implica refletir que essa aproximação dos que administravam a educação com os professores, seja dando as bases para elaboração, avaliando e, sobretudo, incentivando a produção, era uma forma de regular o trabalho dos professores. Esta regulação exigia uma série de demandas, como a prova dos conhecimentos elementares, idade, status na sociedade, religião e moral. A posse desses atributos prescreviam aos professores o ofício e a posição de saber, onde a prática diplomava os mesmos a propagar o ensino por meio da escrita, principalmente com a elaboração dos manuais de ensino.

Enquanto Inspetor e Diretor Geral da instrução pública, Justiniano de Mello e Silva agiu em prol da educação, mantendo um bom relacionamento com os professores. Essas funções, assim como a de professor da Escola Normal e Instituto Paranaense, redator e político deram a ele a liberdade de firmar o sua posição quanto ao que estava ocorrendo no âmbito educacional.

Membro de um partido político, este intelectual utilizou os jornais para veicular o seu pensamento, os quais serviram como meio de expressar as suas reflexões. De certa forma, esta foi uma ação politizadora, pois interferiu no meio social e nos atos dos sujeitos que a compunha.

A tendência de publicar essas ideias em periódicos nos leva a refletir sobre suas intenções, pois ele fez dos jornais um

mecanismo que possibilitou a veiculação de temáticas educacionais. Como figura pertencente da administração escolar, o personagem pretendeu que circulasse para além da elite letrada, ou seja, para aqueles que de alguma forma participavam do aparelho que organizava a instrução da província.

Ao apresentar alguns aspectos do percurso e das atuações de José Soriano de Souza e Justiniano de Mello e Silva, verificamos que eles desempenharam papéis significativos tanto na política como na educação do período em que estavam inseridos. Suas contribuições podem ser percebidas nos textos veiculados em jornais, os quais tiveram a educação como temática principal, bem como nos compêndios de ensino publicados. Estes intelectuais deixaram fragmentos de algo que estava além das páginas escritas: os seus pensamentos. Os textos foram tentativas de demonstrar os seus conhecimentos, aquilo que eles sentiam e viviam e o que julgavam promissor para uma boa educação.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CAMPOS, Fernando Arruda. *Tomismo no Brasil*. São Paulo: Paulus, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; CHAMON, Carla Simone; INÁCIO, Marcilaine Soares. Apresentação. *In*.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; CHAMON, Carla Simone; INÁCIO, Marcilaine Soares (org). *Políticos, literatos, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

FERREIRA, Pinto. A Faculdade de Direito e a Escola do Recife. In. *Revista de informação legislativa*, v. 14, n. 55, p. 5-20, jul./set. 1977.

LOPES, Marco Antonio. Pena e espada: sobre o nascimento dos intelectuais. In: LOPES, M. A. *Grandes nomes da História Intelectual*. São Paulo: Contexto, 2003.

MARTINS, Patrícia Carla de Melo. Teoria da História e Neotomismo no paradigma educacional brasileiro do século XIX. In: *SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 25., 2009, Fortaleza. *Anais Fortaleza*: ANPUH, 2009. CD-ROM.

PÉCAUT, Daniel. *Intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. Traduzido por Maria Júlia Golwasser. São Paulo: Ática, 1990.

SANTOS, Anderson. *“Raciocinar com rectidão”: as lições do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral de José Soriano Souza (1871)*. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2016.

SANTOS, Bárbara da Silva. *A configuração do ideário educacional de Justiniano de Mello e Silva em seus escritos no Jornal “Sete de Março” (1888-1891)*. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2017.

SILVA, Antonio Henrique Ferreira da. *A Faculdade de Direito do Recife e a nova ordem social: o bacharelismo como fonte imaginária de poder*. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434394309_ARQUIVO_Antoniohenriqueartigofinal.pdf> Acesso em: 17 jan. 2017.

SIRINELLI, J. -F. As elites culturais. *In: RIOUX, J. -P.; SIRINELLI, J. -F. (Org). Para uma história cultural*. Lisboa: Estampas, 1998.

SIRINELLI, J. -F. Os intelectuais. *In: RÉMOND, R. (Org.). Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-270.

SOUZA, J.S. *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*. Pernambuco: Livraria Acadêmica de João Walfredo de Medeiros, 1871.

MÚSICA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
NO CONTO UM HOMEM CÉLEBRE,
DE MACHADO DE ASSIS

Elias Souza dos Santos

Bianca Sthephanny Martins Gomes



Elias
Souza dos
Santos

Doutorando em Educação pela Universidade Tiradentes, com bolsa CAPES. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Feusp (2012); Especialista em Arte Educação pela Faculdade São Luis de França (2006); Especialista em Libras, pela Faculdade Pio Décimo (2014); Graduação em Pedagogia pela Universidade Tiradentes de Sergipe (2004); Técnico em Música pelo Conservatório de Música de Sergipe - CMS (1999); Ex-bolsista do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (Ford Foundation International Fellowships Program - seleção de 2009); É membro do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste - GPHEN).

Bianca
Sthephanny
Martins
Gomes

Formada em Letras - Inglês pela Universidade Tiradentes. Foi bolsista PROBIC/UNIT (2017-2018) e novamente bolsista PIBIC/CNPq (2018-2018) em Projeto de Iniciação Científica pelo programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Integrante do grupo de pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEN).

As pesquisas que tomam a literatura como objeto de estudo têm avançado de forma surpreendente. Este estudo respalda-se em alguns autores que produziram livros ou artigos que versam sobre os textos literários. Nós apropriamos da literatura como fonte para os estudos em história da educação.

Entre os autores que têm realizado uma abordagem teórica sobre a literatura, podemos citar os seguintes: Chartier (2002), Bakhtin (1993), Ligia Leite (1993) e Viñao (2004). As pesquisas que versam sobre literatura e história têm produzido novas formas de perceber a história da educação.

Ao se referir à literatura como uma alternativa para uma melhor interpretação dos fatos históricos, Chartier (2002, p. 258) ressalta que “uma história da literatura é, pois, uma história das diferentes modalidades da apropriação dos textos”. Portanto, há uma ligação entre as obras literárias e o contexto sócio-cultural, ou seja, ela retrata os fatos sociais de determinadas épocas: o econômico, o político, o educacional, as relações de poder, as diferentes classes sociais, o cotidiano, a memória em geral.

No livro *A ascensão do romance: estudos sobre Defoe*, Richardson e Fielding (2003), Ian Watt aborda o momento da mudança de uma sociedade, cujo modo de vida era coletivo e, em consequência da industrialização e do cristianismo, passou a ser individualista. Nessa perspectiva, os sujeitos assumiram um modo de vida exclusivamente particular.

Mikhail Bakhtin, em *Questões de literatura e de Estética: a teoria do romance* (1993), discute as diferenças entre o discurso poético e o romanesco. Para o autor, o discurso poético tem um caráter unitário, ou seja, autoexpressivo, no qual o autor se apropriar da fala do outro e utiliza expressões que lhes são peculiares. Em contrapartida, o discurso romanesco veio en-

riquecer a prosa literária, apresentando um caráter dialógico, plurilíngue e híbrido. Para o autor, o homem que fala no romance é um sujeito que possui ideias, assume uma postura política, teórica e econômica. Ele tem uma visão abrangente de mundo, dos fatos sociais e dos comportamentos dos atores de uma determinada sociedade.

Ligia Leite, no livro *O foco narrativo* (1993), discute as técnicas de produção literária. De um lado, a autora nos apresenta a história produzida pela ideologia positivista, baseada nos grandes heróis, nos grandes homens, nos grandes feitos. Uma história linear, tida como “verdadeira”. De outro, coloca-nos diante das obras de ficção, os romances. A autora valoriza as obras literárias, afirmando serem elas a testemunha ocular dos fatos que não foram registrados oficialmente, das pessoas que foram massacradas e silenciadas. Nesse livro, Leite (1993) trata a literatura como objeto de estudo e, posteriormente, comprova a autenticidade dos textos literários como fonte documental que possibilita o confronto com os documentos oficiais.

Antonio Viñao (2004) examina as fontes autoreferenciais, ou seja, as autobiografias, memórias escritas por professores, os diários, as agendas, as correspondências, a folha de mérito e serviços, textos gerados a partir da demanda efetuada em uma pesquisa específica, os escritos sobre questões educativas e os textos de caráter pessoal, relativos à gestão de instituições docentes. O texto de Viñao é importante porque ensina ao pesquisador a classificar as fontes literárias.

Quanto aos trabalhos que tomaram a literatura como objeto de estudo, podemos citar *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República* (2003), de Nicolau Sevcenko. O autor utiliza as obras de Euclides da Cunha e Lima Barreto para reconstruir o período de transição entre o Império e a República. Para Sevcenko (2003), a literatura aborda os as-

pectos da história que não foram contados oficialmente, acontecimentos que foram reprimidos e planos que não se realizaram.

Neste trabalho procuramos discutir a respeito das impressões que os primeiros biógrafos de Machado de Assis produziram, sobretudo as que se referem à origem, à raça, à infância, à doença e à atuação do autor na sociedade fluminense. Estudou-se o conto denominado *Um Homem Célebre*. Tentamos elucidar alguns aspectos da história da música brasileira, a exemplo da origem de um gênero da música, a Polca. Além disso, confrontamos a abordagem que José Ramos Tinhorão criou sobre as obras de Machado de Assis.

As novas revelações da vida de Machado de Assis

Sem querer traçar mais uma biografia de Machado de Assis, optamos por descrever e comentar as novas representações realizadas por Jean-Michel Massa no seu livro *A juventude de Machado de Assis* (2009). Trata-se de novas configurações do tempo histórico, especialmente no que diz respeito ao escritor Machado de Assis. Ao adotar uma forma de investigação respaldada nos mínimos detalhes, Massa questiona e confronta alguns mitos que permeiam a história do literato brasileiro.

Os biógrafos de Machado de Assis passaram uma imagem equivocada do literato. A crítica que eles fizeram de Machado e sua família criou uma imagem um pouco deturpada do escritor. Com base nas análises dos mais variados documentos, seguindo uma metodologia de investigação semelhante aos dos médicos legistas, Jean-Michel Massa (2009) postula que Machado de Assis não era uma pessoa de cor tão acentuada como costumam afirmar; que sua mãe era portuguesa (açoriana) e sabia ler e escrever; que provavelmente, foi ela quem ensinou Machado a ler e escrever; que o pai do

romancista também já estava distante da geração a qual descendeu (africana); que a classe social da sua família era média; que sua infância e adolescência não foram tão tristes e pobres como comentam os biógrafos; que sua juventude não foi recatada; que participou, sim, ativamente da vida social e política do Brasil; que seus escritos, ao contrário do que dizem os críticos, revelam vários aspectos da vida cotidiana, social, cultural e política da sociedade fluminense. Ainda segundo Massa, os críticos brasileiros deixaram de perceber detalhes importantes que configuram as obras do literato. As críticas levantadas entre os anos de 1935 a 1939 criaram um mito, especialmente as que foram formuladas por Lúcia Miguel Pereira.

É interessante ressaltar que as representações realizadas pelos biógrafos de Assis tiveram uma influência muito forte sobre os pesquisadores que enveredaram na análise dos textos literários do escritor. Podemos tomar como exemplo o livro de autoria de Tinhorão, intitulado *A Música Popular no Romance Brasileiro* (2000). Neste livro, o autor nos dá algumas informações equivocadas do romancista. Para José Tinhorão, Machado se mostrou indiferente aos acontecimentos que a sociedade brasileira da segunda metade do século XIX estava atravessando, preferindo enveredar pelo romantismo e esqueceu-se dos novos valores introduzidos pelo capitalismo industrial. Para Tinhorão, Machado se concentrou em temas particulares e esqueceu-se da situação da sociedade em geral “[...] a qual, aliás, no fundo desprezava (o que demonstra ao terminar a carreira literária, encarnado no cético e reticente Conselheiro Aires de seu último romance, *Memorial de Aires*, de 1908)” (TINHORÃO, 2000, p. 182).

Tinhorão remete esse comportamento de Machado à sua origem, pobre e mestiça, como se o romancista quisesse passar uma borracha no seu passado. Vale ressaltar também, segun-

do José Tinhorão, que Machado não comenta sobre os seus parentes e desprezou as lembranças da sua vida infantil.

Em contrapartida, Massa (2009) desfaz essa visão estereotipada do literato, expondo textos que comprovam que Machado de Assis transcreveu algumas lembranças da infância e da adolescência que remetem ao morro do Livramento, ao amigo Paulo Brito e à Associação Petalógica¹. Tais lembranças encontram-se reunidas nas crônicas que foram publicadas no período de 1864 a 1865. Além do mais, o pesquisador francês analisou outros escritos nos quais o literato discorre sobre sua atuação ideológica e política. Nesses textos, Machado se posiciona contra a ação dos políticos da sua época, colocando-se a favor da população menos favorecida. Segundo Massa (2009, p. 208), “[...] Em Machado de Assis, ao lado de homens de letras, começava a nascer o cidadão que participava energeticamente da vida pública do seu país. Para ele, essa atitude era consequência de outra”.

Ainda na sua juventude, Machado de Assis já se mostrava um literato combativo e os seus escritos têm um caráter de literatura militante. Sua cultura estava nivelada com a época que vivera. “Em suma, graças à inteligência e ao bom gosto que se apurava, Machado de Assis sabia quase sempre encontrar o termo justo e a expressão que já tornavam seu estilo agradável” (MASSA, p. 228). Dessa forma, Jean-Michel desmistifica a visão equivocada que os biógrafos construíram sobre o romancista brasileiro.

Percebemos que as impressões que os biógrafos fizeram a respeito do literato criaram uma imagem muito simples do romancista brasileiro. É preciso conceber a ideia de que Ma-

¹ Sociedade fundada por Paulo Brito e Machado de Assis. Peta significava mentira e conto. “Em 1855, desde há dois anos pelo menos, reunia-se a Petalógica, sociedade literária e artística, de que ele fora um dos primeiros batalhadores. As reuniões se realizavam na sua livraria. Em certo sentido, a Marmota Fluminense e a Petalógica são as duas faces da mesma realidade”. (MASSA, 2009, p. 85).

chado tinha um comportamento único, ou seja, ele levava o problema para além do imaginado.

Assim como Massa (2008), Roberto Schwarz (2000), ao analisar o romance *A mão e a luva*, nos dá uma interpretação diferenciada da maioria dos biógrafos de Machado de Assis. Para Schwarz, o literato era um defensor dos interesses da sociedade brasileira: “[...] é preciso promover uma gente moderna, com iniciativa, dura se necessário, para construir família segundo princípios positivos, da conveniência dos ricos e dos pobres mais dotados” (Schwarz, 2000, p. 98).

A polca, um gênero da música, no conto de Machado de Assis: uma possível análise

O conto, um homem célebre, de Machado de Assis, foi publicado primeiramente “em 29 de junho de 1888, no jornal *Gazeta de Notícias*”². Centra-se no personagem Pestana. Trata-se de um conto pequeno, mas nos fornecem informações precisas a respeito da história da música da música brasileira da segunda metade do século XIX.

Tinhorão, em seu livro *A música Popular no Romance Brasileiro* (2000), faz vários comentários e críticas a Machado de Assis, afirmando que o romancista não se preocupou em descrever o cotidiano e a música das classes dos menos favorecidos, “a ausência quase completa de referências à vida e a música das camadas mais baixa da população nos seus romances” (TINHORÃO, 2000, p. 180). Para o autor, Machado foi o romancista dos grandes salões de festas suntuosas, pois descrevia com muita propriedade os palácios e a vida da classe burguesa do Rio de Janeiro.

² VENTURA, Souza Mauro. **Moral e sobrevivência no conto de Machado de Assis**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/m00017.htm>. Acesso em 26/06/2017.

Massa (2009) não pensa dessa forma. Ao transcrever um excerto de uma crônica de Machado, publicada no jornal *O Espelho*, o pesquisador sustenta a ideia de que o romancista estava, sim, comprometido com as classes populares. Vejamos: “Eu creio de coração. Graças a Deus, se há alguma coisa a esperar é das inteligências proletárias, das classes ínfimas; das superiores, não” (ESPELHO, *apud* MASSA, 2009, p. 233). Para o autor, Machado de Assis exalta as classes populares, colocando-se contra as pessoas que não queriam que elas ascendessem socialmente. Ao examinar o romance *Iaiá Garcia*, Schwarz (2008, p. 195) comenta que Machado se situava para além dos “mitos burgueses da autonomia e da autenticidade da pessoa, e entrava pelas águas de Proust, Nietzsche, Freud e Cia”.

As obras de Machado de Assis são imensas, diversificadas e repletas de modulações. Portanto, para evitar interpretações equivocadas, devem ser estudadas nos seus mínimos detalhes. Hélio Guimarães (2004), pesquisador que também contribui para desmistificação das primeiras biografias de Machado, ressalta que na década de 1860, as obras do escritor estão inundadas de característicos que tem relação direta com os problemas sociais e políticos que o Brasil estava atravessando.

Segundo Tinhorão (2000), Machado só fez referência à polca em três obras: *Esau e Jacó*, *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Quincas Borba*. Em *Esau e Jacó*, o autor enfatiza que Machado citou o nome de um compositor de valsa, Strauss, quando se referia aos personagens Flora e Paulo, mas omitiu o nome do compositor da polca, pois preferiu usar os asteriscos. Estaria Machado discriminado o gênero popular e valorizando a valsa?

O mais interessante nessa análise é que no livro *História social da música popular brasileira* (1998), José Tinhorão, ao abordar sobre os poetas românticos e a canção seresteira, aponta

Paulo Brito³ e Machado de Assis como fundadores da Sociedade Petalógica. Tinhorão (1998, p.136) sublinha que a loja de Paulo Brito era ponto de encontro de poetas, escritores e músicos “[...] às vezes desconhecidos -, surgiram várias composições inegavelmente produzidas em nível de parceria no sentido moderno”. Nesse sentido, entendemos que Machado de Assis também estava inserido nesse grupo de artistas e participava dessas reuniões. Mas na frente, Tinhorão faz menção a alguns nomes de poetas e compositores, que no século XVIII se reuniam nessa instituição. Vejamos o que ele diz:

Assim também como na canção “Bentivi” seria parceiro de Miguel Emídio Pestana, aquele mesmo Pestana⁴ autor de polcas buliçosas lembrado por Machado de Assis em seu conto ‘Um homem célebre’, do livro *Várias Histórias* (TINHORÃO, 1998, p. 147).

José Tinhorão tinha, sim, conhecimento do conto *Um homem célebre*, pois o livro intitulado *História social da música popular brasileira* (1998) foi publicado antes do livro denominado *A música popular nos romances brasileiros* (2000). O autor preferiu citar apenas as três obras de Machado. Mas, como Tinhorão estava tomando como referências somente os romances, talvez, por esse motivo, preferiu não incluir o conto *Um homem célebre*, que, aliás, tem a polca como uma das palavras-

³ “Mulato escuro, lábios e sobranceiras grossas, cabelo aparado rente para disfarçar a carapinha, Francisco de Paula Brito nasceu em 1809 na Rua do Piolho (hoje da Carioca), filho de tipógrafo, surge em 1831 como proprietário de uma antiga loja de chá e cera da Praça da Constituição (hoje Tiradentes) que transforma logo em tipografia, livraria, papelaria e encadernação. [...] Paulo Brito, [...] figura de múltiplas atividades: comerciante, tipógrafo impressor, dono de jornais, jornalista, poeta, tradutor, escritor (é incluído por Barbosa Lima Sobrinho entre os precursores do conto brasileiro) e, finalmente, letrista de música popular” TINHORÃO (1998, p. 139-140).

⁴ VENTURA, Souza Mauro. Moral e sobrevivência no conto de Machado de Assis. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/m00017.htm>. Acesso em 26/06/2017.

-chave. O autor só citou as três obras de Machado de Assis e afirmou que eram as únicas nas quais o escritor se referia à polca. Machado era amigo de Paulo Brito. Este reunia na sua loja os literatos, os jornalistas e os músicos. Sendo assim, o romancista não estava distante do movimento da música popular da sua época. Ainda que Machado não tenha citado nenhum nome de compositor de polcas do Rio de Janeiro do século XIX, pelo menos em *Um homem célebre* deixa evidente a preferência do povo pela polca ou até a sua própria.

John Gledson (2003, p. 32) argumenta que Machado, em suas obras, manifestava um grande interesse pela sociedade, pela história e pela política brasileira. Ressalta, ainda, que “é coisa do passado remoto (ou deveria sê-lo) criticá-lo por não refletir a realidade local”.

Pestana sonhava em compor músicas no mesmo estilo dos grandes clássicos da Europa. Havia na parede de sua casa, bem na frente do piano, vários quadros com as imagens dos grandes gênios da música. “Os demais retratos eram de compositores clássicos. Címorosa, Mozart, Beethoven, Gluck, Bach, Schumann [...] postos ali como santos de uma igreja” (ASSIS, 2002, p. 20). Era evidente sua adoração pelos compositores europeus. A influência desses artistas era forte na mente de Pestana, a ponto de rejeitar a sua própria composição.

Hélio Guimarães (2004, p. 259) postula que “a literatura de Machado de Assis realiza o milagre de criar, no Rio de Janeiro, conflitos morais, estados de alma, e aspectos sociais absolutamente inéditos”. Nesse caso, deve-se ter muita cautela nas análises dos seus escritos. O literato adquiriu uma maneira peculiar de descrever os fatos que aconteceram na sociedade fluminense.

No prefácio do livro de John Gledson (2003, p. 19), Nicolau Sevchenko faz um comentário surpreendente sobre o conto em análise. Segundo o autor, entre os contos de Machado, *Terpsíco-*

re e *Um homem Célebre* expõem personagens que revelam uma “prodigiosa ambiguidade cultural. [...] revelam todo o vigor dialógico que lateja fértil e desconcertante na obra de Machado”.

O personagem Pestana lutava contra a sua própria vontade e tinha vergonha de se declarar compositor de polcas. Suas composições, em pouco tempo, eram ouvidas ao som do piano, da clarineta e dos lábios das pessoas (assobios). Suas melodias estavam sempre presentes, por mais que ele próprio as rejeitasse.

Já perto de casa viu dois homens; um deles, passando rentezinho com o Pestana, começou assobiar uma polca, rijamente, com brio, e o outro pegou a tempo na música, e aí foram os dois abaixo, ruidosos e alegres, enquanto o autor da peça desesperado, corria a meter-se em casa (ASSIS, 2005, p. 19).

A música nesse contexto já era tratada como uma mercadoria e dava lucro, mais precisamente para o editor.

Pestana entregou a nova polca, e passaram ao título, o editor acudiu que trazia um, desde muitos dias, para a primeira obra que ele lhe apresentasse, título de espanto, longo e meneiado. [...] A fama do compositor bastava à procura: mas a obra em si mesma era adequada ao gênero original, convidava a dançá-la e decorava-se depressa...em oito dias estava célebre (ASSIS, 2005, p. 22).

A vocação para compor polcas era evidente na vida de Pestana, mas o compositor não estava feliz e voltava a se angustiar. Sentia náuseas e ódio quando alguém lhe encomendava uma polca nova, pois o que queria mesmo era “compor alguma coisa ao sabor clássico, uma página que fosse, uma só, mas tal que pudesse ser encadernada entre Bach e Schumann” (ASSIS,

2005, p. 22). Estaria Machado de Assis se contrapondo à música popular brasileira, tão bem acolhida pela classe menos favorecida e também, a partir da primeira metade do século XIX, pelos poetas? O que Machado queria transmitir para o leitor, afinal? Estaria ele se contrapondo à polca? Ou estava favorecendo a resistência de um gênero repudiado pela burguesia?

Depois da morte da sua esposa, Maria, Pestana deixara de compor. A música sempre esteve atrelada ao momento político de cada sociedade. Neste conto, podemos observar isso no momento em que o editor lhe procurou para compor polcas. Observa-se na sua fala o interesse, ou seja, o motivo pelo qual procurava o compositor. “Bem sei o golpe que o feriu; mas lá vão dois anos. Venho propor-lhe um contrato; vinte polcas durante doze meses; o preço antigo, e uma porcentagem maior na venda. Depois, acabado o ano, podemos renovar” (ASSIS, 2005, p. 25). O editor refletiu aquele momento, afirmando que a primeira polca deveria ser produzida urgentemente.

Viu a carta do imperador ao Caxias? Os liberais foram chamados ao poder; vão fazer a reforma eleitoral. A polca há de chamar-se: Bravos à eleição direta! Não é política: é um bom título de ocasião (ASSIS, 2005, 25).

Que alusão Machado estaria fazendo ao tratar das polcas, dos compositores clássicos e da política (os Liberais)? Vejamos: o conto *Um homem célebre*⁵ foi publicado em 29 de junho de 1888, um ano antes da Proclamação da República. Nesse caso, Machado estava prevendo esse advento. Relacionou a condição do músico brasileiro; a influência da música

5 VENTURA, Souza Mauro. **Moral e sobrevivência no conto de Machado de Assis**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/m00017.htm>. Acessado em 26/06/2017.

estrangeira; o avanço da música popular e a relação que esta tinha com o social e o político. Observa-se que os títulos das polcas têm uma ligação direta com momento político que o Brasil estava vivenciando. Estaria ele dizendo que o Império estava findando e que a República estava prestes a acontecer? Será que se apropriou do gênero da música popular para se referir ao novo sistema político? O estilo de música europeia poderia estar relacionado ao Império e a polca à República? Na verdade, o escritor pode estar tratando de vários assuntos que estavam acontecendo na sociedade fluminense.

A respeito das intenções mercadológicas do editor, Ventura (2017) destaca que uma das características marcante de Machado de Assis, foi o fato dele “ter percebido o novo itinerário tomado pela arte a partir do século XVIII e XIX. Nenhuma outra história machadiana parece expressar de modo tão candente as relações entre arte e mercado quanto *Um homem célebre*”.

Próximo da sua morte, Pestana revelou a sua pretensão política, quando outra vez, o editor o procurou para compor polcas. Vejamos: “Olhe, como é provável que eu morra por esses dias, faça-lhe duas polcas; a outra servirá para quando subirem os liberais” (ASSIS, 2005, p. 25). Faleceu então o compositor, vindo a expirar na madrugada seguinte, “bem com os homens e mal consigo mesmo” (ASSIS, 2005, p. 26). Machado participava, de forma efetiva, da Sociedade Petalógica. Esta instituição, conforme nos explicou Tinhorão (1998), congregava os artistas da sociedade carioca que adotavam uma postura política de esquerda: poetas, escritores, jornalistas, músicos e compositores que discutiam os assuntos vigentes na sociedade. Enfim, o romancista estava apto para escrever sobre as diferenças e tensões que havia entre os gêneros musicais da época.

6 VENTURA, Souza Mauro. **Moral e sobrevivência no conto de Machado de Assis**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/m00017.htm>. Acessado em 17/01/2017.

A Polca no Brasil

A polca é um ritmo alegre, bastante contagiante. As pessoas eram envolvidas pelo ritmo e entregavam-se à dança. De acordo com O Dicionário de Música Zahar (1985), a polca é uma

[...] dança da Boêmia que data dos princípios do século XIX, em compasso binário e ritmos vigorosos. (...) no Brasil, a polca apareceu por volta de 1845. Fez enorme sucesso, passando dos salões para as ruas, e foi uma das matrizes em que se apoiaram os conjuntos de choro. Entre os compositores brasileiros que praticaram estão Anacleto de Medeiros e Ernesto Nazaret (HORTA, 1985, p. 295).

João Batista Siqueira, em *Ficção & Música* (1980), comenta algumas informações objetivas a respeito da música, encontradas na ficção, especialmente na obra de Machado de Assis, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1880). Para José Siqueira (1980, p. 124), a polca foi pouco discutida pelos literatos. Trata-se de um gênero voltado às festas íntimas do povo; chegou ao Rio de Janeiro no século XIX, sendo caracterizada pelo seu “teor fortemente popularesco e, não teve a mesma acolhida nas camadas sociais de alto nível”. A polca, “dança popular quase esquecida pelos nossos ficcionistas coetâneos. Era assunto relegado a plano inferior, como alegavam os puritanos” (SIQUEIRA, 1980, 75).

Conforme a explanação de Arthur Oliveira foi

[...] na fusão dos elementos da polca com os afro-brasileiros do lundu, e na aceitação da rítmica daí resultante pelos conjuntos populares de flauta, cavaquinho e violão, gerando gêneros como o tango (brasileiro), o maxixe e, posteriormente, o próprio choro. Essa aceitação chegou a atingir

o meio rural, criando um tipo de polca sertaneja, cujo caráter melódico e rítmico se afasta do original estrangeiro, e um outro tipo denominado puladinho (OLIVEIRA, 2017).

A polca foi uma dança, que se tornou um gênero da música e assumiu aspectos dos ritmos já existentes no Brasil, sendo então uma das bases da formação da música popular brasileira.

Considerações finais

Este trabalho é essencialmente histórico, uma vez que tomou a literatura como um objeto de estudo. As recentes pesquisas sobre a vida e as obras de Machado de Assis nos dão condições de criar uma nova representação do literato e do contexto social do século XIX. As obras machadianas podem ter interpretações diversas. Daí a necessidade de adotar uma metodologia de pesquisa que contemple o contexto em que foram produzidas, a saber: a trajetória do escritor, os lugares que frequentava, as pessoas com as quais mantinha uma relação de amizade, sua atuação na sociedade, sua visão de mundo, quais os livros que tinha acesso, etc.

Apesar de ser um historiador da música reconhecido internacionalmente, Tinhorão (2000) se contradiz em suas assertivas sobre Machado de Assis. Primeiramente, o autor afirmou que o literato era indiferente à música popular brasileira, cita as obras nas quais o romancista fez menção à polca e não incluiu o conto *Um homem célebre*. Enfatizou, com gosto, a preferência que o literato tinha pelos costumes e cultura da classe burguesa e o desprezo pela classe social menos favorecida.

Posteriormente, no livro sobre a *História social da música popular brasileira*, Tinhorão (1998) não somente cita o nome do conto *Um homem célebre*, como também informa o nome do

compositor de polcas o qual Machado se refere, Miguel Emídio Pestana. Parece não haver muita clareza nas interpretações que faz sobre a vida e as obras de Machado de Assis.

A polca, um gênero da música, apresentada por Machado de Assis no conto *Um homem célebre*, é uma prova que contradiz as assertivas que alguns biógrafos e pesquisadores criaram a respeito do literato. Machado de Assis tratou dos problemas sociais melhor do que muitos historiadores. No conto, o romancista não só demonstrou sua preferência pelo gênero, como o conhecimento que detinha sobre a história da música. O literato lançou um olhar antecipado para um fato histórico que estava prestes a acontecer – Proclamação da República. Machado não só revelou o problema da influência da cultura europeia sobre a brasileira, como também tratou de um tema que interliga a história da música popular e erudita ao momento político que o país estava vivenciando. Tratou dos políticos liberais, das eleições diretas, da relação da música (polca) popular com as pessoas que tinham uma postura política progressiva e, sobretudo, do momento em que a arte passou a ser objeto de ambição dos editores.

Frequentador ativo da Sociedade Petalógica, Machado procurava discutir os poemas, as poesias, os romances e as músicas. Esse dado é importante para se perceber o modo como se davam as relações entre os artistas e a forma com que divulgavam suas produções. Além do mais, essa Sociedade adotava uma postura crítica dos problemas que afetavam o Brasil, uma vez que era composta pela “inteligência brasileira”. É somente a polca que Machado quer evidenciar no seu conto? Lógico que não! Sua capacidade de perceber a realidade social era tão aguçada que em um “simples conto”, o escritor foi capaz de retratar vários fatos sociais que estavam acontecendo ou que viriam a acontecer.

Em *Um homem célebre*, Machado nos fornece importantes pistas que confirmam a importância da literatura – como objeto, como testemunho e como fonte – para os estudos históricos. As análises realizadas neste artigo podem ser somadas a futuras pesquisas, especialmente, as relacionadas ao campo da história da educação, à história da música e à historiografia brasileira em geral.

Referências

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Um homem célebre*. In: Contos escolhidos. São Paulo: Martin Claret, 2002.

BAKHITIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et. al. São Paulo: Editora Unesp: Hucitec, 1993.

CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e *inquiétudes*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

GONZAGA, Sergius. Disponível em: <http://educaterra.terra.com.br/literatura/temadomes/2003/01/29/001.htm>. Acessado em 15/01/2007

GLEDSON, John. Machado de Assis: *ficção e história*. Trad. por Sônia Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GUIMARÃES, Hélio de Seixas. *Os leitores de Machado de Assis: o romance machadiano e o público de literatura no século 19*. São Paulo: Nankin Editorial: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

HORTA, Luiz Paulo. *Dicionário de Música Zahar*. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1985.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. São Paulo: Ática, 1993.

MASSA, Jean-Michel. *A juventude de Machado de Assis 1839-1870: ensaio de biografia intelectual*. Prólogo de Antônio Cândido. Posfácio Paulo Rónoi, Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. 2. Ed. Revista. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA. 6ª. Ed. São Paulo: Barsa Planeta Internacional Ltda., 2002.

OLIVEIRA, Artur. *Polca*. Disponível em: http://www.dicionariompb.com.br/verbete.asp?tabela=T_FORM_C&nome=Polca. Acessado em 26/06/2017.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios dos romances brasileiros*. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2000.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SIQUEIRA, João Batista. *Ficção & Música*. Rio de Janeiro: Folha Carioca toda. 1980.

TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Editora. 34, 1998.

VENTURA, Souza Mauro. Moral e sobrevivência no conto de Machado de Assis. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/m00017.htm>. Acessado em 26/06/2017.

VENTURA, Souza Mauro. *A música popular no romance brasileiro*. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

VIÑAO, Antonio. *Relatos e Relações autobiográficas de professores e mestres*. In. MENEZES, Maria Cristina (org.) Educação, memória, história. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 333-373.

**ATIVIDADE, INTERESSE E
APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE
HISTÓRICA DOS IDEAIS
RENOVADOS ASSOCIADOS À
EXPERIÊNCIA FESTIVA NAS ESCOLAS
PRIMÁRIAS PAULISTAS (1900-1960)**

Renata Marcílio Cândido



Renata
Marcílio
Cândido

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2003), Mestrado em Educação (2007) e Doutorado em Educação (2012) pela mesma universidade. Atualmente coordena a Residência Pedagógica para Educação Infantil no âmbito do Curso de Pedagogia e integra o Grupo de Pesquisa "História da Educação: Intelectuais, Instituições, Impressos" (Unifesp).

A primeira vez que vi o estabelecimento, foi por uma festa de encerramento de trabalhos. Transformara-se em anfiteatro uma das grandes salas da frente do edifício, exatamente a que servia de capela; paredes estucadas de suntuosos relevos, e o teto aprofundado em largo medalhão, de magistral pintura [...]. Desarmado o oratório, construíram-se bancadas circulares, que encobriam o luxo das paredes. Os alunos ocupavam a arquibancada. Como a maior concorrência preferia sempre a exibição dos exercícios ginásticos, solenizada dias depois do encerramento das aulas, a acomodação deixada aos circunstantes era pouco espaçosa; e o público, pais e correspondentes em geral, porém mais numeroso do que se esperava, tinha que transbordar da sala da festa para a imediata. Desta ante-sala, trepado a uma cadeira, eu espiava. Meu pai ministrava-me informações. Diante da arquibancada, ostentava-se uma mesa de grosso pano verde e borlas de ouro. Lá estava o diretor, o ministro do império, a comissão dos prêmios. Eu via e ouvia. Houve uma alocução comovente de Aristarco; houve discursos de alunos e mestres; houve cantos, poesias declamadas em diversas línguas. O espetáculo comunicava-me certo prazer respeitoso (POMPÉIA, 1998, p. 16-17).

As festas escolares impressionaram os que dela participaram, deixaram marcas em suas memórias, constituindo-se em eventos de deslumbramento social, cuja potencialidade educativa deveria ser explorada pelos educadores e reformadores da instrução básica de finais do século XIX e início do século XX. Os temas e valores disseminados por elas, ao

relacionaram-se aos projetos social e político da época, deveriam forjar a identidade do cidadão republicano e o modelo de sociedade moderna a ser perseguido. Ao descrever o seu primeiro contato com a escola, o menino Sérgio, narrador e protagonista do romance *O Ateneu* (1839, 1998), nos dá indícios importantes acerca do que foram as festas escolares para as crianças que as vivenciaram, em um primeiro momento como espectadores e, depois, como protagonistas – estudantes das escolas primárias¹.

Por meio delas, as crianças poderiam construir uma representação inicial do que significava ser aluno de uma determinada instituição escolar em um contexto social e histórico específico. As solenidades eram ocasiões públicas nas quais os alunos poderiam se apropriar de maneiras diferentes dos espaços e dos saberes escolares (decorando as classes e a escola, apresentando-se nos pátios e espaços externos, estudando poetas e os simbolismos das datas), ou seja, atribuindo a essas ocasiões, significados diferentes dos rotineiramente vivenciados na escola.

Neste sentido, nesse capítulo discute-se como foram construídas as argumentações que contribuíram para a criação da concepção de festa pedagógica nas décadas iniciais do século XX até meados do mesmo, especialmente investigadas a partir dos pedagogos representantes da Escola Nova. Considera-se que para se compreender o discurso pedagógico faz-se necessária a apreensão de uma trama tecida de discursos

1 A escolarização primeira das crianças naquele contexto poderia acontecer em diferentes instituições de ensino, a saber: os grupos escolares (escolas graduadas cujo método de ensino é o simultâneo), criados em 1893, marcaram a organização dos sistemas públicos e estatais de ensino, especialmente por estabelecerem mudanças importantes na organização administrativa e pedagógica da escola primária, dentre estas a organização das festas; as escolas-modelo (criadas pela reforma de 1890 para a realização da prática de ensino dos estudantes normalistas); escolas reunidas (cujo número de alunos não era suficiente para se formar um grupo escolar) e escolas isoladas (com um único professor e alunos de diferentes idades e níveis de ensino no mesmo espaço). Além dessas distinções, existem aquelas percebidas entre os estabelecimentos localizados na zona urbana e na zona rural (SOUZA, 1998; GALLEG0, 2003)

provenientes de diferentes campos e agentes (BOURDIEU, 1990, 1996), que influenciam e determinam as ações e discursos do campo, considerando sua característica heterônoma (BOURDIEU, 2004). A escolha dos autores teve como critério a incidência dos mesmos nas publicações da época (periódicos e manuais de ensino), assim como suas inserções em um projeto mais amplo que pretendeu a instituição da modernidade pedagógica em escolas do mundo todo, prevendo, para todas elas, um mesmo modelo de ensino fundamentado em discursos científicos de áreas distintas como a medicina, a psicologia e a própria pedagogia, que então se constituía enquanto ciência (SCHRIEWER; NÓVOA, 2000).

A modernidade pedagógica caracterizou-se por um conjunto de ideias que se organizaram no decorrer do século XIX acerca dos melhores meios de instruir e “governar” as novas gerações, considerando o papel preponderante da escola na produção de ‘sistemas de governo’ (NÓVOA, 2000). O período considerado desde o último quartel de oitocentos até meados do século XX é indicado pelos historiadores da educação como de importância fundamental para a compreensão do processo de arrancada do projeto sociopolítico de escolarização massiva e da constituição de uma unanimidade científico-social representada pelo domínio da psicopedagogia de base experimental e, posteriormente, pelo movimento da Educação Nova das primeiras décadas do século XX (CARVALHO; Ó, 2009).

As relações entre o projeto de instituição da modernidade escolar e a prática das festas escolares tiveram seus objetivos associados de forma tácita. Como exemplos, destacam-se a utilização das festas para o desenvolvimento da inteligência, da sensibilidade, da vontade e da disciplina, no reforço dos saberes curriculares aprendidos, na legitimação

da instituição escolar, na definição de um *habitus* professoral e escolar, bem como na seleção de questões educacionais constituintes do campo e presentes no tema das festas e nos discursos dos educadores proferidos nestas situações. Destacada pela importância da realização das atividades festivas pelos alunos e visando o desenvolvimento integral destes, as comemorações significariam uma maneira de ensinar mais dinâmica e menos teórica, como propunham as tendências modernizadoras do ensino.

Mesmo não definindo ou tratando especificamente do termo festas escolares, alguns autores apenas mencionaram a importância de iniciativas desse tipo no âmbito escolar (DEWEY, 1936; CLAPARÈDE, 1933; LIMA, 1914), é possível perceber nos discursos destes educadores, justificativas que fundamentaram a proposta e realização das comemorações com diferentes temas nas escolas. Desse modo, busca-se aqui examinar quais foram os argumentos teóricos e metodológicos que permitiram a disseminação dessa prática nas escolas públicas paulistas, assim como compreender como as várias premissas enunciadas por educadores como Jonh Dewey, Lourenço Filho, Adolpho Ferrière e Édouard Claparède, representantes selecionados do movimento da Escola Nova, puderam ser realizadas e justificadas na realização das comemorações escolares.

A atividade e a centralidade da criança nas festas educativas

As festas apresentaram-se nos textos dos educadores da época como uma atividade de ensino garantidora do interesse da criança pelos aprendizados escolares e, de sua ação/atividade sobre o processo educativo e, por estes

motivos, consideradas como facilitadoras do aprendizado dos conteúdos e dos valores disseminados pela escola. Faz-se relevante destacar que a discussão sobre a renovação das metodologias de ensino inseriu-se em um projeto mais amplo do âmbito da instituição da modernidade pedagógica, prevendo para todas as instituições de ensino um mesmo modelo de funcionamento e organização fundamentado em discursos científicos de áreas distintas (SCHRIEWER; NÓVOA, 2000).

A constituição da pedagogia moderna no século XIX teve como expressão máxima o movimento de renovação educacional intitulado Escola Nova. Tal proposta educacional também foi conhecida mundialmente de forma relacionada a expressões tais como: ‘métodos ativos’, ‘educação centrada na criança’, ‘autonomia da criança’ e ‘pedagogias não-diretivas’. Apresentou-se como uma nova forma de conceber a educação e o educando, baseando seus métodos pedagógicos em estudos científicos acerca do desenvolvimento dos aspectos afetivo, social e intelectual da criança (CANDEIAS; NÓVOA, 1995).

A Educação Nova é o princípio do fim de um ‘discurso escolarizante’ sobre a educação das crianças. Mas é também o exarcebar da crença nas potencialidades da escola (de uma outra escola, claro) [...] Nunca ninguém desconfiou tanto da escola e nunca ninguém acreditou tanto na escola como os grupos que dão corpo e voz à Educação Nova (NÓVOA, 1995, p. 31).

Fundamentada em teorias das áreas da psicologia e da sociologia, a proposta renovada concebeu o ensino baseado nas *atividades* e nas *necessidades* da criança, condição primeira na organização das atividades escolares e para a garantia do apren-

dizado efetivo das mesmas. Nas palavras de Adolpho Ferrière (1934), a escola ativa² deveria ser, antes de tudo e de uma forma geral, a aplicação das leis da psicologia à educação das crianças: “dum lado, a sociologia, e doutro lado, a psicologia genética estudando o desenvolvimento dos seres, eis as ciências-mães desta ciência aplicada ou desta arte que é a educação” (FERRIÈRE, 1934, p. V). O aprendizado real e efetivo só seria possível, na visão destes autores, com a participação e envolvimento da criança em todo o processo educativo - “o verdadeiro meio de direção, ou controle social das atividades dos educandos, é a sua participação com outras pessoas em atividades comuns, cujo sentido e finalidade eles adotem plenamente” (DEWEY, 1936, p. 24). Ao educando não era mais requerida a passividade da escola tradicional, mas sim uma atuação ativa em todas as ações escolares de modo a possibilitar o pleno desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, psicológicas e sociais.

A aprendizagem concebida na perspectiva do *ensino ativo* consistia na aquisição gradual e individual de *habilidades* por cada criança, que deveria ser levada a aprender, pelo seu educador “vigilante” e perspicaz, capaz de garantir o meio e mobilizar os *interesses* dos seus educandos. Para cada educando deveria ser aprofundado os recursos para aprender por meio

2 Franco Cambi (1999) compila “os grandes temas da pedagogia do ativismo” da seguinte forma: 1. no “puercentrismo”, isto é, no reconhecimento do papel essencial (e essencialmente ativo) da criança em todo processo educativo; 2. na valorização do “fazer” no âmbito da aprendizagem infantil, que tendia, por conseguinte, a colocar no centro do trabalho escolar as atividades manuais, o jogo e o trabalho; 3. na “motivação”, segundo a qual toda aprendizagem real e orgânica deve estar ligada a um interesse por parte da criança e, portanto, movida por uma solicitação de suas necessidades emotivas, práticas e cognitivas; 4. na centralidade do “estudo de ambiente”, já que é justamente da realidade que a circunda que a criança recebe estímulos para a aprendizagem; 5. na “socialização”, vista como uma necessidade primária da criança que, no processo educativo, deve ser satisfeita e incrementada; 6. no “antiautoritarismo”, sentido como uma renovação profunda da tradição educativa e escolar, que partia sempre da supremacia do adulto, da sua vontade e de seus “fins”, sobre a criança; 7. no “antiintelectualismo”, que levava à desvalorização dos programas formativos exclusivamente culturais e objetivamente determinados e à consequente valorização de uma organização mais livre dos conhecimentos por parte do discente. (CAMBI, 1999, p. 527-528).

da observação, da pesquisa, do trabalho, da construção, do pensamento e da resolução de situações problemáticas relacionadas à sua própria vida. Era imperativo, desse modo, oferecer, no ambiente educacional, oportunidades para que os alunos sentissem a *necessidade* e o *interesse* em resolver situações difíceis, aprender com estas situações e por fim, resolvê-las pelo seu próprio esforço (LOURENÇO FILHO, 1963). O envolvimento absoluto da criança na atividade educativa deveria ser capaz de desenvolvê-la integralmente, garantindo não somente o aprendizado dos conteúdos das diferentes disciplinas, mas também de atitudes e de valores relacionados ao ato de aprender. O interesse nas atividades escolares seria mantido pela retomada e problematização de situações da própria vida da criança, tanto intelectual quanto social.

O termo *atividade*, considerado como o eixo articulador entre o ensino e aprendizagem na nova proposta de ensino, esteve presente em quase todos os estudos dos pedagogos escolanovistas, que atribuem ao conceito um significado distinto do utilizado nos moldes tradicionais (CÂNDIDO, 2012)³. Segundo esses teóricos, o conceito *atividade* já estaria presente nas metodologias de ensino tradicionais, o que não queria dizer que essas escolas fossem ativas, já que para receberem essa denominação, a atividade do educando deveria ocupar o lugar central no ensino e ser compreendida na sua acepção mais completa, ou seja, nos seus dois sentidos complementares assim como propunha Claparède (1933): o primeiro sentido do conceito estaria relacionado ao caráter funcional do termo; é uma ação ou reação que corresponde a uma necessidade, despertada por um desejo e tendo como ponto de partida o indivíduo que age. Já a segunda acepção da palavra 'atividade',

3 Tese de Renata M. Cândido, *A máquina de festejar: seus usos e configurações nas escolas públicas primárias brasileiras e portuguesas (1890-1930)*, defendida em 2012 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP.

relacionar-se-ia a ideia de efetivação, expressão, produção, processo centrífugo, mobilização de energia, trabalho. Aqui, atividade se opõe a recepção, ideação, sensação, impressão e imobilidade” (CLAPARÈDE, 1933, p.196).

As atividades festivas, compreendidas de forma mais extensa, apresentariam como ponto de partida a ação dos diferentes indivíduos (professores e alunos) instigada por interesses e necessidades e, deveriam contribuir, a partir dos seus processos de elaboração e concretização, para o aprendizado ativo do educando.

As duas acepções se complementaríamos, mas a segunda sem a primeira não foi característica da escola ativa. O primeiro sentido estava associado às ideias de necessidade, interesse, desejo, disciplina interior, móveis interiores, consentimento do indivíduo, espontaneidade, liberdade e atenção espontânea. Já o segundo, significou expressão, produção (ou reprodução), exteriorização, reação, processo centrífugo, invenção, movimento, trabalho (escola-oficina), ambas contrárias à ideia de desgosto, indiferença, disciplina exterior, móveis extrínsecos, resistência, constrangimento, obediência, desatenção, atenção voluntária (com esforço), processo centrípeto, imobilidade, leitura (escola livresca) da escola tradicional; que não estaria completamente desprovida da atividade do aluno, mas somente não a compreendia de forma tão abrangente como indicavam os pedagogos renovados. Sendo assim, não eram todas as atividades escolares que se transformaram em aprendizado eficaz para os educandos (CLAPARÈDE, 1933):

A atividade dos alunos não basta para tornar uma escola ‘ativa’, enquanto não se tiver dado à palavra ‘atividade’ o seu sentido completo. A palavra ‘ativo’ é uma palavra vaga. Para muitos ‘ativo’ quer

dizer que se move, se agita, que executa um trabalho, que escreve, que desenha, que faz alguma coisa em lugar de se limitar a escutar. [...] Pergunto-me, porém, (peço perdão ao meu amigo Bovet que o formulou por primeiro) se o termo 'escola ativa' não é também ambíguo. Figura-se que ativo significa 'que age exteriormente'; que a atividade desenvolvida é proporcional ao número de atos visíveis executados. Ora, digo que um indivíduo que pensa, sem se mexer no fundo de sua cadeira, pode ser muito mais ativo do que um aluno que faz uma tradução de latim (CLAPARÈDE, 1933, p.186).

Para se transformar em aprendizagem, a atividade deveria ser controlada e planejada, no sentido de garantir a melhor reflexão da experiência vivida para o educando. Aqui se apresenta uma problemática instigante: como garantir o interesse da criança em uma atividade controlada por outros? Neste caso, o meio direto de controlar ou de governar a educação seria "o de preparar o ambiente que a criança age, pensa e sente" (DEWEY, 1978, p.19). Em um ambiente previamente organizado, a criança tem a oportunidade de realizar todas as suas experiências e retirar delas o maior proveito possível. A experiência educativa consiste em uma experiência inteligente, na qual participa o pensamento e existe a possibilidade de percepção das relações e continuidades não percebidas: "todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais" (DEWEY, 1978, p. 7). Em outras palavras, a realização de atividades previamente organizadas acarretaria "naturalmente" o aprendizado pleno de todos os estudantes.

As festas escolares como experiências educativas deveriam garantir por meio da participação e atividade do aluno, o efetivo aprendizado tanto dos conteúdos escolares, quanto das normas e dos valores implícitos nos temas de cada festa. Neste sentido, a festa alargava-se para antes e depois do próprio ato, de dois modos distintos e complementares: em um momento anterior representado pelo conhecimento que a festa exigia acerca dos modos próprios de organizá-la (previsto nos regulamentos, circulares, experiências escolares anteriores), no estudo dos temas das festas e suas relações com os outros saberes curriculares, bem como o seu significado para a vida escolar e social.

Na organização duma festa escolar deverão tomar parte todos os alunos. E para não alimentar *vaidades* nem quebrar estímulos, não deverá o professor marcar despoticamente atribuições pessoais nos trabalhos de organização. Deixará que a classe se manifeste livremente sobre a distribuição de funções, para ele só depois objetar no que tiver por conveniente. Tendo ouvido as opiniões dos próprios alunos, ficará o professor mais apto a acertar na distribuição dos papéis. Depois duma festa escolar deverá o professor organizar trabalhos práticos com ela relacionados, à maneira do que fez em relação aos passeios e excursões escolares (LAGE, 1945, p. 203-204).

E, após o evento, o prolongamento do seu efeito poderia ser percebido na disseminação das notícias nos jornais e periódicos que buscaram traduzir em palavras o ato festivo e nas lembranças daqueles (as) que dela participaram. A própria festa enquanto experiência poderia ser considerada por si só educativa: “o fim (resultado) da educação se identifica com seus

meios (o processo), do mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identificam com o processo de viver” (Dewey, 1978, p. 08). Como evento social, as comemorações sempre fizeram parte da vida do ser humano e na escola não deveria ser o contrário.

No dia nove de agosto passado inaugurou-se na cidade de Bragança o grupo escolar criado pelos constantes esforços do distinto inspetor escolar Sr. Raphael de Lima.

A cerimônia da inauguração foi feita com grande regozijo da população, que via naquele ato a garantia de um ensino mais metódico do que se dá nas escolas isoladas.

Parabéns ao povo de Bragança e ao digno inspetor pelo novo melhoramento (*A Eschola Pública*, 15 de setembro de 1897, p. 277).

No âmbito da Escola Nova, a criança foi considerada na sua integralidade e as atividades escolares deveriam desenvolver o máximo possível todas as capacidades dos educandos. Era necessário, ainda, conservar e desenvolver as energias úteis e construtivas do aluno para fazer dele uma personalidade autônoma e responsável (FERRIÈRE, 1934, p. V). Acredita-se que tudo que se ensina de fora ou se impõe ao educando, sem contato com as energias interiores, tende a desequilibrar e a prejudicar o ser e por este motivo a escola ativa procurou fazer predominar o espírito, isto é, a intuição, o coração, a razão e a vontade na sua essência qualitativa no processo educativo.

As festas escolares foram apresentadas como atividades educativas exemplares da concretização das premissas renovadas que colocam o educando no lugar central no processo de ensino e aprendizagem, capaz de ao mesmo tempo desen-

volvê-lo cognitivamente e emocionalmente. Ela deveria ser a ocasião privilegiada para o educando ser visto e se fazer ver, de incitar o interesse da criança pelo evento que estava sendo comemorado, despertar seu intelecto, seus sentimentos e suas emoções. Além disso, ainda foi possível perceber a consideração do desenvolvimento infantil como um todo. As crianças sentiriam maior interesse em realizar atividades autênticas e que trariam a marca da responsabilidade, sendo sua participação considerada a única forma capaz de integrar o educando à escola no sentido de levá-lo a querer e viver a vida escolar:

As atividades extraclases propiciam essa possibilidade, uma vez que funcionam sob responsabilidade do educando, com base na participação em empreitadas comuns com seus colegas e professores, instituições sociais e pessoas outras da comunidade, em atividades de verdade, que podem ser apreciadas como contribuições efetivas para a vida escolar e social (NÉRICI, 1960, p. 413).

Na maior parte dos programas festivos, existiram horários específicos para a demonstração do desenvolvimento intelectual, por exemplo, nos exames públicos (sabatinas), nas recitações de poesias e contos e, física nas apresentações de ginástica, nas competições esportivas, nas peças teatrais, além de todo o controle emocional que demandava a autodisciplina das crianças nestes eventos. Valorizava-se a autonomia das crianças, que eram ensaiadas durante longos períodos, em alguns casos durante todo o ano escolar, e tomavam para si a responsabilidade pelo desenvolvimento e bom andamento da festa. Os hinos, as poesias, os textos, os discursos buscavam incitar o espírito, isto é, a intuição, o coração, a razão e a vontade na sua essência qualitativa, assim como propunha o

movimento. Além disso, a realização de uma festa dependia sempre do interesse e da atividade do aluno, principal protagonista do evento, dependendo dele o seu sucesso.

As comemorações escolares, assim como a educação, deveriam ter um valor funcional (CLAPARÈDE, 1933), ou seja, ser capaz de desenvolver os processos mentais considerando-os, não somente em si mesmos, mas também quanto a sua significação biológica, à sua utilidade para a ação presente ou futura, ou seja, para a vida. A “educação funcional é a que toma a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim, como alavanca da atividade que se lhe deseja despertar!” (CLAPARÈDE, 1933, p. 2). A sua funcionalidade não poderia ser resumida na sua atratividade, já que nem tudo que se faz atraente possui um valor educativo, mas naquela que teria utilidade. Infere-se a partir das considerações deste autor, que as festas, ao mesmo tempo em que deveriam ser atrativas e garantir o envolvimento e participação de todos os autores escolares, deveriam ser permeadas pelo seu caráter educativo.

As festas assumiriam a função de autonomizar a criança, quando ela deixava de ser o mero espectador e tornava-se o protagonista do seu aprendizado, o responsável pelo sucesso do “teatro da festa”, demonstrando os conteúdos e valores aprendidos no contexto escolar. A centralidade da criança nas festas é reconhecida em solenidades dedicadas exclusivamente a elas, como aconteceu nas denominadas “festas das crianças” levadas a efeito nas décadas de 1920 e 1930, período que poderíamos considerar de consolidação dos ideais renovados no contexto paulista.

Em São Paulo, as notícias e comentários sobre as festas das crianças concentram-se nas páginas da *Revista Escolar*, que circulou no campo educacional paulista entre os anos de 1925 e 1927 e está associada à divulgação dos princípios da escola

nova nesse contexto. Ao todo são registrados cinco textos do mesmo periódico, do qual se destacam alguns. O primeiro trata da comemoração do dia 12 de outubro, já instituído “Dia da Criança”, no Teatro Municipal de São Paulo para um público composto de três mil crianças das nossas escolas, onde “o palco será adaptado de modo a bem acomodar tão numeroso corpo de cantores, talvez o maior que se tenha organizado até aqui”. “O programa, otimamente organizado, é todo composto de músicas de reputados autores brasileiros, adaptadas às vozes infantis” e segundo autor da notícia, seria “de prever o brilhantismo da festa, dada a competência do seu organizador, o maestro João Gomes Junior, inspetor especial de música nas escolas públicas do Estado”, que não havia poupado “esforços no sentido de conseguir os mais surpreendentes efeitos corais e a maior disciplina musical do conjunto” (*Revista Escolar*, setembro de 1926, p. 86).

Por outro lado, apesar de caracterizar-se uma festa da criança, a participação da mesma é restrita a execução de cantos previamente escolhidos e, ainda quem sabe, sofredamente ensaiados pelos alunos com o mestre. Às crianças, muitas vezes, caberia uma participação passiva, restrita ao programa e com poucas oportunidades de livre expressão, como reivindica o artigo intitulado “Conceito Infantil” elaborado por Ephi- genia C. Teixeira (1927):

Isto é que me dá raiva! Esta coisa é que me dana!
Já viram que espalhafato numa festa tão brilhante?!
E dizem:- Festas das Crianças! ...Eu sou criança.
Sou pequeno. Na minha cachola pequenina, só tenho gravado: - papai, mamãe; dê-me um tostão, papai; dê-me um doce, mamãe. E, mesmo assim, venho para a minha festa sem caber na pele, de alegria. Mas, chego aqui, dou com meus colegui-

nhas a recitar versos e poesias de Coelho Netto, Olavo Bilac ... Não sei de quem mais. Por isso ouvi D. Francisca perguntar ao Dr. Francisco se ele entendeu o que disse o Chico ... Versos!... Não entendo patavina! Nem a prosa entendo!... Poetas!... São uns aborrecidos. Não os entendo. Não gosto deles! ... Não gosto, mesmo. Também não gosto do Lulú, quando me ganha as bolinhas. Poetas!... Se eles falassem a minha língua! ... Fizessem versinhos alegres, e eu gostaria deles. Gostaria deles, tanto como da minha professora, porque fala a minha língua para que eu possa entendê-la... Ora também eu não hei de ser sempre pequeno! E quando eu for gente, entrarei para a academia dos poetas. Serei poeta para vingar-me dos poetas. Farei versos que eles não entendam (*Revista Escolar*, fevereiro de 1927, p. 62-63).

O pensamento infantil registrado nas linhas acima assinala uma importante contradição relacionada à prática das festas escolares e a pouca compreensão que as crianças tinham de alguns momentos da festa. Para Ephigenia C. Teixeira (1927) não faria sentido em uma festa para crianças recitar versos e poemas de autores, algumas vezes, desconhecidos e que não tinham produzido para elas. Apesar da importância do conteúdo escolar, a situação da festa, segundo o autor, não seria própria para isso. A transcrição desse comentário nas páginas da revista indica a percepção de que deveria existir uma preocupação maior com a compreensão infantil na realização das atividades festivas. Uma festa para as crianças deveria contar com atividades organizadas e levadas a efeito de acordo com a concepção que as mesmas teriam sobre a comemoração.

Considerando as fontes e a potencialidade das festas para a concretização dos princípios educativos da Escola

Nova, é preciso ponderar a centralidade das crianças nos eventos. A participação das crianças constitui-se condição imprescindível para a organização e realização de qualquer festa que se deseja escolar, entretanto, essa participação pode ser categorizada de duas formas: uma participação passiva, quando elas atuam como coadjuvantes do evento, seguindo e imitando tudo o que estava previamente acordado e que fora ensaiado com o mestre; ou ativamente como protagonistas da festa, com a liberdade de criação garantida para composição de canções, textos, realização de homenagens, apresentações físicas e teatrais e demonstração dos seus saberes; neste caso, o interesse pela atividade festiva seria real. Seja por meio de uma participação mais ativa ou mais passiva, ou as duas em um mesmo evento almeja-se que, assim como as outras atividades escolares, as festas garantam o aprendizado escolar.

Interessar e ensinar: premissas fundantes das festas escolares

A concretização do aprendizado na proposta renovada aconteceria também mediante a garantia do *interesse* do educando pela atividade educativa a ser realizada. As festas foram evocadas em diferentes momentos por distintos educadores para a garantia deste interesse, seja o interesse pela própria atividade festiva, seja pelo aprendizado de determinado conteúdo de ensino relacionado a essa ocasião, ou ainda, do interesse da sociedade pela escola, lembrando que em muitos casos, a relação da família com a escola só se dava nessas situações. O *interesse* do educando, suas atividades espontâneas, manuais e construtivas, suas afeições e gostos dominantes, deveria constituir-se o ponto de partida da educa-

ção (FERRIÈRE, 1934); nenhuma atividade educativa deveria ser desenvolvida sem considerar-se, no âmbito psicológico, tal interesse (DEWEY, 1978).

O interesse, tal como compreendiam os pedagogos da escola renovada, deveria surgir da própria vida do aluno, das experiências vividas rotineiramente; tudo que estaria intrinsecamente ligado à vida consciente e aos conteúdos e sentimentos da vida cotidiana poderiam ser do interesse do educando. Quando existe interesse, empenhamo-nos ativamente em alguma atividade ou pensamento. Ele pode ser concebido como algo dinâmico e pessoal, que deve nos ligar diretamente a uma coisa que tem importância para nós: “por isso, além dos seus aspectos de atividade e de objetividade, possui um aspecto *emocional e pessoal*” (DEWEY, 1978, p. 96).

Se a matéria das lições tiver um lugar apropriado na expansão natural da consciência da criança; se ela nascer naturalmente das atividades, dos pensamentos e dos próprios sofrimentos da criança, para servir a novas atividades e novos pensamentos, então não haverá necessidade de *truques* e artifícios de método para tornar o assunto ‘interessante’.

Os *interesses* poderiam mudar no decorrer da vida escolar do educando conforme o seu amadurecimento, ou ainda com relação às suas preferências, bem como nas relações com o seu contexto histórico e social. Ao educador renovado sugeria-se a não proposição de atividades preconcebidas, mas a possibilidade de que os alunos, “livremente” escolhessem suas atividades, pois somente assim se formaria o sentimento da disciplina, ou “o hábito de lidar com coisas sérias, tão necessário à vida futura da criança” (DEWEY, 1978, p. 87).

Se em alguns autores percebia-se a indicação vaga das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos de acordo com os seus *interesses*, ou seja, as atividades mudariam de escola para escola e de educando para educando, em outros, as sugestões de como garantir e fomentar o interesse das crianças já seriam mais explícitas. Este seria o caso das produções do pedagogo Adolpho Ferrière (1934), que concebeu o *interesse* como a força propulsora da atividade educativa que, organizada de forma atraente e diversificada pelo educador, poderia impedir a fadiga escolar e a distração e garantir o desenvolvimento de todas as faculdades do educando: “fazei-a alternadamente observar, anotar, experimentar, desenhar, construir, discutir, resumir oralmente, redigir, corrigir, e as horas passarão rápidas e alegres” (FERRIÈRE, 1934, p. 110).

Ao mesmo tempo em que a atividade festiva deveria ser interessante, por ser uma atividade diferente das rotineiramente realizadas no cotidiano escolar, esperava-se que essas garantissem o *interesse* para outras questões escolares. Não era incomum, em manuais escolares escritos por educadores na época, orientações sobre as formas de organizar as festas e a utilidade que as mesmas possuiriam para o desenvolvimento do processo de ensino.

Nada mais belo do que uma festa de crianças das escolas, reunidas em um jardim ou em um parque, sob às vistas dos professores, ora obedecendo à disciplina a que se habituaram nas classes, ora em plena liberdade entregando-se aos folguedos próprios da infância e confraternizando com os coleguinhas de outras escolas” (*Revista de Ensino*, Julho de 1906, p.781).

A recreação não deveria ser o único fim da comemoração, mas também o ensino, e “isto obriga o professor a uma

escrupulosa seleção dos motivos das festas. Devem merecer preferência os motivos patrióticos, morais e sociais, ficando em segundo plano, os de natureza científica, técnica etc” (LAGE, 1945, p. 203-204). As festas garantiriam, desse modo, suas funções pedagógicas, “visto proporcionar uma excelente oportunidade de ensinar muitas noções úteis, a rir, a brincar ou a cantar” (VIANA, 1946, p. 396-398). Durante o período de preparação das festas, os educandos poderiam aprender literatura, história e geografia “(matérias relacionadas com as poesias, monólogos, diálogos, etc., que fazem parte do programa); música (pelo menos educam o ouvido); estudariam a pronúncia exata das palavras, e até poderiam adquirir maneiras menos grosseiras” (VIANA, 1946, p. 396-398). Ou seja, é possível assinalar que o conceito de festa, para os escolanovistas, era composto das suas duas funções principais: recreativa e pedagógica.

Em qualquer modalidade de festas, o aluno já teria um comportamento melhor do que o dos recreios escolares. Nestas ocasiões, ele sentiria a responsabilidade de ter de mostrar as habilidades adquiridas nos ensaios, e demonstrá-las de forma satisfatória para o público que o prestigiava. Os professores, sabendo aproveitar este fato, conseguiriam, até mesmo nos casos de alguns alunos cujo interesse pelo estudo era fraco, a melhora substancial do desempenho escolar. Para isso, bastaria que os professores soubessem equilibrar o interesse dos alunos e o aprendizado por meio das solenidades, não consentindo que o interesse pela festa se sobrepusesse aos estudos.

O professor que organize qualquer festa escolar, deve dispor de três qualidades fundamentais: *paciência*, *prudência* e *persistência*. A festa escolar deve dignificar a Escola; de maneira alguma deve transigir com os gostos da multidão, caindo na palhada ou na bobice. Por outro lado, os programas

devem ser curtos. Os pedagogos recomendam festas que não excedam cinquenta minutos. É preferível efetuar três ou quatro festas pequenas, do que uma festa de três ou quatro horas. Em conclusão: *'a festa escolar é um meio de ação que oferece um certo interesse, mas do qual não convém abusar'*. (LOUREIRO, 1950, p. 209-211, itálicos do autor)

A retomada de alguns dos argumentos elaborados no âmbito da pedagogia renovada acerca do processo de ensino e aprendizagem corrobora a tese das festas escolares como atividades educativas e não somente de divertimento escolar. É possível perceber em teorias como a importância do interesse do aluno para a eficiência do aprendizado, da atividade como o centro do processo educativo, da concepção de educação na sua funcionalidade, da responsabilização dos educandos pelo sucesso do ato festivo, da aproximação sociedade e escola, das relações entre os saberes curriculares e os diferentes modos de ensiná-los, distintos elementos capazes de delinear o projeto pedagógico das comemorações no âmbito escolar.

Considerações finais

Desde que foi constituída como um dos objetos privilegiados da cultura escolar (JULIA, 2001), regida por normas e efetivada por práticas, as festas escolares serviram a diferentes e relevantes propósitos para os projetos políticos e educacionais brasileiros. Se em um primeiro momento, serviram para legitimar e divulgar os feitos políticos no âmbito educacional, celebrando as inaugurações e aniversários das escolas públicas paulistas construídas nos primeiros anos da República brasileira, como pudemos depreender das análises das notícias publicadas no periódico *A Eschola Publica* (1893-1897), em

momentos posteriores e, também por meio da divulgação em periódicos educacionais, vimos as festas relacionadas à fundamentação teórica do escolanovismo, especialmente nas publicações: *Revista de Ensino* (1902-1918) e *Revista Escolar* (1925-1927). Ou seja, o mesmo objeto, festas escolares, é retomado, nos idos anos 20 do século XX, para fundamentar e disseminar o ideário renovado de ensino, e assim retomando-o até meados do século XX. Associada à garantia do interesse e da atividade da criança serviria à concretização das ideias renovadas para o ensino, assim como para a divulgação das mesmas.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais das ciências: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp (FEU), 1999.

CLAPARÈDE, E. *A educação funcional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Biblioteca Pedagógica Brasileira, Atualidades Pedagógicas, Série III, Volume IV, 1933.

DEWEY, J. *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Coleção Atualidades Pedagógicas, 1936.

DEWEY, J. *Vida e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Coleção Atualidades Pedagógicas, 1978.

FERRIÈRE, A. *A escola ativa*. Porto: Editora Nacional de Antônio Figueirinhas, 1934.

GALLEGO, Rita de Cássia. *Uso(s) do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2003.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, jan.-jun/2001, p. 09-43.

LAGE, Bernardino da Fonseca. *Didáctica Geral da Escola Moderna – Segundo os atuais programas das Escolas do Magistério Primário*. Porto: Edição de J. Reis & Silvas, Ltda., 1945.

LOUREIRO, Francisco de Sousa (Professor efetivo dos liceus e Diretor da Escola do Magistério Primário de Coimbra). *Lições de Pedagogia e Didática Geral*. Edição do Autor, 1950.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 8. Ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1963.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Introdução à Didática Geral (Dinâmica da Escola)*. Brasil/Portugal: Editora Fundo de Cultura, 1960.

NÓVOA, A. *Uma educação que se diz nova*. Candeias, et al.

Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos. Lisboa: Educa, p. 25-41, 1995.

SCHRIEWER; J.; NÓVOA, A. *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: a Implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

VIANA, Mario Gonçalves. *Pedagogia Geral*. 4. ed. Porto: Livraria Figueirinhas, , 1960, 1946.

APRENDENDO COM OS OFÍCIOS (1909–1937)

José Nazareno Gonçalves Ferreira

Vera Maria dos Santos



José
Nazareno
Gonçalves
Ferreira

Paraense, formado em Inglês pela American School of languages (1979), professor de inglês de pré-vestibular por duas décadas em Sergipe, funcionário do IFS desde 1995. Graduado em Letras Português-Inglês licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (1988). Especialização em Administração e Supervisão Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araras-SP (1997), Especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes Aracaju-SE (2010), Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes (2017).

Vera
Maria dos
Santos

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes/UNIT; autora dos livros didáticos das disciplinas (História do Programa de pós-graduação em educação/UNIT;IT;

A ideia de escrever este texto surgiu da necessidade de entender o contexto no qual estava inserido o objeto de estudo pesquisado durante o Mestrado em Educação, no PPED/UNIT, intitulado, “O ensino de inglês na escola Industrial de Aracaju – EIA”, uma vez que este servirá de suporte para a discussão que antecede o surgimento da mencionada Escola.

Neste artigo, pretende-se compreender a necessidade de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, além de propor uma discussão em torno da implantação do ensino de ofícios que, à época, 1909 a 1937, estava voltada para o ensino de uma profissão ao pobre desassistido.

Os autores que deram suporte à elaboração deste trabalho foram Cunha (2000), que em sua trilogia publicada sobre o ensino profissionalizante no Brasil, apresentou a dualidade entre a educação propedêutica, ofertada à elite, e a educação profissional, destinada aos trabalhadores.

Essa dualidade, no entender do autor, poderia ser percebida na representação social do trabalho manual e intelectual, produzida a partir do fim do trabalho escravo, no processo de industrialização do país e, acima de tudo, na maneira particular com que a força de trabalho no Brasil passou a ser formada a partir da indústria.

Acrescente-se ainda que, o surgimento da rede federal de educação profissional durante o regime republicano, abordado por Kunze (2009), descreveu a trajetória histórica das Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do ensino de ofícios, até chegar ao período de industrialização, forçando essas instituições a formar mão de obra para a indústria.

No comentário feito a respeito do ensino de ofícios por parte das Escolas de Aprendizes Artífices, Soares (1982), também fez referência ao papel que seria exercido pelo governo

federal, emprestando total apoio ao processo de criação e de manutenção dessas instituições de ensino.

Para analisar o caso específico de Sergipe utilizamos Patricio (2003), Almeida (2009) e Malta (2010), cujas pesquisas discutem o tema abordado.

Na abordagem que fez a respeito da educação para o trabalho, Patricio (2003), procurou focar o ensino de ofícios ministrado pela Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe, reconstruir e analisar a trajetória do ensino profissionalizante no estado, por meio de uma análise histórica compreendida entre 1911 e 1942.

O objetivo da autora consistiu em analisar os diferentes aspectos que contribuíram para a organização dessa modalidade de escola, e as relações que poderiam ser estabelecidas com a sociedade da época. Este trabalho se tornou de fundamental importância para elaboração deste texto.

Em seu trabalho de pesquisa, Almeida (2009), por intermédio de um estudo bibliográfico, investigou a trajetória de formação docente e atuação profissional da professora Leyda Régis, catedrática de Português da Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe.

A pesquisadora, ao delinear o perfil da referida professora, precisou traçar um histórico dessa instituição no Estado, para mostrar de que forma se desenvolvia o ensino de ofícios na mesma, e, com essas informações, ajudou a estruturar o desenvolvimento e a elaboração do texto deste trabalho.

Quando escreveu sobre o Instituto Coelho e Campos, Malta (2010), ao descrever os caminhos percorridos por essa modalidade de instrução, ao longo da História da Educação, defendeu que as instituições de ensino profissional agregaram, aos seus métodos, as áreas de Agricultura, Indústria e Comércio.

Nessa abordagem a respeito das escolas profissionais, a autora, ao realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto,

chegou, inevitavelmente, à Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe, o que levou parte dessas informações a integrar-se na discussão e na confecção deste artigo.

O marco temporal deste trabalho teve o seu início determinado em 1909, ano de publicação do Decreto nº 7.566, que estabeleceu a criação das Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil, e o seu término estabelecido em 1937, quando, pela publicação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, as escolas de aprendizes passaram a denominar-se, Liceus e depois Escolas Industriais. É com base nesse aporte teórico que a presente análise se desenvolve.

As Escolas de Aprendizes Artífices e o Ensino de Ofícios

Para falar a respeito dessa modalidade de ensino implantada no país, fez-se necessário recuar no tempo e voltar ao ano de 1909, época em que foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto nº 7.566, fato marcante para o futuro da educação profissional brasileira, uma vez que apresentava, como proposta principal, o ensino de ofícios para os pobres desvalidos.

De acordo com a legislação que regulamentava essa rede de escolas - Decreto 7.566, de 23/9/1909 - a admissão dos alunos, que estava expressa no seu artigo 6º, obedecia aos seguintes critérios: ter idade de dez anos no mínimo e de 13 anos no máximo e a preferência na matrícula deveria recair sobre os “desfavorecidos da fortuna” (SANTOS, 2003, p. 212).

Dessa maneira, seria necessário, então, dar uma profissão aos filhos daqueles que poderiam perturbar a nova ordem estabelecida pela República, dispensar-lhes um certo preparo

técnico e intelectual, a fim de que adquirissem o hábito salutar do trabalho, e fossem afastados da ociosidade, do vício e da criminalidade, conforme citado no Portal Brasil, 1909.

Já no Artigo 1º, Parágrafo Único, o Decreto nº 7.566 determinava: “[...] estas escolas serão instaladas em edifícios pertencentes à União, existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim” (PORTAL BRASIL, 2011).

Além disso, conforme Soares (1982), as Escolas de Aprendizizes Artífices transformaram-se em marco histórico da política nacional do Governo Federal, voltada ao ensino de ofícios, pois, seu decreto de criação determinava que estas passariam a ser mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

No Decreto de nº 7.763, de 23 de dezembro, comentou o autor, ficou permitido que as escolas de ensino profissional, já existentes, como as escolas de Campos, no Rio de Janeiro, e o Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre, depois denominado de Instituto Parobé, seriam reconhecidos como as Escolas de Aprendizizes Artífices desses Estados. Quanto a esse detalhe, o referido Decreto estabeleceu que:

[...] uma vez que em um estado da República existia um estabelecimento do tipo dos de que trata o presente decreto (Escolas de Aprendizizes Artífices), custeado ou subvencionado pelo respectivo estado, o Governo federal poderá deixar de instalar aí a Escola de Aprendizizes Artífices, auxiliando o estabelecimento estadual com uma subvenção igual à cota destinada à instalação e custeio de cada escola (DECRETO 7.763).

Nesse sentido, ao considerar que duas escolas já existiam, Soares (1982) divergiu de Kunze (2009), por exemplo,

que acompanhou o estabelecido no Decreto nº 7.566, e não o que preconizava o Decreto 7.663 sobre a criação de 19 escolas, nos vinte estados brasileiros, e apresentou apenas o Instituto Parobé, no Rio Grande do Sul, como já existente.

Com a finalidade de formar operários e contramestres, Patricio (2003) relatou que, aos menores de 13 anos, que desajassem aprender um ofício, essas escolas ofereceriam o ensino prático e conhecimentos básicos, dentro das oficinas de trabalho manual ou de trabalho mecânico, de acordo com suas estruturas físicas, seguindo orientações do poder público, conforme previsto no Artigo 2º:

Nas Escolas de Aprendizizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso, até o numero de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecânica que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (DECRETO 7.566/1909).

A escola passaria a funcionar em regime de externato, com carga horária de seis horas diárias, no período compreendido entre as dez da manhã e as quatro da tarde, enquanto o curso das oficinas, de acordo com o Artigo 3º desse Decreto, teria a duração do tempo determinado no programa, conforme aprovação do ministro.

Entretanto, alertou Cunha (2000), além do ensino embaçado na teoria ser considerado improdutivo ao desenvolvimento intelectual dos pobres desassistidos, o Decreto nº 7.566, no Artigo 6º, mostrava-se excludente por discriminar as pes-

soas com deficiência, o que contrariava a proposta inicial do mesmo em afastá-los da ociosidade:

Art. 6º Serão admittidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

- a) idade de 10 annos no minimo e de annos no maximo;
- b) não sofrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do officio (DECRETO 7.566/1909).

O citado Decreto previu ainda que, com aulas no turno da noite, cada Escola de Aprendizes Artífices teria o curso primário, obrigatório para aqueles que não soubessem ler, escrever e contar, e o curso de desenho, obrigatório para os que usassem essa disciplina no exercício de seus respectivos ofícios.

Por fazer parte de um projeto constituído em rede nacional e regida pela mesma legislação em todas as unidades, Almeida (2009) comentou que essas escolas tinham autonomia pedagógica para trabalhar currículos e programas, escolher condições de ingresso e destino dos alunos, além de definir sobre a seleção e contratação de professores e de mestres que trabalhariam nas oficinas.

Essa afirmação estava amparada na Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices¹,

1 Promulgada por portaria do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Miguel Calmon, assinada em 13 de novembro de 1926, e inspirada pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, estabeleceu um currículo padronizado para todas as oficinas, constituindo-se em denominador comum para o ensino ministrado nas diferentes escolas da União. Regulava também o currículo dos cursos primário e de desenho; o primeiro, obrigatório para todos os que não exibissem certificados de exame final das escolas estaduais ou municipais, e o segundo, obrigatório para todos os alunos, excetuando-se aqueles que já possuíssem algum conhecimento das disciplinas de que se compunham os dois cursos, os quais seriam admitidos na classe correspondente ao seu adiantamento (SOARES, 1992, p. 62-63).

promulgada em 13 de novembro de 1926, que estabeleceu um currículo comum para todas as oficinas, além de determinar o número máximo de cinco oficinas por escola. Nesta, conforme Cunha (2000), a organização das seções, a partir do 3º ano, já prevista em seu artigo 2º, seria a seguinte:

a) Seção de Trabalhos de Madeira

3º ano - trabalhos de vime, empalhação, carpintaria e marcenaria;

4º ano - beneficiamento mecânico da madeira e tornearia;

1º ano complementar - construções de madeira, em geral, de acordo com as indústrias locais;

2º ano complementar - especialização.

b) Seção de Trabalhos de Metal

3º ano - latoaria, forja e serralheria;

4º ano - fundição e mecânica geral e de precisão;

1º ano complementar - prática de condução de máquinas e motores de eletrotécnica;

2º ano complementar - especialização.

c) Seções de Artes Decorativas

3º ano - modelagem (inclusive entalhação) e pintura decorativa;

4º ano - estocagem, entalhação e formação de ornatos em gesso e cimento;

1º ano complementar - construção em engenharia e cerâmica conforme as indústrias locais;

2º ano complementar - especialização.

d) Seção de Artes Gráficas:

3º ano- tipografia (composição manual e mecânica);

4º ano- impressão, encadernação e fotografia;

1º ano complementar - fototécnica ou litografia;

2º ano complementar - especialização.

e) Seção de Artes Têxteis:

3º ano- fiação;

4º ano- tecelagem;

1º ano complementar – padronagem e tinturaria;

2º ano complementar – especialização.

f) Seção de Trabalhos de Couro:

3º ano- obras de correeiro;

4º ano- trabalhos de curtume e selaria;

1º ano complementar – obras artísticas e manufatura de couro;

2º ano complementar – especialização.

g) Seção de Fabrico de Calçados:

3º ano - sapataria comum;

4º ano - manipulação de máquinas;

1º ano complementar – fabrico mecânico de calçado;

2º ano complementar – especialização.

h) Oficina de Feitura do Vestuário:

3º ano- costura à mão;

4º ano- feitura e acabamento;

1º ano complementar – moldes e cortes;

2º ano complementar – especialização (CUNHA, 2000, p. 74-75)

Nesta Consolidação dos Dispositivos, de acordo com Souza (2010), pela primeira vez encontrou-se disposta a relação das oficinas existentes, cuja aprendizagem de ofícios deveria acontecer no 3º e 4º anos primários e no 1º ano complementar, deixando para o 2º ano complementar a tarefa de dedicar-se à especialização de um ofício específico.

No artigo 5º da referida Consolidação encontram-se as normas do currículo que deveriam ser se-

guiadas por todas as Escolas de Aprendizizes Artífices, do 1º ano primário ao 2º ano complementar, composto pelas seguintes disciplinas: português, aritmética, geometria prática, lições de coisas, desenho e trabalhos manuais, caligrafia, ginástica e canto coral, coreografia e história do Brasil, instrução moral e cívica, elementos de álgebra, noções de trigonometria, rudimentos de física e química, desenho industrial e tecnologia de cada ofício (SOUZA, 2010, p. 7).

A partir desta distribuição, comentou a autora, surgiu então a primeira tentativa de transformar as Escolas de Aprendizizes Artífices em instituições de nível secundário, a julgar pela introdução de álgebra e trigonometria em um curso primário, e pela alteração da denominação dessas escolas em período bem próximo ao de suas criações.

Conforme a referida Consolidação, o currículo a ser seguido pelas oficinas, estabelecia que o ensino de trabalhos manuais seria ministrado no primeiro e segundo anos, em paralelo aos cursos primários e de desenho, na forma de estágio pré-vocacional da prática dos ofícios, além de determinar que as seções de ofícios seriam criadas, à medida que as oficinas fossem instaladas, de acordo com cada profissão selecionada.

Essa nova organização curricular, comentou Patricio (2003), possibilitou aos alunos o aprendizado de várias tarefas que seriam complementadas dentro de cada seção de trabalho, ajudou a diversificar o conhecimento adquirido, permitiu o desempenho de diferentes atividades de ofício, conforme sua área de atuação, e levou a qualificação a ser mais heterogênea ampliando-lhes as chances de emprego nas fábricas locais.

Ainda nos referindo a Cunha (2000) a citada mudança, entretanto, causou certa preocupação porque a maioria desses alunos

optava por abandonar a escola antes de concluir os estudos, geralmente no final da terceira série, com o objetivo de se empregar nas fábricas ou nas oficinas, porque, a essa altura, já possuíam os conhecimentos mínimos inclusive para iniciar o próprio negócio.

Além disso, prossegue o autor, ainda que houvesse investimentos, a evasão escolar tornou-se um dos principais problemas registrados pelas Escolas de Aprendizes Artífices no país, desde o início de suas atividades, devido, também, à falta de profissionais qualificados para ensinar os ofícios e a instalações inadequadas para comportar as oficinas.

Conforme Patricio (2003), a chamada ‘industrialização’, que foi introduzida nas escolas, significava, para aqueles que a consideravam pertinente, uma motivação para a aprendizagem, pois os alunos fariam um trabalho de utilidade imediata, opinião contrariada pelos que a percebiam como uma deturpação das reais finalidades da escola, por provocar uma concorrência em condições desiguais com a indústria local.

Autorizada a funcionar nas escolas, a “industrialização” significava que os diretores poderiam aceitar encomendas por parte das repartições públicas, ou de particulares, para serem confeccionadas pelos mestres e contramestres, com seus respectivos alunos, com material disponível na escola ou fornecido pelo cliente (PATRICIO, 2003, p. 31).

A venda, para as fábricas, dos produtos confeccionados nas oficinas, com renda revertida em favor dos alunos, além da oferta de merenda escolar para todos, constituiu-se como uma clara e frustrada tentativa de reduzir a evasão escolar e de evitar o abandono do curso por parte dos mesmos.

O ensino de ofícios, conforme previsto no próprio Decreto 7.566, passou a ser defendido como um dos meios de integração

da classe pobre na sociedade da época, durante as primeiras décadas do período republicano, ocasião em que as escolas buscavam jovens que tivessem vocação e aptidão para os ofícios.

Seguindo o entendimento de Cunha (2000) a aprendizagem ofertada aos pobres desassistidos, baseada no hábito da higiene e das boas maneiras, era desprezada pela maioria por ser considerada 'coisa de escravo', já que orientava apenas para a prestação de serviços às famílias mais abastadas da época, e deveria ser substituída pela aprendizagem sistemática, focada na prática das oficinas e voltada para o ensino de uma profissão.

Porém, na visão do autor, por não haver conseguido cumprir sua tarefa mais importante, o trabalho de ofícios, no que se refere ao plano educacional, passou a ser entendido mais como programa extracurricular, de mera alfabetização e com escolarização incompleta, do que como ensino regular, destinado às elites políticas da época, embasado na leitura dos clássicos e no estudo das humanidades.

É por isso que a história da educação ou da pedagogia pouco ou nada tratam do aprendizado voltado para o artesanato, a manufatura e a indústria, um domínio no qual os livros não têm a primazia de meios de ensino que se observam e se experimentam nas escolas secundárias e nas universidades, nem os professores são formados nessas instituições (CUNHA, 2000, p. 1).

O autor destacou ainda que, o ensino de ofícios foi desenvolvido por meio de processos não sistemáticos, em qualquer ambiente, no qual o aprendiz seria levado a dominar as tarefas de acordo com a lógica da produção, e apresentava, como única norma reguladora, o controle que as corporações de ofício exerciam sobre o mercado de trabalho.

Para Kunze (2009), no entanto, não se pode deixar de considerar o fato de que, ao criar em cada capital do país uma escola de aprendizes artífices, o presidente Nilo Peçanha começou por estruturar a formação de uma rede federal de educação profissional composta por várias escolas congêneres de ofícios.

Na introdução do Decreto nº 7.566, prosseguiu a autora, ficou claro que o governo central, sob o discurso do atendimento, ou sob a bandeira do assistencialismo, tinha por objetivo ministrar a instrução primária, com base na cultura geral, e a instrução profissional, de abordagem técnica, a uma clientela específica: os pobres desassistidos.

De um jeito ou de outro, para a administração federal, a educação daquela “gente” era considerada um dos caminhos propícios para se promover o progresso do país, enquanto expressão do crescimento ordenado da vida urbana, sem “vadiagem” ou proliferação de idéias contrárias ao novo regime (KUNZE, 2009, p. 15).

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices, comentou a autora, contribuiria para que se alcançasse um progresso destinado à força de trabalho, ao desenvolvimento formal do trabalhador, ao controle técnico da produção, e a um fluxo maior das transações comerciais e financeiras em todo o país.

Além disso, conforme Soares (1982), as Escolas de Aprendizes Artífices transformaram-se em marco histórico da política nacional do Governo Federal, voltada ao ensino de ofícios, pois, seu decreto de criação determinava que estas passariam a ser mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Essas instituições, portanto, desempenharam papel importante como precursoras do ensino de ofícios em todo o Brasil, ao desenvolver uma modalidade de educação particular-

mente voltada para o ensino de uma profissão, cujo objetivo maior visava a minimizar o sofrimento dos filhos dos pobres desassistidos, que perambulavam pelas ruas e se constituíam uma ameaça à manutenção da ordem pública.

Obedecendo à proposta do governo republicano de construir uma escola em cada Estado, foi implantada a unidade de Sergipe que, em função das diversas dificuldades que enfrentou, somente dois anos depois começou a receber os primeiros alunos e mostrou-se apta a entrar em funcionamento.

A Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe

Em Sergipe, conforme Patricio (2003), a modernização da cidade de Aracaju, no começo do Século XX, fez o governo se mobilizar para cuidar das questões envolvendo o setor educacional, em particular os ensinamentos primário e profissional, já que o pensamento da época via no processo de escolarização das classes populares, e sua adaptação ao novo regime de trabalho imposto pelo capitalismo, a solução mais imediata para alavancar o crescimento e o progresso da região.

Havia necessidade das autoridades responderem positivamente às questões do setor educacional, principalmente voltadas ao ensino primário e profissional. Acreditava-se que com o processo de escolarização das classes populares estas seriam mais adaptadas ao novo ritmo que o processo capitalista impunha ao regime de trabalho (PATRICIO, 2003. p. 4).

Em um Estado de economia predominantemente agrária, formado por cidades pequenas, com reduzida atividade industrial e um artesanato pouco diversificado, a Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe, no entender da autora, pre-

parava os filhos dos pobres desassistidos para atenderem ao mercado urbano, que necessitava de profissionais artífices como marceneiros, sapateiros e alfaiates.

Assim, durante o mandato do Presidente da Província, Rodrigues da Costa Dória, foi inaugurada, em 1910, a Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe, na rua Lagarto, nº 952, esquina da rua Maruim, que começou a funcionar com 120 alunos, matriculados no curso primário e no curso de desenho, e permaneceu nesse endereço até o ano de 1963.

Uma vez que havia, no início do século XX, uma atenção voltada para a proteção da infância e da adolescência, como reflexo do pensamento de educadores e médicos higienistas² da época, a Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe teve, como primeiro diretor, o médico cirurgião, Dr. Augusto César Leite, fundador do Hospital Cirurgia (SANTOS, 2012).

A propósito, o hábito da higiene, o cuidado com o corpo e as boas maneiras, conforme a autora, costumavam ser seguidos pelos futuros diretores, a exemplo de Paulo Pereira de Araújo, diretor da escola entre 1932 e 1934, que mantinha o hábito de almoçar junto com os alunos para ter a chance de lhes transmitir lições de bom comportamento.

A demora de quase dois anos, setembro de 1909 a maio de 1911, para o funcionamento desta escola, deveu-se ao fato de o governo federal não encontrar apoio político do governo

2 No Regulamento do Serviço Sanitário do Estado, de 30 de novembro de 1892, foi lançada a normatização para o serviço de higiene pública, pela qual, as prescrições médicas higienistas deveriam preparar a população para o novo país que se construía: o Brasil republicano e moderno. Com isso, a prática da educação física nas escolas passou a manter estreita relação com a prática da higiene, uma vez que, para o pensamento político da época, seria necessário formar um cidadão forte e saudável. Além dos hábitos de higiene, o corpo tornava-se alvo das medidas higienistas, portanto, a questão da higiene começou a influenciar vários aspectos do cotidiano escolar. Essas práticas objetivavam evitar doenças, bem como criar hábitos saudáveis para a sociedade e deveriam ser cultivadas desde a infância, por isso, atribuiu-se à escola primária o papel de disseminá-las. (Azevedo, Crislaine Barbosa de. Higienismo em Sergipe nas primeiras décadas da República. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/487.pdf> Acesso em: 04/04/2017).

estadual, e esse impasse deixou a escola sem funcionar efetivamente em 1910, havendo apenas nomeação do pessoal administrativo, o que fez de Sergipe o último estado a ter uma Escola de Aprendizes Artífices, dentre as 19 unidades instaladas em toda a federação (CARDOSO, 2009).

Figura 1: Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe



Fonte: Arquivo pessoal do professor Mauricio Domingos dos Santos

Nascida como um reflexo da organização urbana e industrial que Aracaju vivenciava nas primeiras décadas do século XX, a Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe, de acordo com Santos (2003), foi a primeira instituição federal a oferecer educação profissional no Estado, ainda que esta se mostrasse totalmente vinculada ao caráter assistencialista da educação, ou seja, mantinha-se voltada para a classe dos pobres desassistidos.

Esse também foi o entendimento de Almeida (2009) ao declarar que “a proposta educacional proporcionaria aos pobres desvalidos uma ocupação sadia, afastando-os da ociosidade e da vagabundagem, oportunizando-lhes o convívio social e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho” (ALMEIDA, 2009, p. 77).

Segundo a autora, essa escola, criada com o objetivo de receber crianças órfãs, filhos de famílias pobres e desassistidas socialmente, começou a funcionar no ano de 1911, oferecendo o ensino primário e de desenho, obrigatórios, e o ensino prático de oficinas como Sapataria e Alfaiataria.

Para o ensino profissionalizante, prosseguiu Almeida (2009), a meta da educação republicana era educar para o trabalho, cultivar valores morais e dar formação ao trabalhador urbano, deixando a cargo das Escolas de Aprendizes Artífices a tarefa de regenerar e formar as crianças pobres e sem recursos, tornando-as capazes de atender às necessidades urbanas, e poder viver em sociedade.

Os professores da Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe, comentou Almeida (2009), estavam divididos em duas categorias: normalistas, que trabalhavam os conhecimentos relacionados à cultura geral, e os mestres, especialistas em artes e ofícios, que apenas transmitiam conhecimentos práticos, pois, em geral, não possuíam base teórica para conduzir as disciplinas.

A esse propósito, Santos (2003) também já havia comentado que faltava aos mestres de ofícios, provenientes das fábricas e das oficinas, o conhecimento suficiente para atender aos requisitos de base teórica, que eram exigidos pelos novos cursos oferecidos, o que deixava a aprendizagem restrita apenas ao conhecimento empírico.

Nesse momento, a expansão da indústria do açúcar no Nordeste, e, por consequente em Sergipe, eliminou sua dependência econômica em relação à Bahia, provocou a instalação de casas exportadoras europeias que ajudaram a estabelecer as relações com os mercados internacionais, além de integrar a economia sergipana no fluxo de comércio internacional com o estabelecimento de um complexo comercial local (FEITOSA; MELO; PASSOS SUBRINHO, 2009).

Conforme os autores, nessa fase de industrialização, a instalação de engenhos centrais por todo o Estado alavancou o progresso, ajudou a expandir a produção açucareira sergipana que, já em 1910, possuía 62 das 134 usinas existentes em todo o Nordeste, respondendo por um percentual significativo na produção nacional.

Por outro lado, a cultura do algodão também teve uma expansão muito rápida na região, depois que os Estados Unidos retiraram esse produto do mercado mundial. Em Sergipe, a decisão norte-americana alavancou a cultura algodoeira, porém o Estado também estendeu sua lavoura para outras áreas mais tradicionais como a criação de gado e a plantação de produtos alimentícios.

Ainda que a expansão algodoeira tenha refluído ao fim da década de 1870, com a retomada do domínio da produção americana, ela deu origem a um novo e fundamental segmento produtivo na economia local: a indústria têxtil (PASSOS SUBRINHO, 2009, p. 334).

Esse beneficiamento industrial do algodão, de acordo com Feitosa; Melo; Passos Subrinho (2009), começou, então, a provocar a substituição da exportação da fibra, pela exportação do tecido produzido, ajudando, dessa forma, a consolidar a indústria têxtil como um dos segmentos mais produtivos em Sergipe.

Segundo Feitosa (2014), a indústria têxtil começou a ocupar espaço, uma vez que, parte da mão de obra, antes empregada no corte de cana, perdeu seu posto de trabalho para a mecanização do campo, provocada pela aquisição de novas máquinas compradas pelos proprietários das usinas, a fim de acelerar ainda mais a produção açucareira.

[...] Sergipe continuava predominantemente agrário. Mas a produção têxtil das fábricas sergipanas começou a alcançar expressividade no total de produtos exportados, principalmente após o processo de mecanização do campo, que liberou mão de obra, após o aumento do número de usinas e a redução da quantidade de engenhos (FEITOSA, 2014, p. 118).

De acordo com a referida autora, Sergipe, que contava nessa época com apenas duas fábricas têxteis, empregando cerca de 800 operários, passou para oito fábricas e mais de 3.000 empregados, e chegou, em 1934, a mais de 5.000 empregos nas onze fábricas espalhadas pelo Estado, fazendo com que o algodão se apresentasse como concorrência no mercado, com produtos expostos em Londres.

A propósito, declarou Santos (2003), essa década foi marcada por um processo de mudanças estruturais na ordem política, econômica e social do Brasil, a partir da Revolução de 1930, ocasião em que o governo optou pelo modelo de desenvolvimento baseado na industrialização em larga escala, substituindo o modo de produção agro exportador, que estava em baixa devido à crise do capitalismo internacional, desde o final dos anos 1920.

Assim sendo, prosseguiu o autor, intensificou-se o processo de expansão industrial no Brasil com base na substituição de importações, entrelaçado também pela mudança do perfil da sociedade brasileira, cuja população foi gradativamente tornando-se urbana, fruto do processo de industrialização que se desenvolveu nos grandes centros produtivos do país.

Em seu estudo sobre a contribuição do Instituto Profissional Coelho e Campos (1922-1944), para que fosse institucionalizada a educação profissional no ramo industrial em

Sergipe, Malta (2010), além de identificar as demais instituições criadas com essa finalidade, e suas diferentes formas de organização, apresentou o ensino de ofícios dentro de uma escala cronológica de acontecimentos.

Sergipe acompanhou esse movimento através da criação de escolas agrícolas, comerciais e industriais que refletiram as funções sociais que a educação profissional assumiu no país, ora voltadas para o assistencialismo, ora dedicadas a compor quadros industriais (MALTA, 2010, p. 37).

A autora esclareceu que, em relação a essa modalidade de ensino desenvolvida também em Sergipe, os trabalhos publicados costumavam apresentar uma produção escrita, voltada para as Escolas Profissionais, especializadas nos dois principais ramos de atividade dessa época, Agricultura e Indústria, ambos caracterizados pelo assistencialismo que era destinado aos pobres desassistidos.

Os planos assistencialistas dessas escolas, comentou a autora, serviram mais para tentar erradicar a pobreza e a indigência no país, do que formar profissionais para o mercado de trabalho, agiram como campos civilizatórios ao difundir valores morais e culturais aos alunos, e adotaram práticas disciplinadoras que buscava enquadrá-los nas regras de convivência social.

Segundo Cunha (2000), terminado o ensino de ofícios, tanto na modalidade industrial, quanto na modalidade agrícola, a implantação de novas fábricas com máquinas mais modernas, acabou por provocar uma mudança de enorme relevância no ensino, com reflexo em toda a sociedade: a saída do ciclo das oficinas, com seus trabalhos artesanais, para o ciclo das fábricas, com suas máquinas industriais.

Fazia-se necessário, portanto, que o processo de preparação de mão de obra para a indústria, desencadeado principalmente pelas escolas congêneres, sofresse algumas adaptações, a fim de que pudesse estar em sintonia com as exigências desse novo cenário, momento em que as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais e, posteriormente, em Escolas Industriais.

Considerações Finais

Embora o ensino profissional já fosse discutido na época do Império, em função da tentativa de substituir o regime escravocrata pelo trabalho assalariado, foi somente no período republicano que os governos passaram a investir nesse modelo de educação, como parte do processo de modernização do país.

A primeira tentativa, portanto, nesse sentido, foi a proposta feita pelo então presidente Nilo Peçanha, para criação, em todo o país, das Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, instituições estas que estariam vinculadas ao Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria.

Pode-se perceber que, em Sergipe, motivado por diferentes circunstâncias como a falta de espaço adequado, escassez de profissionais qualificados e, principalmente, divergência política, ocorreu um pequeno atraso na data prevista para inauguração e começo de funcionamento dessas escolas, em relação ao que se verificava com as demais congêneres do país que já haviam iniciado suas atividades.

Dessa forma, em que pesem alguns documentos registrarem, por exemplo, o dia 1º de maio de 1910, para a inauguração da Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe, junto com 18 outras instituições nos demais estados da Nação, devido a

questões políticas, o início das aulas só aconteceu, de fato, no ano seguinte, ou seja, em 1911.

Nessas escolas de artes e ofícios surgiram as primeiras experiências de ensino profissional escolarizado, fugindo do caráter assistencialista e das práticas institucionalizadas de trabalho para a sobrevivência, o que deu lugar à formação de mão de obra para as fábricas que começavam a se instalar em cada Estado.

A educação profissional no Brasil, voltada para o trabalho nas fábricas, inicialmente representada pelas Escolas de Aprendizes Artífices, teve sua história marcada pelo assistencialismo, resultado das mudanças na sociedade de então, que deixava para trás os resquícios do período escravocrata, caracterizado pelo trabalho bruto, pesado, braçal, que não demandava o mínimo grau de intelectualidade na execução de qualquer tarefa.

Um novo momento, então, se desenhava e o trabalhador que outrora não necessitava de qualquer qualificação para executar atividades braçais, passou, agora, a ser forçado a aprender um ofício, a fim de inserir-se na nova realidade que o mercado apresentava: operar uma máquina dentro da fábrica.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelos mestres de ofício, instruindo os alunos dentro das oficinas, apesar das dificuldades como falta de instalações confortáveis para mestres, alunos e ferramentas, a escassez de mestres e oficineiros experientes para exercer a função de instrutor nesse modelo de instituição, pode ser considerado como o precursor da implantação do ensino profissionalizante no país.

A aprendizagem de um ofício, para os pobres desassistidos, passou a significar a certeza de um emprego e de uma renda com a qual ajudariam no sustento da família, levou à cobiça dos alunos das Escolas de Aprendizes Artífices, fazendo com que muitos deles deixassem a escola antes mesmo de concluir os estudos.

Para tentar diminuir a evasão escolar, cada vez mais acentuada, e ajudar a reduzir o número de alunos que partia em busca de uma ocupação remunerada, as Escolas de Aprendizizes Artífices, adotaram como medida o processo conhecido por 'industrialização', que consistia em vender, para a comunidade, os produtos confeccionados nas oficinas, e dividir a renda com os alunos artífices.

Com base nessa afirmação, convém concordar com o pensamento de Patricio (2003) para quem, se o referido processo não conseguiu atingir todos os objetivos para os quais foi criado, pelo menos ajudou a fazer com que os alunos, mesmo cobiçados pelas fábricas e oficinas, permanecessem por mais tempo na escola.

Em termos de conclusão, é possível considerar a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices, como a implantação de um modelo de ensino que oferecia uma profissão para os pobres desassistidos e sem ofício da zona urbana, além de promover a formação de mão de obra para atuar nas oficinas e fábricas que surgiam em todo o país.

Enfim, apesar dos inúmeros problemas apresentados, objeto de muitas críticas recebidas em sua fase de instalação e desenvolvimento, esse modelo de instituição pode ser considerado como o precursor da implantação do ensino profissionalizante no país, além de ter retirado centenas de desassistidos da zona de pobreza ao ensinar-lhes um ofício e garantir-lhes um emprego nas oficinas e fábricas.

Referências

ALMEIDA, Marlaine Lopes de. *Leyda Régis: reminiscências de formação intelectual e atuação profissional em Sergipe*. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão-SE: 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)

BRASIL. Decreto no 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escola de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil - 1909. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913. v. 2, pp. 445-447.

CARDOSO, Amâncio (2009). *Da Escola de Aprendizizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 – 2009*. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica vol. 2, nº 2, Brasília: MEC, SETEC, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Unesp, Brasília: Flacso, 2000.

FEITOSA, Cid Olival; MELO, Ricardo Oliveira Lacerda; PASSOS SUBRINHO, Josué Modesto. *Indústria e Desenvolvimento em Sergipe*. Revista Econômica do Nordeste (REN) - Documentos técnico-científicos, volume 40, nº 02, Abril/Junho, Fortaleza, 2009. Disponível em: http://www.bnb.gov.br/projwebren/Exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1133 Acesso em: 15 jan. 2017.

FEITOSA, Suzete Santos Bomfim. *O Patrimônio Industrial do Nordeste Brasileiro: o caso de Sergipe*. Universidade de Brasília/UnB, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Brasília. 2014 (Tese de doutorado).

KUNZE, Nádia Cuiabano. *A Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941)*. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica vol. 2, nº 2, Brasília: MEC, SETEC, 2009.

MALTA, Marina Oliveira. *O ensino profissionalizante em Sergipe: contribuição do Instituto Profissional Coelho e Campos (1922-1944)*. São Cristóvão, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação).

PAIVA, Francisco da Silva. *Ensino Técnico: uma breve história*. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=liceus+industriais&. Acesso em: 11 mar. 2017.

PASSOS SUBRINHO, J. M. *Indústria e Desenvolvimento em Sergipe*. Revista Econômica do Nordeste / REN. Volume 40. Nº 02. Abril-Junho. Fortaleza/CE, 2009.

PATRÍCIO, Solange. *Educando para o trabalho: a Escola de Aprendizizes Artífices em Sergipe (1911-1930)*. São Cristóvão - SE, Universidade Federal de Sergipe/NPGE, 2003. (Dissertação de Mestrado em Educação).

PEREIRA, Bernadeth Maria. *Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais: primeira configuração escolar do CEFET- MG, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1942)*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Educação).

PORTAL BRASIL, 2011 – *O surgimento das Escolas Técnicas* - Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas> Acesso em: 12 fev. 2017.

SANTOS, Elza Ferreira. Dos Aprendizes Artífices aos Técnicos e Tecnólogos: uma trajetória histórica pelos cem anos do Instituto Federal de Sergipe – IF-SE. In: BERGER, Miguel André (organizador). - *As instituições educativas para a juventude de Sergipe*. Maceió: EDUFAL, 2012.

SANTOS, Jailson Alves dos. *A trajetória da educação profissional*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). 500 anos de educação no Brasil. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Manoel de Jesus A. *As Escolas de Aprendizes Artífices – estrutura e evolução*. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60628/58869>. Acesso em: 9 mar. de 2017.

SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. *As Escolas de Aprendizes Artífices e a Legislação Federal durante a República Velha*. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1769/1007> Acesso em: 22 mar. 2017.

O COMO ENSINAR NUMA
ABORDAGEM HISTÓRICA:
CADERNO DE PLANOS
DE ENSINO - 1933

Isabelle de Luna Alencar Noronha



Isabelle
de Luna
Alencar
Noronha

Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (1995); Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2015); Mestrado em Educação, Comunicação e Cultura pela Universidade Federal da Paraíba (2008). É professora Adjunta do Departamento de Educação, Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri - URCA. Atualmente ocupa o cargos de Pró-Reitora Adjunta de Ensino de Graduação; Coordenação Institucional do Programa de Residência Pedagógica; do Núcleo de Formação Docente (NFD/URCA); Coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (NEP).

O texto trata do ensino, como arte, técnica e aprendizado profissional, também como atrelado de forma indissociável a aprendizagem. Parte da análise de caderno de plano de ensino de normalistas do ano de 1933 e foca especificamente no planejamento pedagógico, no como ensinar, isto, a partir do registro feito nas páginas cuidadosamente escritas, agrupadas e guardadas, organizado pela professora de “Didactica Geral” do curso de formação de normalistas. O citado caderno fora encontrado, de forma bem conservada, no arquivo escolar do Colégio Santa Teresa de Jesus (CSTJ). Neste sentido, este artigo busca fazer conhecer a história peculiar dessa instituição educacional, fundada em 1923 na cidade de Crato, interior do estado do Ceará, para a educação feminina. O caderno é aqui compreendido como objeto e fonte de pesquisa. Trabalhar com cadernos escolares implica, em aproximar-se da cultura escolar de tempos que já se foram, mas que deixaram impressos seus saberes e fazeres na materialidade dos artefatos pertinentes ao ensino nas instituições escolares.

Uma breve história: Colégio Santa Teresa de Jesus e a educação feminina

Na década de 1930 segundo Müller (1999) em termos simbólicos, já estava pronta a “construtora da nação”, termo com o qual a autora (op. cit.) identifica o papel feminino das mulheres que foram “chamadas” ao magistério, para dar forma, por meio da educação, a um país amorfo como o Brasil, tão grande e ao mesmo tempo tão diverso, formado por diversas culturas e com imensos contrastes de ordem econômica, social e cultural entre regiões.

A educação seria o caminho pelo qual o Brasil conseguiria adentrar no mundo industrializado, moderno e alfabe-

tizado. O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), “defendiam com fervor a escola pública, gratuita e laica” e em meio a toda efervescência política em pauta nos anos 1930, intelectuais, políticos, sociedade geral combinavam em um ponto, só a educação poderia transformar o país.

Seguir o magistério era a opção, quiçá única, para mulheres cuja educação era restrita e o mundo se restringia ao lar. O acesso ao ensino normal, curso que formava para o magistério no ensino primário, também não era tão fácil, além do rigor para cursá-lo que segundo Müller (1999) exigia da mulher a conclusão do curso complementar, ter cursado os cinco anos de ensino primário, ter hábitos de higiene, ser aprovada em testes de idade mental adulta e não ter moléstias transmissíveis, boa conduta social e vocação individual, este último critério relacionado a ter tios ou alguém da família que já houvesse praticado à docência. No interior do estado do Ceará, na cidade de Crato, em um cenário de poucas escolas, no início dos anos de 1930 havia apenas uma instituição formadora de normalistas, a saber, o Colégio Santa Teresa de Jesus, que fora fundado em 1923 pelo primeiro bispo da Diocese cratense, D. Quintino de Oliveira e Silva.

Após inúmeras tentativas frustradas de trazer ao Crato uma ordem religiosa e bem-conceituada para lá fundar uma escola feminina, o citado bispo resolve, de acordo com o direito canônico em vigor, fundar a sua própria ordem religiosa, a Congregação das Filhas de Santa Teresa de Jesus, e, com ela, o Colégio Santa Teresa de Jesus. Em carta datada de 23 de janeiro de 1923, o mesmo afirma que o colégio terá uma direção externa e colaboradoras para o ensino das alunas, mas a diretoria interna ficaria a cargo das futuras religiosas, cujos rituais e tempos preparatórios deveriam ser criteriosamente seguidos até a consagração dos votos definitivos e até que as

mesmas pudessem assumir inteiramente administração do Colégio Santa Teresa de Jesus.

Este insucesso, que me contrariou, reativou em meu espírito, aquela ideia que já tive a ocasião de lhe expor, e que já não havia realizado porque convinha esperar, tentando primeiro outra solução, isto é, a instalação de uma congregação aqui. [...] É isto que tenciono fazer com o seu concurso e de mais algumas moças piedosas, duas, três ou quatro, que me parecem animadas do espírito de Deus. [...] Não é necessário que seja instruída para o desempenho de sua missão bastando apenas que tenham espírito (D. Quintino carta a Ana Couto; arquivo CEPED, 23/01/1923).

O depoimento do Bispo D. Quintino em carta (supracitada) revela, numa leitura mais atenta, a questão da educação feminina no início do século passado, relegada à família e à religião, sendo que a referência para a sociedade brasileira à época era o catolicismo.

Ana Álvares Couto (1885-1947) beata residente na cidade de Jardim, semianalfabeta, que já havia tentado ser religiosa em congregações na capital do estado, Fortaleza e, também, no estado do Pernambuco (Recife) sem sucesso, aceita o desafio e junto com outras três beatas formam o grupo fundador da Congregação e do Colégio Santa Teresa de Jesus.

O aceite ao desafio, da, depois congregada, Madre Ana Couto, já com 38 anos a época, também ensina sobre história, força e religiosidade feminina no início do século XX. As mulheres, destinadas a bem casar-se e/ou cuidar da família (pais, irmãos menores) ou ainda seguir a vida religiosa, não encontravam facilidades em seus caminhos, suas

vontades via de regra, não eram respeitadas. As despossuídas de bens deveriam ser encaminhadas às casas de caridade, abrigos e orfanatos, para serem protegidas e aprenderem uma profissão; as abastadas deveriam bem casar-se, mas, independentemente de classe social, pela fragilidade própria do sexo, as mulheres deveriam ficar sob vigilância, protegidas,

A fragilidade feminina, constituída pelo discurso religioso, médico, jurídico e educacional é também constituinte de sua proteção e tutela. A professora terá de ser produzida, então, em meio a aparentes paradoxos, já que ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora. (LOURO, 1997, p. 454).

As professoras, fruto das escolas normais que na década de 1930 começam a surgir em todo o país. Ainda segundo Louro (op. cit) as moças que frequentavam as escolas normais, não são passíveis de serem caracterizadas globalmente, por terem origens e condições sociais diversas. O fato é que essas mulheres assumiram o magistério e em pouco tempo, já eram maioria na profissão.

No Crato, este curso foi inicialmente assumido pela Congregação das Filhas de Santa Teresa de Jesus, que também se multiplicaram em número e em ações, muitas alunas do colégio entravam na congregação a exemplo da educadora Maria Carmelina Feitosa (1921) referência na região do Cariri por dirigir até hoje, aos 97 anos o Colégio que ela fundou (Pequeno Príncipe) após tornar-se normalista e freira da Congregação das Filhas de Santa Teresa de Jesus. Em 2014 ela recebeu o Título de Dr. *Honoris Causa* pela Universidade Regional do

Cariri – URCA, em reconhecimento ao seu trabalho educativo na região do Cariri cearense.

A congregação que começou com quatro mulheres “piedosas”, passaram a assumir a direção de orfanatos, dentre outras escolas em outros estados como Paraíba e Pernambuco, também a direção do Seminário São José, primeira instituição de ensino secundário para a juventude masculina, fundado em março de 1875, que dirigiram por um certo período para que o mesmo se reorganizasse administrativa e economicamente. Fato também registrado no Instituto dos Cegos, sediado em João Pessoa na Paraíba.

Ao longo dos anos, as irmãs da CFSTJ (aquelas que puderam e quiseram estudar) foram fazendo diversos cursos, tais como: Filosofia, Assistência Social, Teologia, dentre outros que pudessem, segundo elas, “servir a grandiosidade da obra educativa a que estavam se propondo”. (NORONHA, 2014, p. 129)

A referência ao “quiseram e puderam” foi feita em virtude de que, com o volume de trabalho que assumiam nem sempre podiam estudar, algumas preferiam apenas, dedicar-se plenamente à missão.

É interessante ressaltar que tanto as normalistas em formação, como as religiosas estavam sempre publicando seus feitos e artigos em jornais da época, marcavam presença em movimentos políticos, artísticos e literários da cidade e assim, colaboravam, ainda que com um ideário bem definido, a instrução religiosa católica, a emancipação feminina. Há relatos, obtidos pela história oral, que algumas normalistas não chegavam a se formar, umas saíam para casar ou por vontade dos pais, ou por vontade própria com

ou sem o apoio da família. Aliás, formar mulheres normalistas, também era, em alguns casos, uma forma de melhor casá-las. O currículo do curso normal contribuía para tanto, com disciplinas como economia doméstica, puericultura, prendas do lar, música dentre outras.

O que interessa a este texto é a didática destinada ao ensino primário, aquela que as normalistas aprendiam e utilizavam quando do exercício profissional, para conhecê-la observamos/ analisamos o caderno de planos de ensino do ano de 1933.

Cadernos, objeto e fonte de pesquisa

Cadernos escolares têm despertado a atenção de pesquisadores de história da educação desde fins do século XX, com a sua história de produção, circulação e usos. Os pesquisadores afirmam que a partir do mesmo é possível chegar um pouco mais perto das culturas escolares e que dentre as fontes não-oficiais importantes para o estudo da escola, são como uma “caixa-preta” da história da educação, representam um grande desafio. Analisá-lo implica em pô-lo em diálogo com outras fontes, em reconhecê-lo também, com as suas limitações, e entender que paradoxalmente, eles são cada vez mais presentes e mais raros com as atuais mídias digitais.

O termo cultura escolar está associado a construção dos saberes e fazeres produzidos nas escolas que são únicos em cada ambiente, embora as leis e decretos os queiram homogeneizar. Assim, de acordo com Chervel (1990) e Julia (2001), as disciplinas escolares se forjam no cotidiano de ensino como produto e produtoras de uma cultura escolar, que produz, formas de perceber e de agir em situações, no caso em análise, situações didáticas.

Desse contexto, destaca-se o caderno escolar como um suporte de escrita portador de marcas de quem ensina e de quem aprende. Os registros ali presentes assinalam um percurso da memória escolar e o tornam um documento, uma vez que é possível analisar e investigar as condições de sua produção histórica. (LOPES, 2008, p. 190).

É preciso ressaltar que ter um curso normal na cidade de Crato, distante cerca de 560 km da capital do estado, Fortaleza, se constituía, para quem pudesse cursá-lo, uma oportunidade dupla. Primeiro porque a média de estudo da população era de pouco mais de dois anos, com a formação de normalistas isso seria aos poucos modificado; e segundo porque, dava às mulheres a oportunidade de cursar mais de dez anos de escolaridade. O que tornava as normalistas, formadas no Colégio Santa Teresa de Jesus, autoridades em suas pequenas cidades.

A concepção de educação defendida e difundida era a “pedagogia nova católica”, isto porque na década de 1930 o ideário escolanovista estava presente nos debates e fazeres educacionais. Não se aceitava, entretanto, o ensino laico, como afirma Bomeny (2001, p. 50) “o confronto dos renovadores com a liderança católica deu-se no campo do debate entre correntes de pensamento com fundamentos muito distintos” e foi muito forte por todo período de 1930-1945.

No campo prático da didática, o Colégio Santa Teresa de Jesus, utilizava as ideias de Everardo Backheuser (1936), educador católico, autor de manuais didáticos. Para ele há três caminhos para a realização da educação integral: a iniciativa; a cooperação; o preparo para a vida e pela vida”.

A metodologia da escola nova se movimenta, como já tantas vezes caracterizada neste volume, dentro de uma área delimitada por estes três lados característicos: iniciativa do aluno, espírito de cooperação da classe e sentimento da vida sob todos os seus aspectos: higiênicos, econômicos, científicos, artísticos, sociais e religiosos (BACKHEUSER, 1936, p. 261).

Assim, como afirma Noronha (2014) o nome do educador católico Everardo Backheuser é presença constante nos escritos em cadernos, revistas e jornais da escola, com homenagens prestadas em versos e poesias, e pequenas reproduções de seus textos e pensamentos, indicando que o Colégio Santa Teresa de Jesus seguia o conteúdo dos seus manuais pedagógicos, bem como os seus ideais de educação.

O Colégio Santa Teresa de Jesus criou inclusive, um evento denominado “hora pedagógica Dr. Everardo Backheuser”, em que as normalistas apresentavam poesias, músicas, teatro e crônicas sobre educação. A sociedade era convidada a participar e por vezes também, a contribuir com falas literárias.

É por meio dos manuais pedagógicos que segundo Valdemarim (2010, p. 130) os autores apresentam uma apropriação criativa, discursiva e instrumental das ideias difundidas, orientam o trabalho docente e tem experiência decisiva no desenvolvimento da cultura pedagógica escolar.

No caderno de planos de ensino pode-se encontrar o que denominamos de apropriação criativa dos manuais, posto que os saberes da docência se mesclam e têm origens diversas: pessoais ou de “experiência feito”; de programas e livros didáticos usados nos trabalhos; de formação escolar atual e anterior.

Neste sentido é que buscamos perceber no caderno de planos ora analisado, a concepção pedagógica, os conteúdos escolares, os modos de fazer o ensino, sua metodologia e avaliação.

O caderno de planos de ensino

A didática desde Comenius significa o tratamento dos “preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torna-la eficiente”. O planejamento de ensino, é, pois, uma ação da didática, é essencial para a orientação e organização da aula. Numa concepção tradicional de ensino o planejamento deve ser devidamente seguido para evitar falhas e possíveis mal-entendidos, bem como a perda de tempo e de recursos. Atualmente, o planejamento continua tendo a sua essencialidade na organização do ensino, no entanto, ele deve ser flexibilizado e adequado à realidade da aula.

As narrativas expressas no caderno de planejamento de ensino do ano de 1933, pode-se observar que ele foi sendo construído ao longo do ano letivo e de acordo com o que era pedido às normalistas, o que denota uma prática dinâmica e reflexiva. Ao todo constam 60 planos distribuídos entre as disciplinas de português (linguagem oral e escrita) e leitura oral; matemática, aritmética; desenho; história do Brasil e história pátria; geografia, ciências físicas e naturais e ciências naturais; caligrafia. As séries variam do primeiro ao quarto ano primário. Interessante notar que cada plano é acompanhado de uma observação feita pela professora regente e da chamada “crítica à aula dada pela normalista” feita por uma colega de turma da normalista (autora do plano), o que pode ser observado nas figuras 1 e 2 a seguir,

Figura 1 – Plano de aula de Linguagem Escrita para o 1º ano Primário – 04/09/1933

Plano da aula de Linguagem escrita no 1º ano.

Escolhida para dar, uma aula de linguagem escrita no 1º ano primário, procurei meios para torná-la deliciosa, atrativa e obter da parte da criança, resultados satisfatórios.

O assunto da mesma, versará sobre a passagem das palavras bola, bochecha e menino para o plural e a formação de 3 sentenças com estas palavras. Atenta à observância das normas higienicas e pedagogicas, farei, como é meu dever, a correção em flagrante, advertirei as alunas da má posição do corpo e caderno, incentivando, sempre que for possível e preciso, o amor ao trabalho da escrita.

Cumprida a minha tarefa, reunirei os cadernos e após uma amigável despedida, deixarei a classe.

Nezsa Aguiar.
C. S. F. Y. Crato, 4-9-33.

Os elementos que devem conter um plano de aula segundo Libâneo (2013) são objetivos, que expressam questões sociopolíticas e pedagógicas; os conteúdos que compreendem as matérias, disciplinas ou o saber sistematizado das diferentes áreas do conhecimento; os métodos que se subordinam aos conteúdos de cada matéria; os recursos e a avaliação que está no início e perpassa todos os elementos citados para que a articulação entre os conteúdos, o ensino e a aprendizagem se concretize.

O processo de ensino, efetivado pelo trabalho docente, constitui-se de um sistema articulado dos seguintes componentes: objetivos, conteúdo, métodos (incluindo meios e formas organizativas) e condições. O professor dirige esse o processo sob condições concretas das situações didáticas, em cujo desenvolvimento se assegura a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. (LIBÂNEO, 2013, p. 99).

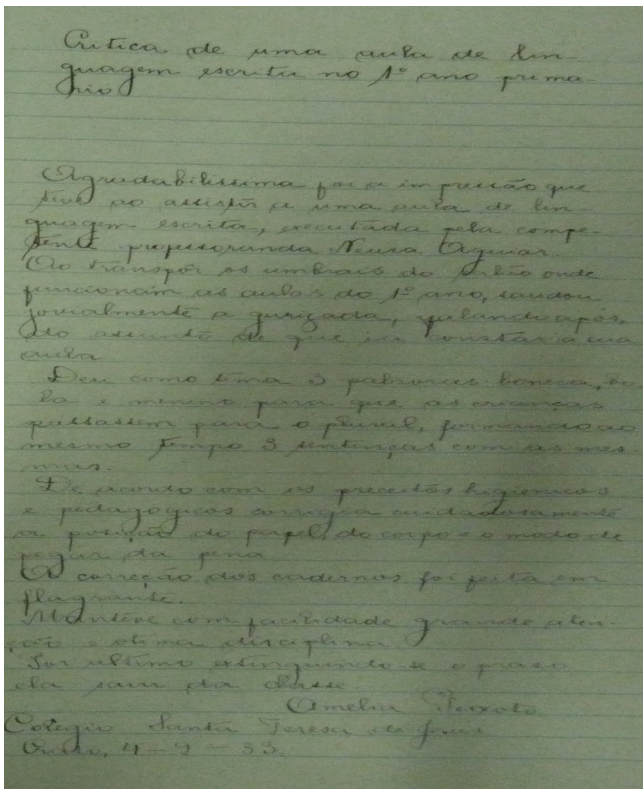
Recorremos a Libâneo (2013) para entendermos que embora o plano apresentado na figura 1, não separe os elementos textuais pertinentes, mas eles estão presentes, e de acordo com o ideário educacional da época, o ensino objetiva a formação do homem/mulher dócil, higiênico e disciplinado, que saiba ler e escrever corretamente. O caderno, nesse contexto, é utilizado como um dispositivo pedagógico. Assim, a autora do plano ressalta o cuidado para o cumprimento das “normas higiênicas e pedagógicas”, com o “asseio” e com a “postura” corporal enquanto o ato da escrita se processa.

A avaliação é percebida como meio de corrigir os erros (portanto, diferente da visão posta por Libâneo, supracitado) pois, sendo em “fragrante”, numa visão tradicional, o erro não se repetiria, percebe-se ainda a centralidade do caderno na aula.

Para Gvirtz e Larrondo (2008) o caderno como dispositivo funciona como produtor de saberes, posto que operacionalizá-lo requer o manejo das normas, ritmos, regras e pautas escolares. “O caderno é um disposto escolar. Como tal, é considerado um conjunto de práticas discursivas escolares que se articulam em um determinado modo, produzindo um efeito.” (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 39)

Para a professora da normalista, em sua observação a aluna “deu uma bôa aula seguindo o plano que havia traçado”. À observação feita, segue a “crítica a aula dada” (fig. 2), como uma forma de reflexão e aprendizado em conjunto.

Figura 2 – Crítica de um aula em Linguagem Escrita para o 1º ano Primário – 04/09/1933



Encontra-se no texto apresentado (fig. 2) o reforço à formação de hábitos higiênicos, o que implica em considerar um currículo para além do que a matéria (linguagem escrita) preconiza. Os alunos devem ser levados pela condução da aula

a aprender determinadas noções e, as professorandas, termo utilizado para definir as normalistas em formação, à reflexão da aula em seus aspectos didáticos e pedagógicos.

Os planos que seguem, assim como as críticas, são mais detalhados ou mais resumidos, alguns citam que a aula deve começar com uma oração, a história pátria, a aritmética, a geografia, enfim de maneira geral todas as disciplinas revelam conteúdos cívicos compactuando com os ideais do Brasil à época. O caderno é sempre citado como o lugar em que o aluno irá fazer “o dever”, e assim fixar o que foi aprendido. Também tratam de indisciplinas, “a classe porém não se manteve disciplinada ouvindo-se, de quando em quando, as conversinhas baixas, os risos, constituindo isto, uma desatenção a mestra” (13.09.33), narra com indignação, uma das normalistas, enquanto faz a crítica a uma aula de aritmética.

Em outra narrativa, plano de uma aula de caligrafia, encontramos o seguinte trecho, “Destacando uma aluna para distribuir os cadernos, começará toda a classe os trabalhos, e eu, sempre ativa, chamarei a atenção dos meninos que estejam em má posição, ensinando o modo de se fazer uma caligrafia mais ou menos perfeita.” (21.04.33)

A narrativa é interessante quando aborda o que a docente deveria ser/estar “sempre ativa”, isto no sentido de que as demandas de uma sala de aula exigem soluções por vezes urgentes, mas sempre racionais, e na concepção posta, cabe a professora responder com maestria aos desafios cotidianos da docência.

É importante frisar os indícios que atestam que este caderno foi sendo construído de acordo com a dinâmica da escola, ou a sua cultura. Os planos, observações e críticas parecem ter sido feitos em folhas avulsas de papel almaço,

após, foram encadernados, as datas não seguem uma ordem numérica. Neste sentido, convém lembrar que o que foi escrito, fez parte de uma seleção para ser guardado, o que não fere o seu valor histórico.

As aulas ministradas pelas normalistas, funcionavam no próprio Colégio Santa Teresa de Jesus e as matrículas eram numerosas¹, a co-educação só era permitida, ou “tolerada”, até os oito anos de idade.

Considerações finais

O caderno como pertencente aos artefatos da cultura material escolar, traz em seu bojo também, indícios, traços e conhecimentos da cultura imaterial da escola, por ele podemos conhecer as práticas e nelas os “valores a inculcar”.

Tomar o caderno de planos de ensino, ainda que de forma breve nos limites desse artigo, foi enveredar por uma época em que historicamente, o Brasil passava por profundas transformações em todos os campos, inclusive no educacional, com o manifesto dos historiadores da educação nova.

As páginas do caderno analisado deixam ler, os preceitos de uma escola que surge também, para incutir na sociedade novas formas de agir, hábitos burgueses de higiene, cuidado com o corpo, com a mente, uma educação para as sensibilidades. O curso normal, também, formava a mãe, mulher, dona de casa, e estas, protagonistas da educação deviam primar pela formação do homem disciplinado, amante e defensor da pátria, bom trabalhador para o novo mercado que se colocava a época com o desenvolvimento urbano. Para os católicos, acrescenta-se, o homem religioso.

¹ Ver Noronha (2014)

Referencias

BACKHEUSER, Everardo. *Técnica da pedagogia moderna: teoria e prática da escola nova*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1936.

BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. In: *Teoria & Educação*, 2, 1990.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

JULIA, Dominique (2001). *A cultura escolar como objeto histórico*. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-44

LOPES, ISA Cristina da Rocha. Cadernos escolares: memória e discurso em marcas de correção. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (org.); Bassanezi, Carla. *História das Mulheres no Brasil*. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 1997.

MÜLLER, Lúcia. *As construtoras da nação: professoras primárias na primeira república*. Niterói: Intertexto, 1999.

NORONHA, Isabelle de Luna Alencar. *Práticas educativas de normalistas no cariri cearense (1923-1971): cadernos escolares – escritas femininas* - João Pessoa, 2015. 331f.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira; v 6)

O ARQUIVO DO INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESIDENTE
KENNEDY: UM LUGAR DE MEMÓRIA
ESCOLAR DO RIO GRANDE DO
NORTE

Mariza Silva de Araújo

Fabiana Sena da Silva



Mariza
Silva de
Araújo

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2017), mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio do Norte (2000). Licenciada em História pela UFRN (1988), Bacharel em História (1994), especialista em História da Cultura (1996), docente do Instituto de Educação Superior Kennedy (IFESP/RN). Coordenadora do Núcleo de Documentação e Memória do Instituto de educação presidente Kennedy.

Fabiana
Sena da
Silva

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2002). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2008). Pós-doutorado em História da Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2013). Professora Associada no Departamento Metodologia da Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Vice coordenadora do PPGE UFPB Editora da Revista Temas em Educação, do PPGE/UFPB. Apresenta experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Pesquisa, Avaliação da Aprendizagem, Didática. Atua principalmente nos seguintes temas: História e Prática de Leitura, Viagens Pedagógicas, História dos Intelectuais e História da Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação (CNPq/UFPB).

O Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), localizado na cidade de Natal, Rio Grande do Norte, por meio de seus pesquisadores, busca criar e implantar um núcleo de guarda e preservação de documentação referente à memória da Escola Normal de Natal. O interesse pela criação desse núcleo se deu em razão de consideramos a importância da preservação, conservação e divulgação de fontes imprescindíveis para a sociedade, em especial, para a comunidade acadêmica interessada na pesquisa em educação. Assim, nesta perspectiva, temos como objetivo dar visibilidade à criação e implantação do Núcleo de Documentação do IFESP, refletindo, a partir dos fundamentos teóricos e metodológicos que nortearão esse processo, e, ao mesmo tempo, buscando contribuir para o debate sobre a guarda e a preservação das fontes num era digital.

O Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP) tem sua origem ligada à criação da Escola Normal de Natal, em 1908, conforme mostram Silva (2013) e Aquino (2007), ao tratarem da história da formação de professores nessa cidade, no período de 1908 a 1971. Ao dar visibilidade a esta Instituição, é apresentado um acervo diversificado, tornando-a portadora de uma memória escolar do Rio Grande do Norte e, por conseguinte, nacional. Nesse sentido, “o mundo em que vivemos há muito tempo está cheio de lugares nos quais estão presentes imagens que têm a função de trazer alguma coisa à memória” (ROSSI, p. 23). As imagens presentes no acervo dessa instituição nos remetem a um tempo escolar e a um modo de escolarizar o saber. Os arquivos escolares possuem informações que possibilitam reconstruir a trajetória da Instituição escolar produzida pelos seus sujeitos educativos – professores, alunos, funcionários, autoridades locais e nacionais representantes.

Ao compreender que a documentação presente no Instituto se constitui como fonte de pesquisa para pesquisadores¹, estudantes e demais interessados, estamos nos valendo do fato de que a memória não está relacionada apenas com o passado, mas também com a identidade e, conseqüentemente, com a existência e persistência no futuro (ROSSI, 2010). Para tanto, buscamos aqui dar visibilidade ao acervo dessa Instituição, apontando a importância de se preservar e organizar documentos referentes à educação, por meio de concepções que fundamentam a nossa compreensão sobre o Centro de Documentação e seu acervo e a sua organização. Ainda que haja uma preocupação em preservar, outras questões se impõem, como o conhecimento e a viabilização das ações necessárias para garantir a longevidade do seu acervo documental, tais como: O que é arquivo? Qual sua importância para a sociedade em geral? Qual o lugar de memória dos arquivos em uma cidade?

Pensar sobre a construção de um centro de documentação: uma operação historiográfica

Pensar sobre a construção de um Centro de Documentação e Memória nos remeteu ao questionamento feito pelo historiador Michel de Certeau (1982, p. 66): “O que fabrica o historiador? Para quem trabalha?” De acordo com o autor, o historiador possui como função dar voz ao não dito; por meio do campo teórico-metodológico elabora e confere sentido aos acontecimentos ou artefatos em seu contexto. “A escrita da história se constrói em função de uma instituição” (CERTÉAU, 1982, p. 66), e nos leva aos interesses da instituição, os

1 Embora este texto esteja no campo da História da Educação, generalizamos o termo pesquisadores, já que o tema arquivo escolar pode interessar a sujeitos da área de Educação e Ensino.

quais atuam nos métodos empregados, na seleção das fontes, para as pesquisas que serão elaboradas. Nesse sentido, o pensar sobre a criação de um Centro de Documentação, como pesquisadoras da História da Educação, implica refletir sobre as concepções que fundamentam a nossa leitura sobre a importância da implantação do arquivo com vistas ao incentivo à pesquisa, a fazer com que a memória da educação não seja silenciada.

A preservação física e digital dos arquivos escolares é um caminho possível para que as memórias da Educação não sejam esquecidas. Como sabemos, os arquivos das instituições escolares se constituem em valiosas fontes para a pesquisa em História da Educação. No entanto, muitos desafios se colocam para os pesquisadores desse campo, tais como: a dificuldade de acesso aos acervos documentais, seja por fatores burocráticos, seja por falta de capacitação dos que lidam com a localização do material a ser pesquisado; a ausência de uma política institucional de conservação e infraestrutura, provocando a perda desse acervo; a percepção do arquivo como um lugar antigo e ultrapassado, ou seja, sem valor, de modo que precisa ser descartado para aproveitamento de espaço; a aquisição de documentos; e, por fim, a falta de conservação dos documentos.

O conceito de arquivo tem se modificado ao longo do tempo, em razão das mudanças políticas e culturais que atingem as sociedades ocidentais. Assim, na perspectiva de Rodrigues (2006, p. 104), “os arquivos são reflexos da sociedade que o produz e o modo de interpretá-los também acompanha as mudanças que ocorrem”. A palavra arquivo não tem sua origem definida, podendo ter se originado na antiga Grécia como *arche* e, posteriormente, evoluiu para *archeion*, que significa “local de guarda e depósito de documentos” (PAES, 2007, p. 19). A partir da variação do seu conceito na história, entendemos o arquivo como “um conjunto de documentos produzidos e recebidos no

decurso das ações necessárias para o cumprimento da missão predefinida de uma determinada entendida coletiva, pessoa ou família” (RODRIGUES, 2006, p. 105).

A ideia de criar arquivo em uma instituição educacional como forma de conservar informações ou documentos deriva da necessidade de autopreservação do ser humano. Quem sou eu? O que faço? O que penso? Responder a estas questões, por exemplo, nos permite selecionar os documentos que podem preservar a existência de uma pessoa ao longo do tempo, servindo de rastros para, posteriormente, tomarmos conhecimento sobre quem fomos, o que fizemos e o que pensamos. E como todo e qualquer sujeito está inserido no tempo e espaço, esse fio remete para outros traçados que permitem contar a história do sujeito, da arte, da instituição, da cidade e do País.

Os arquivos são formas de preservar a memória – como afirma Nora (1993, p. 25): “a memória pendura-se em lugares”. Os lugares de memória são, ao mesmo tempo, e somente em graus diferentes: material, simbólico e funcional. Essas dimensões coexistem, desempenham um papel diante da ameaça do esquecimento. De acordo com Pierre Nora (1993, p. 21-22):

Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só está na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio que parece o exemplo extremo de uma significação simbólica, é, ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada de lembrança.

A preservação da memória não é um objetivo em si mesmo, a exemplo da produção de um determinado documento numa instituição pública de ensino, como atas, legislação, me-

morandos, registros escolares, históricos escolares e plano de ensino, que podem ser definidos como “primários”, têm um sentido administrativo. Sem necessariamente ter consciência de seu valor histórico, em especial para a utilização científica e cultural, os produtores de documentos na instituição escolar têm causado graves danos à historiografia por não terem consciência de que os documentos ali produzidos devem ser preservados. Assim, documentos são diariamente ignorados, malconservados e ou destruídos, nas diferentes instâncias governamentais, por desconhecimento de sua importância para a história, estudo crítico da sociedade que os produziu.

Nessa perspectiva, compreendemos as instituições escolares como produtoras de conhecimento e, por isso, sob a obrigatoriedade de preservação de seus arquivos. Seus documentos são provas de direito de pessoas ou da administração e possuem um valor histórico-cultural para a comunidade, de modo que se constituem em fontes históricas, manifestação ou representação da memória, para finalidades científicas, didáticas, culturais, políticas, biográficas etc. Na busca da preservação do arquivo escolar, este deve ser entendido como um conjunto de documentos acumulados, cujas informações possibilitam o conhecimento da trajetória de vida de seu titular, dos saberes escolarizados, formulações pedagógicas de uma época. De acordo com Bonato (2002, p. 3), os arquivos escolares constituem acervos arquivísticos, contendo diversas espécies documentais que são fontes de pesquisa; podem ser considerados como “espaços de memória, depositários de fontes produzidas e acumuladas na trajetória do fazer pensar o pedagógico no cotidiano das escolas”.

Os registros que são encontrados nos arquivos escolares fazem parte de uma memória esquecida, porém representativa de um passado de escolarização, com característi-

cas próprias de uma instituição escolar. Esses registros, aos olhos do pesquisador, são tomados como fontes históricas. Estas se referem a tudo aquilo produzido pelo ser humano e que permitem aos pesquisadores o seu acesso a determinadas realidades ou representações que já não temos diante de nós, de modo que possibilite o estudo do sujeito no tempo e no espaço, na medida em que contribui para se perceber como aprendiz das novas maneiras de enxergar a história e formas de expressão que poderá empregar em seu texto historiográfico (ALBURQUERQUE, 2010). No caso do estudo da História da Educação, podemos dizer que fonte histórica diz respeito a todo e qualquer objeto que permita a obtenção de informações sobre o passado histórico-educativo.

Se a noção de arquivo é mutável, conseqüentemente, a relação entre pesquisadores e as fontes também o é. A operação historiográfica (CERTEAU, 1995) do pesquisador segue essa mesma tendência do movimento: “dos [sujeitos] que viam nos documentos fontes de verdade, testemunhos neutros do passado, aos que analisam seus discursos, reconhecem seus vieses, descontrolam seu conteúdo, contextualizam suas visões, muito se passou” (BACELLAR, 2005, p. 25). Esse movimento se dá em razão do entendimento do que é documento/fonte. Na perspectiva de Le Goff (1924, p. 545), o compreendemos da seguinte forma:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Assim, narrar uma história da educação depende de fontes, as quais se constituem num elo entre passado, presente e futuro. A preservação desses documentos para uma narrativa histórica de lugares e de sujeitos escolares é de fundamental importância, conforme alertam Vidal e Zaia (2002, p. 125):

Manter a documentação histórica na própria escola, não a removendo para um Centro de Documentação ou Arquivo Público, permite que a comunidade escolar e demais pesquisadores venham a compreender a relação constituída, e em permanente constituição, entre a escola e sua região.

Na relação entre escola e região para a construção de uma narrativa histórica, o arquivo escolar adquire o sentido de uma memória coletiva, que, nas palavras de Pollak, nos ajuda a pensar esse espaço como um lugar de memória de um povo, na constituição da identidade:

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis. (POLLAK, 1989, p. 7).

Na busca de implementar um Centro de Documentação na Instituição de Ensino Superior Presidente Kenedy, compre-

endemos, a partir de Bellotto (2006, p. 36), que este tipo de guarda tem por “finalidade informar, como o objetivo cultural, científico, funcional ou jurídico, conforme a natureza do material reproduzido ou referenciado”. Ainda na perspectiva da referida autora (2006, p. 37),

os documentos de centro de documentação (considerado em sua definição estrita, como entidade que reúne em torno de uma especialidade bem determinada qualquer tipo de documento) são em geral reproduções (em microforma ou não) ou referências virtuais, que originalmente poderiam ser tipificadas como documentos de biblioteca, arquivo ou museu. Material sonoro ou gravado, ou ainda em suporte eletrônico, desde que em cópia ou reprodução, é também característico dos centros de documentação.

Ainda que se compreenda a importância da criação e da conservação de Centros de Documentação, é notória a dificuldade de acesso e de conservação das fontes e de estruturas. Pesquisadores e outros sujeitos esbarram com a falta de investimento financeiro para estas instituições, que a cada dia restringem o acesso à população, a exemplo das bibliotecas e arquivos municipais, estaduais e federais. Mesmo na contramão da ausência de política de criação e conservação de arquivos e ou centros de documentação do Estado, faz-se necessário criar estratégias para subverter essa ordem, para evitarmos o esquecimento ou o apagamento das nossas memórias.

No caso do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, buscamos a organização e conservação do seu acervo para a contribuição de uma memória individual e coletiva dos sujeitos no seu entorno, e, conseqüentemente, para a

pesquisa acadêmica. Uma organização que se dá mediante a reflexão da compreensão de Centro de Documentação como arquivo, ou seja, como preservadora de fontes históricas.

De Escola Normal ao Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy: um pouco de história...

O Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP) tem sua trajetória inscrita na longa duração. Trata-se de uma instituição de ensino com história muito específica em Natal e no Rio Grande do Norte. A história dessa instituição de ensino pode ser compreendida como processo marcado por permanências/mudanças, rupturas e diferenças compreendidas no embate das ações humanas na dinâmica social no tempo. Neste estudo, ressaltamos que o estudo das relações que se estabelecem entre o passado e o presente é fundamental na compreensão e valorização da sua identidade institucional, já que entendemos a identidade como uma construção dinâmica, social, que produz efeitos sociais.

O Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy tem sua origem situada no contexto da criação das Escolas Normais no Brasil, ao longo do século XIX e início do século XX, que tinham por finalidade formar o professor para atuar no ensino primário.

A primeira tentativa de criação da Escola Normal de Instrução Primária no Rio Grande do Norte se deu em 1862, como Escola Prático - Modelo, destinada à formação dos aspirantes ao magistério (não funcionou). Depois foi criada outra, em 1873 - a Escola Normal de Instrução Pública, fechada em 1877; outra tentativa foi em 1890, que não chegou a funcionar; a quarta tentativa ocorreu em 1892, somente instalada em 1897, com o Curso Profissional equivalente ao Curso Normal,

com duração de três anos. Em 1901, foi extinta, diplomando apenas cinco Mestres. Em 1908, foi criada a Escola Normal de Natal, no contexto da Reorganização da Instrução Pública do RN, com o objetivo de prover a formação do professor para a renovação da Instituição Pública do Estado. Considerada uma instituição pioneira e modelar na formação docente do Estado do Rio Grande do Norte, se constituiu em símbolo de uma nova época, no anúncio de uma sociedade que se pretendia inovadora.

Um fator que marca a história dessa instituição de ensino foi o seu nomadismo e compartilhamento de instituições educativas, no final do século XIX às primeiras décadas do século XX, conforme a imagem a seguir. Na Figura 1, temos o registro do primeiro prédio da Escola Normal de Natal.

Figura 1 (1892 -1910)



Fonte: www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/natal_ontem_e_hoje.pdf.

Figura 2: Grupo Escolar Augusto Severo Praça Augusto Severo – Ribeira (1911 a 1937 e 1941 a 1954)

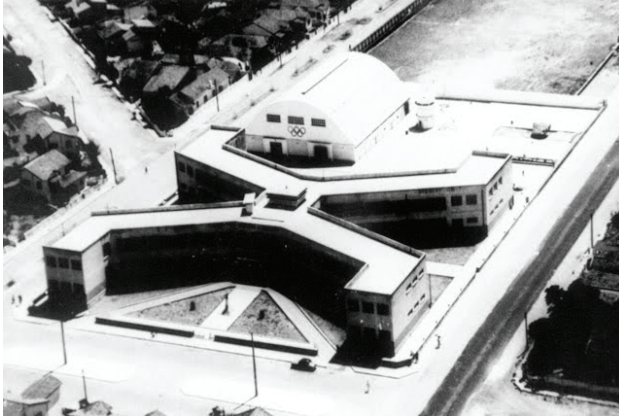


Fonte: www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/natal_ontem_e_hoje.pdf.

A década de 1920 foi marcante para a Escola Normal de Natal, por ter se tornado um ponto de irradiação e de convergência dos debates referentes à educação e que contribuiu para o surgimento da Associação dos Professores do Rio Grande do Norte (1920), a *Revista Pedagogium* (1921), a Escola Normal de Mossoró (1922), Departamento Estadual da Associação Brasileira de Educação (1929) e de instituições culturais ligadas à educação. Em 1938, passou de Escola Normal Primária à Escola Normal Secundária.

De acordo com Aquino (2007, p. 19), no final da década de 1950, a Escola Normal de Natal passa a ser Instituto de Educação, que “nessa condição, assume o compromisso da pesquisa educacional, tornando-se referência no Estado,” para a formação de professoras primárias e demais profissionais da educação. Nessa década, mulheres passaram a assumir a direção da Escola Normal.

Figura 3: Prédio do Instituto de Educação - Rua Campos Sales Petrópolis (1954 a 1956)



Fonte: www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/natal_ontem_e_hoje.pdf.

Na década de 1960, o Instituto de Educação de Natal se transformou em Instituto de Educação Presidente Kennedy, em prédio próprio, construído e localizado hoje na Rua Jaguarari, em Natal. Com o advento da Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, o Instituto de Educação Presidente Kennedy passou a ser denominado de Escola Estadual Presidente Kennedy – 1º e 2º graus. O curso normal, de caráter mais humanístico, foi transformado em uma das habilidades profissionais de 2º grau, ou seja, Curso de Habilitação ao Magistério.

Figura 4: Prédio do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (1965 aos dias atuais)



Fonte: www.ifesp.edu.br

Em 1994, a lei nº 6.573 transformou a Escola Estadual Presidente Kennedy em Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy (IFP), em nível de 3º grau. Tal mudança se dá no contexto de uma política de qualificação docente da Secretaria de Educação Fundamental – MEC, apoiado pelo Programa de Cooperação Educativa Brasil-França, adequando-se às diretrizes políticas traçadas pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003).

O Projeto-Piloto de Formação do Professor, no nível superior para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, tinha como fundamento a certeza de que a qualidade da educação básica dependia da qualificação profissional dos professores. Assim, o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade de Educação (19/10/1994) reafirma os esforços para definir e consolidar uma política nacional de magistério, criando instituições, como o IFP, que atendessem a essas políticas.

Em 1994, quando se inicia a história do Instituto Kennedy como instituição de ensino superior, foi notória a percepção de que esse período se configurou para redimensionar o processo de formação docente no Estado do Rio Grande do

Norte, já que o magistério (nível médio) não mais respondia satisfatoriamente às exigências de um ensino de qualidade.

Ressaltamos que esse projeto se inseria no Programa de Cooperação Educativa Brasil-França, coordenado pela Secretaria de Educação Fundamental - Departamento de Políticas Educacionais - Coordenação Geral do Magistério e pela Embaixada da França no Brasil. O programa elegeu, como eixo central, a formação de professores para a educação básica com o objetivo de contribuir para a redefinição das estruturas, conteúdos e atores responsáveis pela formação inicial e continuada dos docentes, em conformidade com as diretrizes políticas traçadas pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

O referido Programa, no entanto, já havia desencadeado, em 1992, estudos e debates em âmbito nacional e estadual, com a participação de especialistas brasileiros e franceses, notadamente por ocasião dos Seminários e Encontros Nacionais promovidos para se debater sobre Formação de Professores para a Educação Básica - Experiências no Brasil e na França (Brasília, 9 a 11 março de 1992); Formação do Leitor - O papel das agências de formação de professores para a educação fundamental (Brasília, 14 a 16 de dezembro de 1993); Qualidade na formação do professor: um projeto de profissionalização (Brasília, 6 e 7 de maio de 1993); Formação de Professores para a Educação Básica (Brasília, 3 a 5 de agosto de 1994); Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola (Brasília, 24 e 25 de agosto de 1994).

É nesse contexto que se deu o desenvolvimento de atividades de cooperação técnica por especialistas franceses residentes no Brasil, com os sistemas estaduais de ensino e instituições de formação de professores de nível médio e superior.

No ano seguinte, em 1993, tendo o projeto em mãos, o professor Michael Brault, consultor do projeto², solicita um pedido de análise do projeto de formação ao Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Segundo Marcos Guerra (1996), essa cooperação da universidade foi proveitosa, mas não o suficiente para fazê-la criar agilmente uma Faculdade de Educação com uma proposta diferenciada para formar professores.

Finalmente, o convênio foi estabelecido com a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), para desenvolver a atividade formativa, como executora da experiência, em nível Institucional. Sobre esta questão, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB -, Lei 9394/96, dispõe em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação 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.

Seis anos após a criação do IFP, o decreto nº 7.909 de 4 de janeiro de 2001 transforma a instituição no atual Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy - Centro de Formação de Profissionais da Educação (IFESP), com amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96, que demarca prazo para que todos os professores concluem sua formação em nível superior.

² Michael Brault foi o Inspetor Geral Pedagógico Regional e Inspetor de Academia na França, representante e enviado do governo francês ao Brasil para apoiar a implantação de duas experiências-piloto nos Estados de Minas Gerais e Rio Grande do Norte.

Tal fato representou uma conquista importante para a Instituição, pois deu-lhe o respaldo legal para ter e gerenciar seus próprios projetos, já que, de 1994 a 2000, esteve vinculada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, para conferir certificação. Ao mesmo tempo, contudo, a condição de autarquia exigiu e continua exigindo dos profissionais da Instituição maior responsabilidade diante da sociedade, dos alunos e dos próprios profissionais que nela atuam. Neste sentido, o Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy busca assegurar e consolidar o ensino, a pesquisa e a extensão no processo de formação dos professores.

Desde a sua criação até os dias atuais, essa instituição escolar passou por mudanças em seu processo de constituição de lugar de formação de professores, evidenciando, assim, a importância do IFESP no cenário potiguar. Ao relatar, de forma breve, a história dessa instituição, evocamos e ou reevocamos acontecimentos singulares e coletivos que direcionam para a preservação da memória social. E o acervo do centro de documentação do IFESP é o ponto de partida.

A criação do Centro de Documentação e Memória do IFESP

Ao nos depararmos com os documentos no arquivo do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, verificamos um conjunto de documentos que mostram que, na década de 1990, o governo do Estado do Rio Grande do Norte propôs a criação e implantação do Museu de Educação do Rio Grande do Norte, que seria anexo e integrado ao Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy – IFP, atualmente IFESP.

Conforme documentos encontrados para a criação do referido Museu, a então Secretária de Educação, Cultura e Des-

portos baixou a Portaria nº 158/97 e constituiu uma comissão que teve como finalidade desenvolver as ações necessárias à criação e instalação do Museu de Educação do Rio Grande do Norte. A comissão era formada por Francisco Quinho Chaves Filho, Diretor do IFP; Paulo de Tarso Corrêa de Melo, representante do Conselho Estadual de Cultura; Woden Madruga, presidente da Fundação José Augusto; Marcos José de Castro Guerra, representante da UNESCO e Edivan Segundo Lopes, secretário adjunto da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos. A comissão tinha como presidente o Diretor do IFP.

Uma das pessoas engajadas na construção do Museu da Educação foi o professor Paulo de Tarso Correia de Melo, que destacou a importância da criação do Museu ao afirmar que “uma boa instituição educativa é definida como uma biblioteca e um museu rodeados de salas de aula e laboratórios para todos”. Ao definir o museu como uma biblioteca de objetos, mencionou que nessa qualidade propiciava o conhecimento escrito para a prática e a realidade concreta, primeiro passo da percepção. Ainda para o referido professor, o Museu da Educação se insurgia contra a mentalidade tradicional e funcionária como centro de pesquisa e produção de conhecimento. O acervo comportaria: a) quaisquer tipos de objetos do cotidiano; b) material de ensino e aprendizagem em geral; c) móveis, utensílios, instrumentos e mecanismos utilizados em educação; d) iconografia educacional, entendida como fotos, desenhos, gravuras, mapas, gráficos e outras imagens de interesse para a educação; e) textos pedagógicos (manuais didáticos, cartilhas, livro infanto-juvenis e outros textos de interesse pedagógico; f) documentação oficial sobre a educação.

O acervo, inicialmente, seria constituído por meio de doações de particulares, instituições públicas, empresas, escolas privadas. Por meio dos registros, constatamos que foram

realizadas ações sob a consultoria da museóloga Dr^a Ana Maria Casasanta, membro do Centro de Referência do Professor – Belo Horizonte, Minas Gerais. Entre as ações constam: reuniões de estudo com a participação de técnicos locais, encaminhamentos (plano de atividades visando à inauguração do museu), elaboração de sub-projetos (Formação do professor, Ensino de 1º e 2º graus, Movimentos de Educação, Escola Normal de Natal, RN –Imagens e Lembranças 1908-1997). Esses sub-projetos tinham por finalidade viabilizar o funcionamento do Museu. Sob a orientação da professora Ana Maria Casasanta foram concebidas ficha de catalogação, de termo de empréstimo, termo de doação, agradecimento de doação.

Na mesma época, a consultora Dr^a Ana Maria Casasanta também estava à frente da criação do Centro de Memória da Educação, em Belo Horizonte. Por conseguinte, a proposta que a referida estudiosa realizava no Museu da Escola do Rio Grande do Norte tinha como referência o que estava sendo criado em Belo Horizonte. O Museu da Educação de Belo Horizonte vingou, diferentemente do Museu de Educação do Rio Grande do Norte. Quais foram as razões pelas quais a construção do Museu não se efetivou? Um silêncio de quase três décadas, mas que se pronuncia nos trabalhos acadêmicos que versam sobre a história da Escola Normal de Natal.

Ao observar a intencionalidade da finalidade do Museu, poderíamos inferir que o descaso na continuidade da construção do Museu pode estar relacionado com a ausência de política pública de preservação da memória. A ausência dessa política está também presente nas nossas escolas municipais e estaduais de ensino, em Natal, com a falta de biblioteca e ou de acervo. A criação do Museu se configuraria numa estratégia de enfrentamento dos problemas pelos quais passava a educação no Rio Grande do Norte – somado ao Ins-

tituto seria um centro de referência de formação docente, uma resistência de preservação da memória de sujeitos.

Atualmente, o Centro de Documentação e Memória do IFESP está se reestruturando para o seu efetivo funcionamento. Equipes de funcionários e professores se qualificam para o arquivamento dos documentos. Concomitantemente, os funcionários responsáveis pelo setor estão atentando para os métodos de arquivamento (alfabético, cronológico, ideográfico, horizontal, vertical) e para conservação, restauração e descarte de documento. Os documentos doados ao Museu somam-se aos já existentes nos arquivos do IFESP. Estão em processo de organização, catalogação e categorização documentos e registros de caráter administrativo, pedagógico e históricos escolares e administrativos bem como a disposição do espaço para o uso das fontes. Os pesquisadores do acervo do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy buscam pensar na articulação para proposição de um Centro de Documentação que, mesmo de forma lenta, marca essa iniciativa para divulgar a ação deste Instituto.

Neste estudo, apontamos pesquisadores locais da área da História da Educação que buscaram dar visibilidade ao potencial do arquivo do IFESP (AQUINO, 2007; ASSIS, 2016; SILVA, 2013, NASCIMENTO, 2017), para a reorganização de memória de um lugar e, assim, atribuir seus sentidos e significados. Na continuidade desta empreitada, buscou-se aqui reconstituir uma história do arquivo de uma instituição escolar, entendendo-se que “a preservação de objetos que são a representação dos modos de viver de uma população, de uma cultura, tais como os fragmentos, as evidências ou as provas, permite reavaliar nossas ações no presente” (DODEBEI, 2005, p.53). Assim, preservar a memória da educação do Rio Grande do Norte, por meio

de um Centro de Documentação, nos possibilita construir a identidade de sujeitos que compuseram a história da Escola Normal de Natal como um patrimônio público, ainda um bem muito caro numa sociedade marcada por exclusões e pelo silenciamento da memória.

Referências

AQUINO, Luciene Chaves de. *De Escola Normal de Natal a Instituto de Educação de Presidente a Kennedy (1908/1965): configurações, limites e possibilidades da formação docente*. 2007. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

ASSIS, Márcia Maria Alves de. *Matemáticas elementares na Escola Normal de Natal legislação, programas de ensino, material didático (1908-1970)*. 2016. 222f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

BELLOTTO, Heloisa Liberalli. *Arquivos permanentes. Tratamento documental*. Segunda edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: FGV, 2004, 3

BONATO, N. M. C. Arquivos escolares: limites e possibilidades para a pesquisa. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 25., 2002, Caxambu - MG. Anais... Educação: manifestos, lutas e utopias. Rio de Janeiro: Anped, 2002. p. 97-109. v. 1.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

DODEBEL, Vera. Memória, circunstância e movimento. In: GONDAR, Jô e DODEBEL, Vera (orgs.). *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

FONSECA, Nelma Marçal Lacerda. *Museu da escola "Professora Ana Maria Casasanta Peixoto"*: um compromisso com a história da educação mineira. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 77-99, jan./jun. 2014.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia P. e CATANI, Denice B. (orgs.) *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998, p.51- 69.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. Arquivos escolares. In: CASIMIRO, Ana Palimira Bittencourt S; LOMBARDI, José Cludinei; MAGALHÃES, Livia Diaba Rocha. *A pesquisa e a preservação de Arquivos e Fontes para a Educação, Cultura e Memória*. Campinas, SP. Editora Alínea. 2009.

MELO, Paulo de Tarso Correia. Museu da educação do RN. *Tribuna do Norte*. Natal/RN, Domingo, 07 de setembro de 1997.

NASCIMENTO, Maria Cláudia Lemos Moraes do. *As diretoras do Instituto de Educação Presidente Kennedy: a feminização da gestão educacional na instituição (Rio Grande do Norte, 1952 - 1975)*. 2017. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. Trad. Yara Aun Kroury. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso: 29 set. 2018.

PAES, Marilena Leite. *Arquivo: teoria e prática*. Rio de Janeiro: editora FGV, 2007.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO

INSTITUCIONAL. Secretaria de Educação e Cultura. Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP. 2011-2015. Disponível: http://www.ifesp.edu.br/ik/images/documentos/pdi_kennedy.pdf. Acesso em: 23 set. 2018

ROSSI, Paolo. *O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias*. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

SILVA, Francinaide de Lima. *A Escola Normal de Natal (Rio Grande do Norte, 1909-1971)*. Natal, RN. 2013. Tese doutorado em Educação.

VIDAL, Diana G.; ZAIA, Iomar Barbosa. De arquivo morto a permanente: o arquivo escolar e a construção da cidadania. In: MORAES, Carmen Sylvia V.; ALVES, Julia Falivene (orgs.). *Inventário de Fontes Documentais. Contribuição à Pesquisa sobre o Ensino Técnico no Estado de São Paulo*. São Paulo: Centro «Paula Souza» e Imprensa Oficial do Estado, 2002.

**HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA: uma busca (necessária)
pelas memórias e experiências outras**

Elison Antonio Paim

10

Elison
Antonio
Paim

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Santa Maria (1986), mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), lotado no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Educação. Vice-coordenador do Mestrado Profissional em Ensino de História de junho de 2014 a junho de 2016. Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Líder do Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC -UFSC), vice-líder do Grupo de Pesquisas Rastros (USF), membro do Grupo de Pesquisas Kairós (Unicamp). Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em Práticas de Ensino, Experiências de Ensino. Desenvolve trabalhos de Ensino, Pesquisa e orientação de TCC, mestrado e doutorado nos seguintes temas: estágio; formação docente; experiência, memória; fazer-se professor, história; ensino de história, memória e patrimônio cultural, educação para as relações étnico raciais.

Porque não é verdade que a obra do homem está acabada que não temos nada a fazer no mundo que parasitamos o mundo que basta que marquemos o nosso passo pelo passo do mundo ao contrário a obra do homem apenas começou e falta ao homem conquistar toda interdição imobilizada nos recantos do seu fervor e nenhuma raça possui o monopólio da beleza, da inteligência, da força e há lugar para todos no encontro marcado da conquista e sabemos agora que o sol gira em torno da terra iluminando a parcela fixada por nossa única vontade e que toda estrela cai do céu na terra pelo nosso comando sem limite.
(Aimé Césaire, 2016)

Considerando que...

Vivemos tempos de desvalorizar, desrespeitar, desmontar, destruir, desconsiderar e tantos outros “des” em relação a educação brasileira.

Vivemos tempos em que nos dizem o tempo todo e tudo fazem para que acreditemos que não temos história, que somos um país sem memória.

Vivemos tempos de apagar as memórias de todos aqueles que ousaram e ousam fazer algo pela educação brasileira.

Vivemos tempos em que querem caçar o título de patrono da educação brasileira do maior educador de todos os tempos (Paulo Freire), reconhecido mundialmente.

Vivemos tempos em que querem impedir professores de exercer sua principal atividade, a fala.

Vivemos tempos de bases curriculares com histórias a ser ensinadas como únicas, vazias e homogêneas.

Vivemos tempos de censura das expressões artísticas.

Vivemos tempos de retirada de direitos trabalhistas.
Vivemos tempos de apagamento das histórias daqueles que não são herdeiros históricos das grandes fortunas.

Vivemos tempos de apagamento de experiências, de memórias, de identidades, de vidas...

Vivemos tempos de luta e duro combate à intolerância, ao usurpar e desrespeitar os direitos, a cidadania;

Vivemos tempos de luta, de busca por dignidade, por sobrevivência...

Vivemos tempos de luta por outras memórias,
Vivemos tempos de luta para que aqueles que historicamente venceram não continuem vencendo,

Vivemos tempos de luta pelo não apagamento das memórias daqueles que trabalharam e trabalham, construíram e constroem, sonharam e sonham com um outro país.

Apesar de tudo, continuamos lutando e resistimos,

Cá estamos nós, leitores e autor, para pensar sobre as histórias daqueles que historicamente foram e continuam sendo silenciados em nome do progresso, do desenvolvimento da dita civilização.

Diante de tudo isso, como produzir conhecimentos histórico-educacionais que criem possibilidades para a construção de sujeitos mais inteiros e com a boniteza de uma vida plena?

Com a intenção de chamar os caros leitores à reflexão, organizei este capítulo em momentos distintos e complementares. No primeiro, apresento pontuações teóricas, na sequência, problematizo aspectos da história da educação que vem sendo sistematicamente produzida, e, ao finalizar, proponho caminhos para a busca pelas memórias e experiências outras.

Preparando as ferramentas

Considerando-se que, segundo Edward Palmer Thompson (1981, p. 48),

o historiador tem um tipo diferente de lógica: adequado aos fenômenos que estão sempre em movimento, que evidenciam – mesmo num único momento – manifestações contraditórias, cujas evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares, e, ainda, cujos termos gerais de análise (isto é, as perguntas adequadas à interrogação da evidência) raramente são constantes e, com mais frequência, estão em transição, juntamente com os movimentos do evento histórico: assim como o objeto de investigação se modifica, também se modificam as questões adequadas.

Nessa perspectiva, retomamos reflexões suscitadas pela educação das sensibilidades (GALZERANI, 2002; PESAVENTO, 2008) e pelas invenções das tradições (HOBSBAWN; RANGER, 1997) na modernidade capitalista. A par de tais contribuições teóricas, fomos ao encontro de Walter Benjamin (1987), em *Infância em Berlim por volta de 1900*, porque naquele texto o filósofo berlinense amplia a concepção de capitalismo, acolhendo a dimensão cultural, ou seja, as visões de mundo, em seu interior. Com isso, ele abordou a cultura simultaneamente “[...] como produto e produtora das relações sociais, [permitindo] que focalizemos as sensibilidades não como naturais ou psicologicamente compreensíveis, mas enquanto construções historicamente dadas” (GALZERANI, 2002, p.54), passíveis de serem contextualizadas.

Dentre as muitas preocupações do filósofo berlinense sobre a história e sua produção, encontramos uma particularidade no pensamento benjaminiano acerca da maneira como ele concebe o tempo, que nos provoca a tomá-la na relação com as ideias de Thompson, trazendo para tais reflexões Michel Löwy (2002, p. 205) ao afirmar que:

Contra essa visão linear e quantitativa, Benjamin opõe uma percepção *qualitativa* da temporalidade, fundada, de um lado, na *rememoração*, e de outro na *ruptura messiânica/revolucionária da continuidade*. A revolução é o ‘correspondente’ (no sentido baudelairiano da palavra) profano da interrupção messiânica da história, da parada messiânica do devir. [...] A interrupção revolucionária é, portanto, a resposta de Benjamin às ameaças que faz pesar sobre a espécie humana a perseguição da tempestade maléfica chamada ‘progresso’, uma tempestade que acumula ruínas e prepara catástrofes novas.

Logo, Benjamin nos convida a acolher uma concepção de história que dê conta do tempo presente. Um tempo saturado de agoras (BENJAMIN, 1994), que rompe com a percepção de um tempo vazio e homogêneo. Nesta acepção, o historiador constrói experiências com o passado a partir do seu agora. Assim, a história se constrói no balizamento de experiências do presente e do passado. O autor captura a existência de disputas e tensões entre presente e passado. Diante de tal possibilidade, somos provocados a problematizar nosso presente na relação com o futuro.

Nesse amplo contexto de propostas na relação do historiador com a história, não se pode deixar de ressaltar, ainda, a

relação da memória com a história. Benjamin abre uma tentativa de trabalhar com as memórias de forma não hierarquizada e racionalizada que sobrepõe a história as memórias.

Após uma caminhada nas pegadas daqueles que já produziram e expressaram suas percepções a respeito de memória, faz-se necessário explicitar o que tomamos como sendo um caminho – não o único – no entendimento das problemáticas relativas à memória. Nesse sentido, pretendemos seguir as trilhas de Benjamin ao trabalhar com memória como construção no processo de rememoração.

Ao rememorar, reconstruímos, buscamos nossas impressões mais remotas – matinais, diria Benjamin – sobre o vivido por nós ou por aqueles que nos antecederam tanto temporal como espacialmente num acionar de dimensões conscientes e inconscientes despertadas no presente de quem rememora.

Ao dialogar com as rememorações dos sujeitos com os quais trabalhamos numa pesquisa, buscamos suas reconstruções do passado. Reconstruções essas desencadeadas por experiências vividas que nos tocam no presente – as perguntas que formulamos. Portanto, tais rememorações são, como defendeu Proust (1871-1922), eivadas ambivalentemente por uma dimensão voluntária e por outra involuntária. Tal ambivalência pode ser flagrada quando esses sujeitos, ao rememorarem, extrapolam em suas narrativas as problemáticas e temas sugeridos por nós, nas pesquisas realizadas. Eles entretecem as experiências presentes com as passadas, compartilhando possibilidades plurais e dialógicas de compreensão das narrativas, colocando-nos desconfortavelmente o dever de rever continuamente nossas certezas sobre um dado acontecimento.

Nesse sentido, centra-se naquele que narra e este tem o papel de unificar novamente as comunidades que a modernidade capitalista desintegrou. Nesse sentido, ele propõe que os

historiadores pensem que “[...] a narrativa não deve ser mais aquela do fluxo que justapõe eventos, mas aquela que produz interrupções, recortes no transcurso da história, de modo que o passado irrompe de um só golpe sobre o presente, originando uma situação de exceção” (CARDOSO JR., 1996, p.55). Benjamin (1994, p. 198) sugere que a fonte das narrativas deve ser “[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa, a fonte a que recorreram todos os narradores”.

Dessa forma, o narrador constrói uma história aberta ao perceber que a complexidade do social é inesgotável, pois, sua narrativa não é definitiva: precisa ser compartilhada sem distinguir ou hierarquizar os acontecimentos, ou seja, se fazemos a distinção ou hierarquização dos acontecimentos, tendemos a deixar de lado os sujeitos que foram derrotados e silenciados ao longo dos tempos. Sob tal perspectiva, propomos que se a “[...] experiência é o encontro da mente com o mundo [...] é também um encontro do passado com o presente” (GAY, 1988, p.19) ou quando os saberes da experiência revelam,

ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência [...] O saber da experiência [...] não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um es-

tilo). Por isso [...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja, de algum modo, revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p. 27).

Ainda no rastro das pegadas de Benjamin, o qual formulou suas reflexões no esteio do desencanto que lhe causou a ascensão do nazismo, parece-nos possível ampliar as contribuições de suas reflexões ao destacarmos que:

A vida é uma experiência histórica que se tem com e no corpo, incluindo: etapas, marcos temporais, de identidades, de gênero e marcas étnicas, também necessidades e funções físicas, que no todo constitui o *'habitus corporal'*. Para além dessas dimensões, no e com o corpo se desenvolvem as percepções e sensitividades (visão, olfato, tato, audição, gustação), os canais culturais de comunicação (movimentos, expressões, gestos, linguagens) seus usos e práticas, e também as sensibilidades (dor, esperança, amor, saudades, etc.), que tornam o corpo uma âncora de emoções. (MATOS, 2008, p.243).

Defendo que a *interface* entre o patrimônio cultural e a construção de conhecimentos históricos educacionais é um processo político de produção coletiva de significados, gestado por subjetividades, intencionalidades e relações de poder (PAIM, 2012). Processo este que, novamente em diálogo com o historiador britânico Edward Palmer Thompson, nos remete à noção de cultura como...

[...] um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o do-

minante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos que somente sob uma pressão imperiosa [...] assume a forma de um sistema. E, na verdade o próprio termo cultura, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto. (1998, p.17).

Como Bosi (1994, p.443), pensamos que “[...] o desenraizamento é uma condição desagregadora da memória: sua causa é o predomínio das relações de dinheiro sobre os outros vínculos sociais. [...] Eis um dos mais cruéis exercícios da opressão econômica sobre o sujeito: a espoliação das lembranças”. Esse sentir-se enraizado talvez propicie a emergência de iniciativa e participação coletivas – propomos que ambas decorrem de uma vontade singular, que se desvela aos demais, por meio de atos e da linguagem (ARENDDT, 2000), colocando-nos na condição de sujeitos políticos, capazes de tomar as ideias, tradições e realizações passadas para reinventá-las em nossas práticas cotidianas.

Benjamin ainda lembra que, desde o final do século XIX, o narrador começou a desaparecer, e, com ele, a história compartilhada, pois os novos narradores – o historiador, o romancista ou o jornalista – passaram a narrar sem considerar os significados do narrado, sem considerá-los como experiências vividas.

Memórias, segundo Walter Benjamin, são plenas de conhecimentos e sensibilidades; relacionam-se com o vivido. Memória é também esquecimento, apaziguamento com o passado. A (re)memória é sempre relacionada com o presente, é um entrecruzamento de tempos, espaços, vozes. É uma memória que não é só racional, é de um sujeito inteiro. Memória é vida, possibilidade da experiência vivida. Assim, no ato de rememoração, amplia-se a possibilidade de vida.

Pensar as memórias no caminho trilhado por Benjamin implica ruptura com o que está instalado e vem sendo praticado, especialmente por aqueles que consideram memórias como algo inferior a grande senhora – a História. O pensamento do filósofo berlinense apresenta-se numa perspectiva de negar essa estrutura; recomenda que se pense a história a partir das ruínas e não de forma determinista pelo viés dos grandes acontecimentos ou dos sujeitos com poder de mando. Na lógica benjaminiana dialogal de escrita ou registro da História, o trabalho com memórias passa a ser pensado como um imenso campo de possibilidades.

Ao pensarmos a produção de conhecimentos históricos por intermédio de algumas das categorias benjaminianas – experiência vivida, memória, história aberta, escovar a história a contrapelo, tempo saturado de agoras –, verificamos ser possível pensar outras formas de produção historiográfica. Ou seja, amplia-se o campo de pensamento e produção de narrativas-conhecimentos a partir de memórias dos sujeitos ‘comuns’ ou uma história vista de baixo (SHARP, 1992).

Benjamim nos dá uma gama de ferramentas para percebermos que a produção de conhecimentos histórico-educacionais ou em história da educação é um campo de lutas, em que diferentes concepções estão disputando espaços. Por outro lado, perceber as lutas do passado na relação com o presente traz em seu bojo as esperanças de mudança. Nessa perspectiva, conhecendo as lutas do passado, tendemos a entender o presente. Esse conhecer acontece pela inversão de tempos, em que o ponto de partida é os agoras – dos problemas – buscando dialogar com o passado.

Para nós – pesquisadores acadêmicos – são fundamentais as memórias e as experiências vividas pelos sujeitos que fizeram e fazem as histórias da educação para desenvolvermos nossos

projetos, pensarmos a relação deles com sujeitos que são únicos, com suas memórias, suas histórias, suas experiências diferenciadas, próprias a cada um e, ao mesmo tempo, coletivas.

A realização de pesquisas educacionais com base nas narrações de memórias torna-se fundamental para que os sujeitos ao narrar recobrem suas experiências, que não queiram mais apagá-las em busca do sempre novo. Trabalhar com narrativas de memórias numa perspectiva de diálogo possibilita que os narradores percebam que muitas das respostas que buscam estão presentes em suas próprias experiências vividas. Consequentemente, memórias e experiências vividas não podem ser jogadas fora, como até então vem acontecendo em grande parte dos cursos de formação de historiadores e educadores, de pós-graduandos, de pesquisadores, pois:

A tarefa interminável da humanidade é a de restaurar o sentido da narrativa, em que a linguagem não mais se esgote nos clichês de uma língua morta. Essa tarefa implica encontrar a história verdadeira – a partir das experiências fragmentadas e da memória fragmentada –, recuperando a capacidade do homem em tornar suas experiências comunicáveis em narrativas, como textos que se abrem à experiência nas suas metamorfoses em que se tecem novas histórias (KRAMER, 2002, p. 70).

Além de todas as questões levantadas por Kramer, ao trabalhar com memórias, Benjamin nos instiga a pensarmos como as memórias podem contribuir para o fazer-se dos sujeitos (PAIM, 2012). Em que medida as memórias de formação escolar, de suas experiências vividas, de sua construção como cidadãos, como profissionais, podem contribuir para que a aca-

demia passe a conhecer e respeitar os sujeitos comuns? Em que medida tais memórias e o ato de rememorar pode contribuir para o fortalecimento dos próprios narradores? Em que medida as memórias e experiências dos diferentes sujeitos implicados em atos educativos contribuem ou podem contribuir para uma escrita de histórias da Educação de forma a explicitar a inteireza e boniteza do vivido por aqueles que educaram e educam?

Na relação com as memórias e experiências vividas necessitamos considerar como e quais identidades os educadores foram desenvolvendo ao longo de suas atividades profissionais e pessoais.

Necessitamos pesquisar os saberes e fazeres histórico-educacionais de forma a dirimir a preocupação com a solidez das identidades, pois estas vão sendo construídas de forma flexível para que não se tornem...

[...] um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha. Seria um presságio da incapacidade de destravar a porta quando a nova oportunidade estiver batendo. Para resumir uma longa história: seria uma receita de *inflexibilidade*, ou seja, dessa condição o tempo todo execrada, ridicularizada ou condenada por quase todas as autoridades do momento, sejam elas genuínas ou supostas – os meios de comunicação de massa, os doutos especialistas em problemas humanos e os líderes políticos –, por se opor à atitude correta, prudente e promissora diante da vida, e assim constituir uma condição em relação à qual a recomendação quase unânime é ter cautela e evitá-la cuidadosamente (BAUMAN, 2005, p. 59-60).

Para além de certa fluidez na formação de identidades, existe uma série de perspectivas de análise das questões referen-

tes à identidade – como, por exemplo, a perspectiva da análise dos discursos, das memórias, das histórias e de muitas outras.

Historicamente, Hall (2002) aponta três concepções de sujeito: sujeito do Iluminismo; sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O primeiro estava baseado em um ser centrado, unificado e dotado de razão, de consciência e de ação. O centro do eu era a identidade de uma pessoa. O sujeito sociológico refletia a complexidade do mundo, e o indivíduo se estrutura a partir das relações estabelecidas com outras pessoas, por meio de mediações. A identidade é formada na interação. No sujeito da modernidade, há a fragmentação do indivíduo. Ele passa a ter várias identidades que assumem diferentes formas em diferentes situações. Não há uma identidade fixa e permanente. Para compreendermos as identidades, não podemos pensá-las de forma isolada, pois, segundo a historiadora Ilka Miglio, se por um lado...

[...] crê-se na formação de identidades, por outro não se pode lê-las com os olhos da racionalidade cartesiana ou ter a crença absoluta nas identidades fixas ou homogêneas. [...] Descortinar os fios da Identidade é perceber sua composição: a identidade se produz na sua própria crise; é construída nos discursos, práticas ou posições que os indivíduos assumem; é aberta, contraditória, inacabada e fragmentada; é produzida pelo conflito, pela contestação; é constituída na enunciação da diferença; pode constituir-se em zonas de interstícios; é também composta de movimento que rompe com a ideia do fixo, do estável, do idêntico (2017, p.49).

Como podemos perceber, nosso desafio como educadores, historiadores, historiadores da educação, pesquisadores

dos patrimônios escolares e trabalhadores nos espaços de guarda de memórias (escolares), de modo geral, é imenso. Para que consigamos despertar o interesse para as memórias, experiências do presente e do passado como formas de constituição de identidades ou ipseidades, nosso papel como pesquisadores e formadores deve ser o de mediadores do processo. Como mediadores das “relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento”, pois as “diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio histórica” (FONSECA, 2003, p.164).

Em síntese, consideramos que o trabalho de entrecruzamento das memórias, experiências e identidades, certamente, contribuirá para a “compreensão do ‘eu’, a afirmação da personalidade, situando o indivíduo no espaço, no tempo, na sociedade em que vive como um sujeito ativo, capaz de compreender, construir e transformar essa sociedade, o espaço, o conhecimento e a história” (FONSECA, 2003, p.250).

Buscar memórias e experiências outras?

Como estamos pesquisando em história da educação? O que fazemos coaduna-se com as necessidades de valorização de memórias e experiências? Quem são os sujeitos da educação que estão em evidencia na historiografia educacional que estamos produzindo? Quais experiências, quais memórias são destacadas? A quem servem? Contribuem para a mudança social ou para a permanência do que está instaurado? Conseguimos nos desvencilhar da colonialidade epistêmica na forma de fazer ciência? Escrevemos a partir de quais sujeitos, dos diretores, ministros, secretários ou dos professores, estudantes

expulsos, das serventes, vigias, merendeiras? Privilegiamos os sujeitos ou os prédios, instituições, livros, congregações?

Percebo que as muitas possibilidades de escrita das histórias da educação em nosso país estão diante de modelos diversos. Temos aqueles pesquisadores que privilegiam os temas e modelos educativos hegemônicos e que, dessa forma, vêm contribuindo sistematicamente para registrar histórias educacionais daqueles que historicamente sempre tem vencido.

A ênfase de boa parte dessas pesquisas tem sido pautada nas histórias das instituições escolares, nas histórias dos livros, nas histórias dos planos, nas histórias das leis; em síntese, uma história do institucionalizado. Caracteriza-se, portanto, como produções das grandes histórias de base epistemológica centrada numa perspectiva de pensamento que privilegia os modelos colonizatórios de produção de conhecimentos e não das histórias menores (PEREIRA, 2017). Esta opção epistemológica evidencia-se quer nos temas, quer nos autores com os quais nos pautamos, quer nas fontes que privilegiamos. Nessa perspectiva, construímos histórias educacionais calcadas em bases eurocêntricas, colonialistas, epistemicidas de pensamentos outros. Em síntese, estamos fazendo histórias da educação focadas na educação das elites, na educação formal, homogênea e legal escolar.

Os leitores devem estar se perguntando: esta forma de escrever história é necessária? Precisamos continuar? Dependerá de nossa opção, ou seja, para que queremos pesquisar em história da educação: manutenção ou mudança? A escolha é do historiador!

A opção que fiz há algum tempo já é pela busca de possibilidades para construirmos **histórias outras** ou histórias menores da educação brasileira. Neste sentido, o pensamento dos pesquisadores decoloniais latino americanos como Catherine Walsh, Walter D. Mignolo, Anibal Quijano, Ramón Grosfoguel,

Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro-Gomez, Frantz Fanon, Stuart Hall; das brasileiras Maria Antonietta Antonacci, Vera Maria Ferrão Candau, Nilma Lino Gomes, Claudia Miranda, dentre outros tem nos municiado teoricamente para buscarmos romper com as colonialidades do ser, do poder, do saber e da natureza que vêm imperando desde que os europeus conquistaram as Américas.

Este conjunto de autores, cada um com suas especificidades de temáticas, de formas de fazer pesquisa, vem nos instigando – grupos de pesquisa PAMEDUC e Rastros – a darmos ênfase em nossas produções aos sujeitos da ponta da cadeia educativa, i. e, professoras e professores, estudantes negros, estudantes indígenas, serventes, merendeiras, vigias, jovens de periferias, experiências de educação popular, educação em espaços não formais (museus, arquivos e ruas), educação em movimentos sociais de mulheres, pela terra e moradia...

Como esta perspectiva vem se efetivando? Com a opção pelo caminho que tem como meta o rompimento com as linhas abissais (SANTOS, 2009) que dividem a sociedade brasileira e, por extensão, a educação brasileira. Para tanto precisamos decolonizar os saberes, para: AVANÇAR na conquista de direitos sociais; ROMPER com as verticalizações históricas; BUSCAR novas epistemologias que nos desafiem a produzir conhecimentos históricos com outras metodologias, com outras perguntas; PENSAR A DIVERSIDADE de histórias da educação; FAZER da educação espaços de lutas pela não separação dos sujeitos conforme condição social; INCORPORAR novas perspectivas teórico-metodológicas; DIALOGAR com outros espaços de produção de conhecimentos como países do eixo Sul, países latinos, universidades fora do eixo sudeste brasileiro; FAZER pesquisas de forma a dialogar *com* os sujeitos e não *sobre* os sujeitos que

fazem e fizeram outras formas de educação; CONTINUAR aprendendo outras pedagogias, especialmente a da esperança. Mas, acima de tudo – como nos ensina o mestre Paulo Freire – manter a pedagogia da indignação, onde:

Estar no mundo, para nós, mulheres e homens, significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pesando, refletindo, meditando, buscando, *inteligindo*, comunicando o *inteligido*, sonhando e refletindo-se sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarando-os, rompendo, optando, crendo ou fechados às crenças. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e os outros, indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos o que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos o que fazemos. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da História e de nosso papel nela. (FREIRE, 2000, p.125).

Referências

ARENDDT, Hanna. *A vida do espírito*. V. II - Querer. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim em 1900. In: _____. *Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas, v. 2)

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARDOSO JR., H. R. Tempo e narrativa histórica nas “Teses” de Walter Benjamim. In: MALERBA, J. (Org.). *A Velha História: Teoria, Método e Historiografia*. Campinas: Papirus, 1996, p. 51-60.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GAY, Peter. *A experiência burguesa da rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOBSBAWM, Eric J., RANGER, Terence (org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KRAMER, Sônia. *Por Entre as Pedras: arma e sonho na escola*. 3ed. São Paulo: Ática, 2002.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre o saber e a Experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, 2002.

LÖWY, Michael. A Filosofia da História de Walter Benjamin. *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 45, p. 199-206, 2002.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Santos: para além do porto do café. In: RAMOS, Alcides F.; PATRIOTA, Rosangela; PESAVENTO, Sandra J. *Imagens na História*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

MESQUITA, Ilka Miglio de. *Urdidura e Trama de memórias no ensino de História*. Aracaju: EDUNIT, 2017.

PAIM, Elison Antonio. *Memórias e experiências do fazer-se professor(a)*. Jundiá: Paco Editorial, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor. In: PAIM, Elison Antonio (org.). *Patrimônio cultural e escola: entretecendo saberes*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Imagem, memória, sensibilidades: territórios do historiador. In: RAMOS, Alcides F.; PATRIOTA, Rosangela; PESAVENTO, Sandra J. *Imagens na História*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In:

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009, p. 23-71.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In.: BURKE, Peter (org.) *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p.39-62.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MAPEAMENTO DOS ESTUDOS SOBRE HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS CONFESSIONAIS EM SERGIPE

Cristiano Ferronato

Ana Cristina de Sá

Patricia Batista

Cristiano
Ferronato

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2012). Professor PPGI-II da do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. É Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Pesquisa e orienta trabalhos na área de Educação com ênfase em História da Educação. Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEN/UNIT/CNPq).

Ana
Cristina
de Sá

Possui graduação em SERVIÇO SOCIAL pela Universidade Federal de Sergipe (2009), graduação em LICENCIATURA EM PEDAGOGIA pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (2017) e Mestrado em Educação no Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Tiradentes PPED-UNIT (2019). Atualmente é professora titular da Universidade Tiradentes. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: Direitos Sociais, Políticas Públicas e Trabalho do Assistente. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEN).

Patricia
Batista

Doutoranda e em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes-PPED-UNIT. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Pós-Graduada em Docência e tutoria em Educação a Distância pela Universidade Tiradentes (2012), Pós-Graduada em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade São Luís de França (2009), Pós-Graduada em Gestão da Informação pela Universidade Federal de Sergipe (2002), Licenciada em História pela Universidade Federal de Sergipe (2000), Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa (2018). É professora atuando nos seguintes temas: Currículo, Filosofia da Educação, Educação de Jovens e Adultos, Metodologia do Ensino de História e Geografia, História da Cultura afro -Brasileira, História da Educação, Educação a Distância, Métodos e técnicas de pesquisa científica e História das Disciplinas Escolares. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEN).

As instituições educativas são organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativismo burocrático e político-ideológico estruturante (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

Com o objetivo de fornecer um quadro do estado da arte das pesquisas sobre o tema *instituições educativas confessionais* realizadas em Sergipe voltou-se o olhar para as pesquisas nesse campo com vista ao entendimento de questões relacionadas aos modos de ensino e às práticas escolares nas diferentes instituições educativas confessionais de Sergipe. A partir desse estudo, foi possível identificar e observar as fontes, os autores que nortearam as pesquisas e os professores orientadores desse campo de conhecimento.

Para mais bem situar o leitor, este texto foi dividido em três momentos: instituições educativas como campo de pesquisa na História da Educação; dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no Programa PPGED/UFS; dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no Programa PPED/UNIT.

Entende-se que as pesquisas realizadas em História da Educação centradas nas instituições educativas levam a compreender a escola como “organismo vivo”, que apresenta ao pesquisador diferentes facetas das práticas pedagógicas.

Instituições Educativas como Campo de Pesquisa

O Historiador não é mais um homem capaz de construir um império. Nem visa mais o paraíso de

uma história global. Ele chega a circular em torno das racionalizações conquistadas. Ele trabalha nas margens sob esse aspecto, ele se torna um erradio (CERTEAU, 1998, p. 28).

A História estuda, de um lado, a chamada cultura material e, de outro, as ideias que os homens cultivam em determinado tempo. No que refere às pesquisas sobre as instituições educativas, o estudioso, pesquisador, tem campo vasto, podendo perceber em seu objeto de pesquisa desde os fragmentos da materialidade de um tempo até as ideias que o perpassaram. A concepção da História enquanto ciência se consolidou no século XIX, com adoção do método científico, e no século XX, com a chamada *Escola dos Annales*, que ampliou as possibilidades de novos objetos, problemas e abordagens.

Na historiografia da História da Educação no Brasil, é possível perceber que as pesquisas até os anos de 1970 tinham preocupação com a abordagem das práticas pedagógicas educacionais, resultantes das ideias pedagógicas vigentes e de como os pensadores percebiam a educação. A partir dos anos 1980, as pesquisas em História da Educação foram tomadas por inquietação com relação à educação e à sociedade, enfatizando o peso das ações econômicas e políticas sobre as instituições educativas, apresentadas como produto dos agentes macros. Nos anos 1990, o olhar passou a ser cada vez mais direcionado para o objeto, especificando-o de maneira a dar voz a cada instituição educativa estudada para enunciar suas narrativas e apresentar seus modelos e práticas.

A decisiva questão das instituições educativas como fonte de pesquisa ganha força com a História Cultural, sensibilizada por novos objetos e constituída a partir de ampliação de fontes tradicionais. Nesse aspecto, a confluência entre Histó-

ria da Educação e História Cultural não aconteceu de maneira a um campo absorver o outro ou negar-lhe importância, mas, sim, de maneira proveitosa, possibilitando a ampliação do campo de investigação e a alternância do olhar voltado para as instituições educativas.

A pesquisa em História das instituições educativas vem, nas últimas décadas, bebendo dessas novas possibilidades de investigação; vem-se renovando em seus aspectos teórico-metodológicos e alcançando, nos últimos anos, significativo desenvolvimento, como apontam Faria Filho e Vidal,

[...] espaços e tempos fazem parte da ordem social escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. [...] (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 20).

Essa concepção sensibiliza também para compreender as instituições educativas como patrimônio educacional, como parte da memória da educação, essencial para estudos epistemológicos, pois, no campo da história das instituições educativas, a escola materializa acervo documental capaz de recontar os fatos e reconstruir a História, compreendendo determinados espaço e tempo que muito dizem sobre o contexto escolar. Segundo Magalhães (2004, p. 62), “à noção de instituição corresponde uma memória, um historicismo, um processo histórico, uma tradição, em permanente atualização – totalidades em organização”.

Nesse aspecto, as pesquisas sobre história das instituições educativas constituem possibilidade de preservar parte da memória da educação através das produções historiográficas, contribuindo para análise, compreensão e conservação dos seus processos e tradições que influenciaram a escola em tempo diverso. No entanto, isso não é tarefa simples, pois, no campo das ciências humanas, grande parte das pesquisas é qualitativa, o que faz com que o pesquisador tenha de ser perspicaz, sensível e objetivo, valorizando seus achados para não deixar passar aspectos subjetivos fundamentais ao estudo de seu objeto na sua integralidade. Nessa linha de pensamento, Magalhães (2004) assinala que,

compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição [...], e integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo, nos contextos e nas circunstanciais históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência. A sistematização e a re(escrita) do itinerário histórico de uma instituição educativa na multidimensionalidade e na construção de um sentido encontram nessa relação a sua principal base de informação e de orientação (MAGALHÃES, 2004, p. 134).

A educação, como campo e objeto de pesquisa, ainda demanda do pesquisador compreensão partindo de dois campos: o teórico e o metodológico.

O primeiro diz ao passado do objeto, isto é, os estudos e pesquisas existentes sobre o tema em estudo que lhe permitam analisar o seu objeto e, a partir do que foi dito anteriormente, preencher lacunas e gerar novo olhar sobre campo da pesquisa, ensinando, assim, o surgimento de novos saberes e paradigmas.

O segundo permite “manuseio” do objeto de pesquisa, obedecendo aos critérios definidos para real produção do saber científico, ou seja, dominar as técnicas científicas permite o seu uso condizente com a pesquisa realizada, propiciando alcance mais exaustivo do tema e, por conseguinte, a obtenção de resultados mais confiáveis e percebidos à luz da ciência.

As fontes teóricas abordam muito sobre o objeto pesquisado. Na contemporaneidade elas se ampliam a partir do paradigma da Nova História Cultural, junto com o movimento dos *Annales*, que contribuiu para a expansão do campo da História, promovendo grandes mudanças na historiografia e no estudo das instituições educativas, através da utilização da cultura e do cotidiano da escola como fontes para a construção de prováveis narrativas históricas.

Seguindo a nova linha de pesquisa no campo da História, autores como Justino Magalhães, Peter Burke, Pierre Bourdieu e Roger Chartier se destacam na pesquisa da História da Educação, especialmente a das instituições educativas.

Chartier (1990), na obra *A História Cultural*, trata das noções interpretativas, principalmente de ideias de apropriação, de práticas e de representação; Burke (2008), em *O que é História Cultural*, aborda a Nova História Cultural, surgida nos anos 1970, trabalhando os estudos culturais como um novo conceito de análise dos estudos históricos, de forma a privilegiar não apenas as temáticas econômicas e sociais, mas também as culturais; Bourdieu (2009), em *O poder simbólico*, pretende superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade, enfatizando a importância das estruturas sociais no direcionamento da ação para análise das estratégias educativas; Magalhães (2004), na obra *Tecendo nexos: história das instituições educativas*, trata da História da Educação, tendo as instituições educativas como campo e objeto de pesquisa.

As fontes documentais, por sua vez, no âmbito da pesquisa histórica, se somam ao “passado da obra”, o que já foi dito sobre o objeto, criando nova e provável narrativa da História. Para Pinsk e Luca (2013, p. 12), “resgatar o passado é transformá-lo pela simples evocação. Em decorrência da ideia anterior, todo documento históricos é uma construção permanente”. Por isso, as fontes documentais presentes nas instituições educativas são de fundamental importância e muito podem dizer sobre o objeto de pesquisa, no caso deste artigo, as instituições educacionais.

Sobre os documentos como fonte de pesquisa, Lucien Febvre afirma que:

História faz-se com documentos escritos certamente. Quando eles existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se, sem documentos escritos, no caso da inexistência destes. Isto é, com tudo quanto o engenho do historiador puder permitir-se utilizar para fabricar o seu mel na falta das flores habituais (FEBVRE In: LE GOFF, 2003, p. 530).

Dominique Juliá, especialista em História da Educação e Religião, na sua obra *A cultura escolar como objeto histórico*, afirma que existem de três elementos essenciais ao espaço escolar, “espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico” (JULIA, 1995, p.15). Nesses elementos, encontram-se fontes que muito dizem para compreensão histórica da instituição educativa, como a cultura e cotidiano escolar, fontes específicas sobre a instituição que muitas vezes podem ser contadas através dos agentes da escola (professores, coordenadores, alunos e outros indivíduos), fazendo história narrada de baixo.

Outro componente do âmbito da escola que o historiador, a partir do seu olhar, pode transformar em fonte de pesquisa é o patrimônio cultural. De acordo com Pinsky e Luca (2013, p. 07),

o patrimônio cultural é um campo complexo que abarca de papéis, edifícios, de mapas a obra de arte, de comidas típicas de festa populares e tudo que for capaz de expressar a cultura. Embora, tão interessante e diversificado, ainda se constitui em relativa novidade no ambiente universitário e ganha neste lugar de destaque.

Assim, no que refere às pesquisas no campo das instituições educativas, constituem fontes a estrutura física da escola (sala de aula, espaço de recreação, laboratórios, copa, biblioteca, sala da coordenação e professor, banheiro); os registros escritos (ofícios, circulares, atas, planos de aula, textos reguladores, projetos pedagógicos, ementas das disciplinas, mapas, jornais estudantis, diários de classe, textos, diários dos alunos, manuais escolares, produções de alunos, livro e correspondências, livros de matrícula, livros de ponto, folhas de pagamento), os eventos e ritos escolares (festas, fotografias, comportamentos e regras, atividades desenvolvidas, o estudo da relação professor/aluno e aluno/aluno) e as memórias dos agentes da escola. Todas essas fontes constituem referência por que dizem muito sobre a identidade da instituição educativa e auxiliam na narrativa da sua história.

As instituições educativas, como totalidade de documentos para estudo da História da Educação, revelam-se espaço que, no contexto local e temporal, viveu diversas histórias, o que impele a dizer ser esse um espaço de memórias e histórias capazes de montar uma grande narrativa, se consideradas as mais variadas fontes. A respeito do valor do documento, afirmam Pinsk e Luca (2013, p. 21), “Para o historiador, o documento atinge valor pela teia social que o envolve e pelo que revela de mais amplo de uma época e de uma sociedade.

Dessa forma, nas pesquisas da História das instituições educativas as duas fontes, bibliográfica e documental, ensejam

ao passado do objeto a narração da sua História, gerando documentos científicos e possibilitando conhecimento mais amplo e profundo dessas instituições, importante para da História da Educação e para a preservação do patrimônio histórico escolar.

A Pesquisa da História das Instituições Educativas Confessionais no NPGED/UFS

Em Sergipe, o campo de pesquisa em História da Educação tem-se tornado cada dia mais relevante, a partir, especialmente, do desenvolvimento e da consolidação dos programas de pós-graduação em educação estabelecidos no Estado, que, em seu formato, têm o campo da História da Educação como preocupação central. Entre esses programas, encontra-se o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (NPGED/UFS), criado em 1993.

Atualmente, o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe conta com os cursos de mestrado e doutorado, concentrados em três áreas de atuação, com seis linhas de pesquisa, destacando-se a área de concentração História, Sociedade e Pensamento Educacional, que possui uma linha específica de pesquisa em História da Educação.

No que refere ao objeto de análise deste artigo, encontram-se catalogadas no NPGED/UFS 29 pesquisas de mestrado, concentradas na linha de pesquisa História da Educação, que tiveram como campo de estudo a História das Instituições Educativas, não no curso de doutorado nenhuma pesquisa sobre esse objeto. O mapeamento das pesquisas sobre instituições educativas permitiu compreender a metodologia desses estudos (suas fontes, os referenciais teórico-metodológicos utilizados), bem como conhecer aspectos historiográficos sobre a História da Educação de Sergipe.

Dessa forma, dos trabalhos analisados nos cursos de mestrado e doutorado do PPGED/UFS, é possível destacar que no curso de mestrado onze tiveram como objeto de estudo as instituições educativas de cunho confessional em Sergipe, sendo oito sobre instituições católicas e três sobre instituições não católicas. No curso de doutorado, nenhuma das pesquisas teve como objeto as instituições educativas. Para melhor visualização, organizaram-se as pesquisas em dois blocos: instituições confessionais católicas e as instituições confessionais não católicas.

Instituições confessionais católicas

A dissertação de Rosimeire Macedo Costa, de 2003, intitulada **Fé, civilidade e ilustração: as memórias de ex-alunas do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (1903-1973)**. Nesse estudo, a autora analisou uma instituição confessional católica feminina, situada em Aracaju, o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, considerado instituição de ensino da elite aracajuana, desde a sua fundação em 1903 até o seu fechamento na década de 1970. A pesquisa apresenta a fundação, a consolidação do Colégio e a atuação das Irmãs Sacramentinas na educação feminina em Sergipe. As fontes utilizadas para a realização do trabalho foram jornais, leis, relatórios de governo, decretos, portarias, relatórios de inspeção, livros de ata. A forma como a autora apresenta a trajetória da escola a partir das notícias dos jornais possibilita ao leitor visualizar a importância desse meio de comunicação para o período estudado. A pesquisa foi orientada pelo professor Jorge Carvalho do Nascimento.

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, trata de uma instituição educativa católica de ensino superior. Em dissertação de 2004, intitulada **Os padres de D. José: o Seminário Sagrado Coração de Jesus (1913-1933)**, a pesquisadora evidencia

a importância cultural, política e educativa dessa instituição na formação de intelectuais sergipanos e sacerdotes no Brasil, sob a direção de Dom José Thomas Gomes. A dissertação foi orientada pelo professor Jorge Carvalho do Nascimento.

A dissertação de Valéria Alves Melo, de 2007, intitulada **As filhas da Imaculada Conceição: um estudo sobre a educação católica (1915-1970)**, apresenta a educação feminina católica voltada para a elite de Propriá e da região do Baixo São Francisco. Através das memórias de ex-alunas, recriou o cenário educativo do Colégio e suas representações, dando relevo àquela Instituição. A dissertação foi orientada pelo professor Jorge Carvalho do Nascimento.

Simone Paixão Rodrigues, em 2008, defendeu dissertação cujo objeto de estudo foi o Ginásio Santa Terezinha, da cidade de Boquim, interior do Estado de Sergipe, idealizado pelo Padre José Gumercindo Santos. Segundo a autora, aquele Ginásio proporcionou aos jovens da cidade melhor formação cultural sob a égide dos preceitos da igreja católica no que concerne à doutrinação. A dissertação foi orientada pela professora Eva Maria Siqueira Alves.

As dissertações de Josineide Siqueira de Santana e de Nadja Santos Bonifácio, ambas de 2011, tratam de instituições educacionais católicas voltadas para as crianças pobres. A primeira, intitulada **Entre bordados cadernos e orações: a educação de meninas e as práticas educativas no orfanato de São Cristóvão e na Escola da Imaculada Conceição (1922-1969)**, investiga as práticas educativas na formação feminina durante quarenta e sete anos, tendo como fonte os documentos da Instituição, entre eles livros de crônicas, livros de ponto diário, livro de matrícula, livro de atas, fotografias, necrológicos, periódicos e histórias de vida. A dissertação foi orientada pela professora Ana-

maria Gonçalves Bueno de Freitas. A segunda, sob o título, **Acolher, evangelizar e educar: contribuições do oratório festivo São João Bosco para educação feminina em Aracaju (1914-1952)**, analisa as práticas educativas, aprofundando-se nas práticas festivas e religiosas da instituição estudada. Entre suas fontes estão livros, cadernos, jornais, livros de discurso, livro de contas, cartas oficiais, álbuns de fotografias e entrevistas. A dissertação foi orientada pela professora Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas.

A dissertação de France Robertson Pereira da Silva, **Educação e preceitos da fé: o Colégio do Salvador (Aracaju 1935-1959)**, analisa o processo de criação e o funcionamento dos primeiros vinte e quatro anos do Colégio Salvador. O marco temporal vai de 1935, data da fundação, até 1959. A pesquisa foi orientada pela professora Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas.

Maria de Lourdes Martins da Silva, em 2017, defendeu a dissertação cujo o tema do seu estudo foi Educação revestida de hábito: Colégio Nossa Senhora da Piedade de Lagarto-SE. O marco temporal vai de 1947- 1969. A pesquisa foi orientada pelo professor Joaquim Tavares da Conceição.

Instituições confessionais não católicas

As dissertações de Ester Vilas Bôas Carvalho Nascimento, de 2000, e Maria de Lourdes P. Ramos Trindade Anjos, de 2006, trazem estudos sobre instituições educativas de linha protestante; e a de Rosemeire Siqueira de Santana, de 2016, tem como objeto instituição educativa espírita.

A dissertação de Ester Villas-Bôas, intitulada **Origem da Educação Protestante em Sergipe (1884-1913)**, estuda a primeira escola protestante de Sergipe, a Escola Americana, com

sede no município de Laranjeiras. As fontes utilizadas nessa pesquisa são livros de atas da igreja, livro de tomo, livro de óbitos de escravos, relatórios de presidente de Província, jornais, fontes orais e iconográficas. A pesquisa foi orientada pela professora Terezinha Oliva.

O estudo de Maria de Lourdes P. Ramos Trindade Anjos trata do processo de criação do Educandário Americano Batista, em Aracaju. A dissertação, intitulada *A presença missionária norte americana no educandário Americano Batista*, tendo mo marco temporal o período de 1952 a 1972, historia a cultura escolar, abrangendo festas, premiações, formaturas, currículos, metodologia de ensino, avaliação, disciplina e castigos. Entre as fontes estão atas, relatórios, livro de matrícula, depoimentos de ex-alunos, ex-professores, ex-diretores, fotografias e registros em jornais. O estudo foi orientado pela professora Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas.

Defendida em 2016, a dissertação de Rosemeire Siqueira de Santana, intitulada *Vinde a mim os pequeninos: História da educação de crianças desamparadas na Instituição Educativa Espírita (1947-1992)*, teve por objeto de pesquisa uma instituição educativa confessional espírita. Texto relata implantação da Escola Confessional Espírita “Casa do Pequenino” e a contribuição dessa instituição à educação da infância desvalida em Sergipe, de modo especial em Aracaju. O marco temporal corresponde ao período de 1947 a 1992. As fontes abrangem registros em atas, fotografias e entrevistas. A pesquisa foi orientada pela professora Josefa Eliana Souza.

Os dados levantados permitem considerar aspectos importantes das pesquisas realizados no NPGED, que podem ser considerados parâmetros e fundamentação para realização de novos estudos. O Quadro I apresenta súmula de dados das dissertações defendidas no NPGED/UFS.

Quadro I - Dissertações Defendidas no NPGED/UFS

Anos	Autores	Orientadores	Títulos	Marcos temporal	Autores mais citados
2003	Rosimeire Macedo Costa	Jorge Carvalho do Nascimento	Fé, civilidade e ilustração: as memórias de ex-alunas do Colégio Nossa Senhora de Lourdes.	1903-1973	Dominique Julia, Vinão Frago, Pacheco Borges.
2004	Raylane Andreza Dias Navarro Barreto	Jorge Carvalho do Nascimento	Os padres de D. José: o Seminário Sagrado Coração de Jesus.	1913-1933	Dominique Julia, Vinão Frago, Sirinelli, Chervel Thetis Nunes, Sergio Miceli, Michael Foucaut
2007	Valéria Alves Melo.	Jorge Carvalho do Nascimento	As filhas da Imaculada Conceição: um estudo sobre a educação católica.	1915-1970	Dominique Julia, Roger Chartier, Michael Foucaut.
2008	Simone Paixão Rodrigues.	Eva Maria Siqueira Alves.	Com a palavra, os alunos : associativismo discente no grêmio literário Clodomir Silva.	1934-1956	Dominique Julia, Roger Chartier Tocqueville. Chevelard, Chervel, Norbert Elias, Michael Foucaut

Anos	Autores	Orientadores	Títulos	Marcos temporal	Autores mais citados
2011	Josineide Siqueira de Santana	Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas	Entre bordados cadernos e orações: a educação de meninas e as práticas educativas no orfanato de São Cristóvão e na Escola da Imaculada Conceição.	1922-1969	Antônio Vinão Frago, Chartier, Dominique Julia, Jane Soares de Almeida, Rosa Fátima de Souza, Eliane Marta Lopes, Ana Maria Galvão, Anamaria Bueno Freitas.
2011	Nadja Santos Bonifácio	Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas	Acolher, evangelizar e educar: contribuições do oratório festivo São João Bosco para educação feminina em Aracaju.	1914-1952	Ariés Philippe, Kuhlmann Junior, M. L. A. Bencostta, , Maria Eliza Linhares, Norbert Elias, Pierre Bordieu, Peter Burke, Roger Chartier.
2016	France Robertson Pereira da Silva	Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas	Educação e preceitos da fé: o Colégio do Salvador (Aracaju 1935-1959).	1935-1959	Ecléa Bosi, Le Goff, Maurice Halbwachs, Dominique Julia.

Anos	Autores	Orientadores	Títulos	Marcos temporal	Autores mais citados
2000	Ester Vilas Bôas Carvalho Nascimento	Terezinha Oliva	Origem da Educação Protestante em Sergipe	1884-1913	Jacques Le Goff; Peter Burke, Roger Chartier, Thetis Nunes.
2006	Maria de Lourdes P. Ramos Trindade Anjos	Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas.	A presença missionária norte americana no educandário Americano Batista.	1952-1972	Dominique Julia, Roger Chartier, Viñao Frago, Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Rosa Fátima de Souza e Ester Fraga Villas Bôas Carvalho do Nascimento
2016	Rosemeire Siqueira de Santana	Josefa Eliana Souza	Vinde a mim os pequeninos: História da educação de crianças desamparadas na Instituição Educativa Espírita.	1947-1992	Clarice Nunes, Dominique Julia, Irma Rizzini, Roger Chartier e Michel Pollack.
2017	Maria de Lourdes Martins da Silva	Joaquim Tavares da Conceição	Educação revestida de hábito: Colégio Nossa Senhora da Piedade de Lagarto-SE.	1947- 1969	Dominique Julia, Pierre Bordieu, Roger Chartier.

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da UFS.

A Pesquisa da História das Instituições Educativas Confessionais no PPED/UNIT

Analisando a produção do PPED/UNIT, percebe-se que as pesquisas estão concentradas nos séculos XIX e XX, havendo três que analisam a escolarização voltada para moças de famílias abastadas; duas instituições de ensino feminino para jovens pobres; duas instituições de ensino para criança pequena; e quatro instituições educativas de ensino misto. As pesquisas contemplam diversas instituições educativas confessionais da capital sergipana e de cidades do interior de Sergipe, católicas e não católicas, tendo oito delas tido como objeto de estudo instituições educativas criadas pela igreja católica, duas instituídas pela igreja protestantes e uma pelo espiritismo kardecista.

Como aponta Nascimento (2010), sem sombra de dúvida, o NPGED/UFS é um dos principais *lóci* da produção de História da Educação do Estado, pois nas últimas duas décadas a criação do PPGED ampliou as possibilidades de pesquisa no campo da história da educação.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT), criado em 2011, conta com os cursos de mestrado e doutorado. A proposta do curso está concentrada na área de Educação, alicerçada em duas linhas de pesquisa: Educação e Comunicação e Educação e Formação Docente. A segunda área privilegia os estudos sobre História da Educação e concentra pesquisas sobre história das instituições educativas, como espaço de constituição histórica de memórias, historicismo e tradição dos espaços sociais destinados à educação escolar.

Foi realizado levantamento das pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes que tiveram como objeto de estudo instituições educativas. O marco

temporal situa-se entre 2011, ano de criação do PPED, e 2017. No curso de mestrado foram defendidas três dissertações sobre instituições educativas confessionais e uma sobre instituição educativa não confessional. No curso de doutorado, não há pesquisas que tiveram como objeto de estudo instituições confessionais.

Para melhor compreensão as dissertações localizadas são apresentadas em dois blocos: instituições educativas confessionais católicas e instituições educativas confessionais não católicas.

Instituições confessionais católicas

A dissertação de Rogério Freire Graça, *Civilidade e Formação de Professoras: um mosaico do ensino normal regional do Instituto Sagrado Coração de Jesus (Estância-SE, 1949-1955)*, defendida em 2012, verifica como o ISCJ contribuiu na formação e nas práticas de civilidade das professoras estancianas e analisa a cultura escolar do curso Normal Regional na formação dessas moças. A pesquisa foi realizada na cidade de Estância-SE e teve como marco temporal o período compreendido entre 1949 e 1955, quando a Instituição ofereceu à sociedade estanciana o curso Normal Regional. Entre os resultados da pesquisa, o autor apresenta o perfil da normalista formado pelo ISCJ, que propõe um padrão ideal de mulher para a sociedade estanciana nos anos 1950, e o papel do Instituto, que era de civilizar as moças das classes abastadas e prepará-las para o exercício do lar. A pesquisa foi orientada pela professora Ester Vilas Bôas Carvalho Nascimento.

A dissertação de Cristiane de Souza Santana Lima, intitulada *O Padre José Carvalho de Sousa e o Colégio Arquidiocesano Sagrado Coração de Jesus: uma história indissociável da educação*, defendida em 2013, tem como *lôcus* a cidade de Aracaju-SE e tem por objetivo compreender a constituição identitária do

referido Colégio como fruto da ação do seu criador. A partir da pesquisa, a autora conclui que o Colégio Arquidiocesano Sagrado Coração de Jesus teve a sua identidade atrelada ao Padre José Carvalho de Sousa e à cultura escolar baseada em normas e práticas educativas e religiosas. O trabalho foi orientado pela professora Raylane Andreza Dias Navarro Barreto.

A dissertação de Dilson Gonzaga Sampaio, **Para tornar o estudo um farol no colégio o lema tracemos: O colégio Patrocínio de São José, de Aracaju (1940-1953)**, defendida em 2016, analisa a história do Colégio Patrocínio de São José, instituição de caráter feminino confessional católico, fundada em 1940 na cidade de Aracaju/SE e dirigida pela Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição. A pesquisa teve como marco temporal o período de 1940 a 1953. O estudo teve como o orientador o professor Cristiano Ferronato.

Instituições confessionais não católicas

Entre as dissertações que tiveram como objeto de investigação as instituições educativas não católicas, destaca-se a de Nicole Bertinatti, *A Escola Dominical Presbiteriana como divulgadora de saberes e práticas pedagógicas religiosas (1909-1928)*, que, defendida em 2011, investiga o modelo de educação oferecido pelas Escolas Dominicais Presbiterianas no período de 1909 a 1928, respectivamente, ano da primeira Convenção Regional das Escolas Dominicais do Rio de Janeiro e ano da edição do padrão de excelência utilizado pela maioria das Escolas Dominicais brasileiras. Bertinatti destaca que as Escolas Dominicais Presbiterianas, um dos meios eficazes de disseminação do Presbiterianismo no Brasil, foram fonte segura de conversão dos católicos, através da leitura e pregação bíblica. A dissertação foi orientada pela professora Ester Vilas Bôas Carvalho Nascimento.

O Quadro II contém as informações relevantes sobre o estado da arte das pesquisas no âmbito da História das Instituições Educativas Profissionais em Sergipe a partir dos estudos realizados pelo PPED/UNIT.

Quadro II - Dissertações Defendidas no PPED/UNIT

Anos	Pesquisadores	Orientadores	Títulos	Marcos temporais	Autores mais citados
2011	Nicole Bertinatti	Ester Vilas Bôas Carvalho Nascimento	A Escola Dominical Presbiteriana como divulgadora de saberes e práticas pedagógicas religiosas	1909-1928	Roger Chartier, Jorge Nascimento, Max Weber e Carlo Ginzburg.
2012	Rogério Freire Graça	Ester Vilas Bôas Carvalho Nascimento	Civilidade e Formação de Professoras: um mosaico do ensino normal regional do Instituto Sagrado Coração de Jesus (Estância-SE)	1949-1955	Norbert Elias e Dominique Julia.

Anos	Pesquisadores	Orientadores	Títulos	Marcos temporais	Autores mais citados
2013	Cristiane de Souza Santana Lima	Raylane Andreza Dias Navarro Barreto	O Padre José Carvalho de Sousa e o Colégio Arquidiocesano Sagrado Coração de Jesus: uma história indissociável da educação.	Não definido	Abrahão, M.H.M.B, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Miguel André Berger, Pierre Bourdieu, Jonaedson Carino, Roger Chartier, Ibarê Dantas, Fabiano Freitas, Dominique Julia, Le Goff, Justino Magalhães, Aníbal Monteiro, Nascimento, Thétis Nunes e José Sousa.
2016	Dilson Gonzaga Sampaio	Cristiano Ferronato	Para tornar o estudo um farol no colégio o lema tracemos: O colégio Patrocínio de São José, de Aracaju	1940-1953	Pierre Bourdieu e Justino Magalhães.

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da UNIT.

Analisando a produção do PPED/UNIT, percebe-se que as pesquisas estão concentradas no século XX, havendo duas que analisam a escolarização voltada para moças, outra para a primeira infância e uma mista. As pesquisas contemplam instituições educativas confessionais da capital sergipana e cidades do interior de Sergipe, católicas e não católicas. Três pesquisas tiveram como objeto de estudo instituições educativas criadas pela igreja católica e uma pela igreja presbiteriana.

É notória a representação da área da História da Educação de Instituições Confessionais em Sergipe, a partir dos estudos produzidos pelo PPED/Unit, dando visibilidade ao campo e demonstrando gama diversificada de fontes. O Programa repercute favoravelmente na produção da área, como o atesta o aumento do número de pesquisas. Além disso, existe uma grande contribuição do Programa que expande o universo de pesquisa, através de novas fontes e objetos, como é o caso das pesquisas realizadas em instituições educativas nas cidades do interior do Estado, destacando a História da Educação em diversos *lócus*.

Considerações Finais

A apresentação desse estado da arte aponta a relevância de estudos para o crescimento do campo da História das Instituições Educativas, como fator constitutivo dos Programas de Pós-graduação, onde é relevante a pesquisa científica para a produção de novos saberes e disseminação do conhecimento.

Nesse aspecto, a análise das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de Pós-graduação da UNIT e UFS sobre a História das Instituições Educacionais Confessionais apresenta o campo empírico de estudo dessas pesquisas em Sergipe, possibilitando verificar as lacunas existentes e as contribuições já realizadas.

Destaca-se que, nos Programas de Pós-graduação da UFS e Unit, o curso que concentram mais registros historiográficos sobre instituições educativas confessionais é o mestrado. Outro dado importante é que a maioria das pesquisas se concentra no século XX, o que permite ponderar que outros períodos precisam ser pesquisados. O nível de escolarização das instituições objeto de estudo é outro dado relevante, uma vez que a maior parte das instituições dos trabalhos analisados se concentra o ensino secundário. Entre os orientadores, destacam-se com maior número de orientações na área de história da educação confessional, no NPGED/UFS, a professora Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas e o professor Jorge Carvalho do Nascimento, e, no PPED/UNIT, a professora Ester Vilas Bôas Carvalho Nascimento. Outro elemento fundamental é a identificação do crescente número de pesquisas com aportes teóricos que sustentam os estudos da cultura escolar.

Referências

- ANJOS, Maria de Lourdes P. Ramos Trindade dos. *A presença missionária norte-americana no Educandário Americano Batista*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2009.
- BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. *Os padres de Dom José: o seminário Sagrado Coração de Jesus (1913 - 1933)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2004.
- BERTINATTI, Nicole. *A Escola Dominical Presbiteriana como divulgadora de saberes e práticas pedagógicas religiosas (1909-1928)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Diretoria

de Graduação, CITE – Centro de Inovação e Tecnologia Educacional, Universidade Tiradentes, 2011.

BONIFÁCIO, Nadja Santos. “Acolher, evangelizar e educar”: contribuição do oratório festivo São João Bosco para educação feminina em Aracaju (1914 – 1952), Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Tradução: Sérgio Gois de Paulo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed: 2008.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa/ Rio de Janeiro: DIFEL/Bertrand, 1990.

COSTA, R. Macedo. *Fé, civilidade e ilustração: as memórias de ex-alunas do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (1903 – 1973)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2003.

DE CERTEAU, M. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 14, p. 20-34, maio/jun./jul./ago. 2000.

GRAÇA, Rogério Freire. *Civilidade e formação de professoras: um mosaico do ensino normal regional do Instituto Sagrado Coração de Jesus (Estância-Se), 1949-1955*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Diretoria de Graduação, CITE – Centro de Inovação e Tecnologia Educacional, Universidade Tiradentes, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto de estudo. *In: Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Editores Autores Associados: n. 1, p. 9-43, jan. 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão... [et al.]. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LIMA, Cristiane de Souza Santana. *O Padre José Carvalho de Souza e o Colégio Arquidiocesano Sagrado Coração de Jesus: uma história indissociável da educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Diretoria de Graduação, CITE – Centro de Inovação e Tecnologia Educacional, Universidade Tiradentes, 2013.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo Nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista-SP. Editora Universitária São Francisco, 2004.

MELO, Valéria Alves. *As filhas da Imaculada Conceição: um estudo sobre a educação católica (1915 – 1970)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2007.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. *Historiografia educacional sergipana: uma crítica aos estudos de História da Educação*.

São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação da UFS, 2003.

NASCIMENTO, Michelline Roberta Simões do. *Jardim de Infância Joana Ramos: educação infantil na cidade de Tobias Barreto (1969-1985)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Diretoria de Graduação, CITE – Centro de Inovação e Tecnologia Educacional, Universidade Tiradentes, 2015.

OLIVEIRA, Cristiano José de. *Escola religiosa e produções de subjetividades: relações de gênero e sexualidade em um currículo escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (org.). *O historiador e suas fontes*. 1ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

RODRIGUES, Simone Paixão. *Por uma educação católica: um estudo sobre a disciplina religião no ginásio Santa Teresinha (1947 – 1968)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE 2008.

SAMPAIO, Dilson Gonzaga. *“Para tornar o estudo um farol no colégio o lema tracemos”*: O colégio Patrocínio de São José, de Aracaju (1940 – 1953). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju/SE, 2016.

SANTANA, Josineide Siqueira de. *Entre bordados, cadernos e orações: a educação de meninas e as práticas educativas no Orfanato de São Cristóvão e na Escola Imaculada*

Conceição (1922-1969). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2011.

SANTANA, Rosemeire Siqueira. *Vinde a mim os pequeninos: história da educação de crianças desamparadas na Instituição Educativa Espírita (1947-1992)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2016.

SANTOS, Carmem Lúcia. O alto sertão sergipano: análise das políticas de desenvolvimento neste “território rural”. *Instituto de Estudo Socioambientais: Boletim Goiano de Geografia*. V.30, nº 01. 2010.

SILVA, France Robertson Pereira da. *Educação e preceitos da fé: o Colégio do Salvador (Aracaju/SE, 1935-1959)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2016.

**O REORDENAMENTO DE REDE
ESCOLAR COMO POLÍTICA DE
ENFRENTAMENTO DA REDUÇÃO DE
ALUNOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
BRASIL: o caso do Nordeste¹**

Tereza Cristina Cerqueira da Graça



Tereza
Cristina
Cerqueira
da Graça

Doutora em Educação pela PUCRS (2016). Mestre em Educação e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. Professora aposentada das redes Municipal e Estadual de Ensino de Aracaju/Sergipe. Ocupou o cargo de Secretária da Educação de Aracaju (2005-2011), foi membro do Conselho Estadual de Educação de Sergipe (2008-2016). Atualmente, é professora titular da Universidade Tiradentes e vice-presidente do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE). Tem livros e artigos publicados em revistas e anais de congressos, com pesquisas sobre os temas: história da educação, história urbana, cultura urbana e escola, formação de professores, políticas públicas de educação, com destaque para reordenamento de rede escolar. *Pés-de-Anjo e Letreiros de Neon: ginasianos na Aracaju dos Anos Dourados* (2002); *De Massaranduba a Industrial* (2003); *A Trajetória do Conselho Estadual de Educação de Sergipe: textos da sua história* (2013) e *Reordenamento das Redes Escolas no Brasil e em Portugal: racionalizar para qualificar o ensino?* (2016) são alguns dos seus últimos trabalhos.

No ano de 2010, o Brasil possuía uma população de 190.755.799 habitantes, sendo a quinta nação mais populosa do mundo. Entretanto, o aumento populacional da última década (12,3%) foi menor que o registrado entre 1991 e 2000, quando houve um crescimento de 15,6%. Essa redução vem ocorrendo devido à queda nas taxas de fecundidade que, em cinquenta anos, caiu significativamente: de 6 filhos por mulher nos anos 1950-60 para 2,3 em 2000 e 1,89 em 2010.

Mesmo com a universalização da oferta do ensino fundamental, o aumento das matrículas em creches e pré-escolas, a inclusão de portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino e outras políticas de ampliação da jornada escolar e da escolaridade para jovens e adultos, a queda da natalidade vem incidindo na redução de matrículas na Educação Básica do país.

A partir de *sites* dos órgãos gestores, documentos oficiais, notícias jornalísticas e produções acadêmicas, este artigo trata das políticas empreendidas pelos estados da região Nordeste para o enfrentamento da redução de alunos na Educação Básica, entre os anos de 2002 e 2012. Essa políticas têm se consubstanciado nas reorganizações ou reordenamentos de redes escolares e são procedimentos adotados em estados e cidades de outras regiões do país. Sendo assim, analiso os reordenamentos face à ampliação das ofertas e da melhoria da qualidade do ensino no nosso país.

Os números da redução de alunos no Nordeste

A expansão da urbanização, os avanços médicos e a utilização de métodos contraceptivos, o aumento da escolaridade e a participação crescente da mulher no mercado de

1 Este artigo foi elaborado a partir do conteúdo da Tese de Doutorado intitulada *Reordenamentos de Redes Escolares no Brasil e em Portugal: racionalizar para qualificar o ensino?* que defendi, em agosto de 2016, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS/DINTER, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Helena Câmara Bastos.

trabalho são as causas apontadas para o decréscimo da taxas de natalidade nas últimas décadas no país. Em 2010, a taxa de fecundidade (1,89 filhos por mulher) deixa o Brasil abaixo da linha de reposição populacional que é de 2,1 e as projeções indicam que nos anos 40 deste século estaremos experimentando o chamado crescimento zero.

Em 2010, a região Nordeste tinha uma população de 53.081.950 habitantes, representando 27,8 % do total do Brasil, perdendo apenas para a região Sudeste que abarcava 42,1% da população brasileira (IBGE, 2010). A região tem seguido a tendência nacional, apresentando, em 2010, uma taxa de 2,01 filhos por mulher.

Com relação ao campo, ao lado da queda da natalidade que também o atingiu, a migração campo-cidade, ocorrida entre os anos 2000 e 2010, contribuiu para a diminuição do número de alunos nas zonas rurais, inclusive tendo a procura pela educação escolar como um dos fatores do fenômeno migratório. Entretanto, a acorrida das populações rurais às zonas urbanas não foi suficiente para evitar o fechamento de estabelecimentos públicos nas cidades, fenômeno que contou com a contribuição da rede privada de ensino, cujo crescimento nesse período foi significativo.

Em 2003, a educação básica brasileira atendia a 55.317.747 alunos e, em 2010, esse número caiu para 51.549.898 estudantes. Na rede pública, a queda foi mais acentuada, passando de 49.019.486 para 43.989.507 matrículas. Em termos de níveis de ensino, somente o segmento creche experimentou crescimento no período em questão de 1.570.581 passou para 2.064.653 crianças. Na primeira fase do ensino fundamental, as matrículas diminuíram de 17.782.368 para 16.755.708 alunos; na segunda fase a queda foi leve, caindo de 14339.905 para 14.249.633. O mesmo ocorreu com o Ensino Médio, cuja matrículas

cula em 2003 foi de 8.369.369 e, em 2010, ficou em 8.357.675. O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) constata que as matrículas em toda a Educação Básica continuam caindo, chegando em 2015 a 38.682.720 estudantes, uma queda de 21,08% em relação a 2003.

Nesse contexto de redução total, chama a atenção o crescimento da rede privada. Entre 2006 e 2012, as matrículas cresceram 11,7%, elevando-se de 7.346.203 para 8.322.219 estudantes. No Nordeste, que concentra a segunda maior matrícula privada do país, esse crescimento foi de 10,13% entre 2006 e 2012, saindo de 2.064.454 para 2.297.335 alunos. (FGV; IBRE-FINEP, 2013). Em 2014, o número total de matrículas da educação básica na rede privada subiu para 9.090.781, um crescimento de quase 20% em relação a 2006. (BRASIL. MEC, 2016).

A tabela abaixo, elaborada a partir dos resultados finais dos censos do INEP, mostram os percentuais de crescimento e de redução das matrículas por níveis de ensino da Educação Básica, entre os anos de 2006 e 2012 nos estados nordestinos, destacando os números da rede privada.

Tabela 1: Percentuais de Evolução das Matrículas da Educação Básica nos Estados do Nordeste – Geral e Privado (2006-2012)

Níveis de Ensino	Estados								
	AL	BA	CE	MA	PB	PE	PI	RN	SE
CRECHE	122%	34%	45%	50%	58%	51%	54%	7%	41%
Privado	142%	64%	53%	20%	196%	45%	-18%	12%	175%
PRÉ-ESC	-1%	-21%	-18%	-18%	-26%	-16%	-12%	-4%	-22%
Privado	74%	-22%	-17%	-41%	-18%	-15%	-43%	-13%	12%
E FUND 1	-21%	-24%	-21%	-21%	-22%	-15%	-26%	-14%	-16%
Privado	82%	43%	21%	16%	48%	36%	21%	21%	76%
E FUND 2	-12%	-17%	-19%	-4%	-21%	-15%	-7%	-16%	0%
Privado	43%	18%	17%	14%	13%	11%	7%	16%	48%

E. MÉDIO	-6%	-19%	-5%	-6%	-17%	-15%	-20%	-14%	-7%
Privado	-1%	-7%	0%	-21%	-2%	-14%	-22%	-1%	31%
TOTAL	-12%	-19%	-15%	-12%	-20%	-14%	-17%	-12%	-10%
Privado	52%	12%	10%	-9%	18%	11%	-10%	9%	47%

Elaborado pela Autora.

Extraído de: INEP - Censo Escolar - Resultados Finais. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 14 jul.2016.

Seguindo a tendência nacional, as matrículas de Creche aumentaram muito no país, e essa elevação contou com uma forte participação da rede privada no Nordeste, notadamente nos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba e Sergipe, cujos aumentos percentuais foram maiores que a oferta pública. Paraíba e Sergipe se destacam na elevação da oferta privada em relação à pública: enquanto o setor público na Paraíba aumentou suas matrículas em 58%, o privado elevou para quase 200%; em Sergipe, a oferta pública aumentou pouco mais de 40%, enquanto que a privada elevou-se em mais de 175%.

Como em todo o país, esse quadro é motivado pela crescente presença da mulher no mercado de trabalho e pela melhoria das condições de vida das famílias que passaram a pagar por esse serviço. Em Aracaju, é visível a ampliação de creches particulares pelos bairros de classe média: um documento do Conselho Municipal de Educação de Aracaju relaciona 119 unidades de educação infantil com atendimento de creche; das autorizadas entre 2011 até 2015, constam 10 escolas sem endereço, 14 situadas na zona norte e 37 na zona sul da capital (ARACAJU, 2015).

Como vimos, na Educação Básica, somente a creche apresenta crescimento surpreendente e continua crescendo. Vale esclarecer que trata-se de uma etapa de educação escolar somente

reconhecida como tal a partir da LDB nº 9.394 de 1996, pois antes dela, a oferta de creche pública se encontrava sob a responsabilidade das secretarias de assistência social de estados e municípios.

A passagem desse atendimento para as secretarias de educação começou a acontecer no final da década de 1990, intensificando-se na década seguinte, quando as redes públicas começaram a ampliar a oferta; de um lado, estimuladas pela política de financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) e, de outro, pela pressão de famílias das camadas populares.

A oferta privada da Pré-Escola somente aumentou em Alagoas e Sergipe, sendo que o estado alagoano apresenta índices bastante elevados, com mais de 70% de ampliação das matrículas. Entretanto, nos primeiros anos do ensino fundamental, a elevação da oferta privada foi significativa em todos os estados nordestinos, sendo que o Maranhão ficou com o menor crescimento, em torno de 16%, e Alagoas com o maior, apresentando mais de 80%. No geral, nesse segmento se verifica uma inversão entre os percentuais da rede pública e privada, pois, enquanto as matrículas decresceram a uma média de 20% nas escolas públicas, aumentaram nas unidades privadas com percentuais que variam entre 16% e 82%. Os estados da Bahia e Paraíba experimentaram crescimento na ordem de 40%, enquanto que Alagoas e Sergipe ultrapassaram os 70%.

Nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), o crescimento da rede privada foi menor, em torno de 21%, embora Alagoas tenha superado a casa dos 40% e Sergipe tenha chegado a quase 50% na elevação das matrículas nesse setor. No ensino médio, somente o estado de Sergipe apresentou elevação de matrículas na rede privada (em torno de 30%), enquanto que em todos os demais estados as matrículas caíram em ambas as redes.

Estratégias de enfrentamento da redução de alunos nas redes públicas de ensino do Nordeste

Visando ampliar as oportunidades educacionais, reduzir a evasão e a repetência e melhorar a aprendizagem, o Ministério da Educação vem oferecendo a estados e municípios complementação financeira para reformas de escolas, construção de creches, ampliação da jornada diária escolar, programas de inclusão de jovens e de melhoria da aprendizagem. São exemplos dessas iniciativas o Fundo Escola (1995), ProJovem (2005), Mais Educação (2007) e Brasil Carinhoso (2012). Além de ampliar e melhorar antigos programas de assistência ao estudante, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), Bolsa Família (antigo Bolsa Escola) dentre outros, criou um sistema de avaliação em larga escala, cuja concretização se deu através da Prova Brasil (2005) com institucionalização de um indicador de produtividade acadêmica – o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) em 2007.

Essas iniciativas contribuíram para a ocupação das salas de aula e de prédios escolares, embora não tenham sido capazes de evitar o encerramentos de turmas ou turnos de funcionamento, assim como a extinção de estabelecimentos públicos de ensino.

O reconhecimento nacional de que, mesmo em estado precário, o parque escolar edificado seria suficiente para o atendimento à demanda pública por educação no país apareceu em 2001, quando o Plano Nacional de Educação previa:

- a) o reordenamento, a partir do primeiro ano deste Plano, da rede de escolas públicas que contemple a ocupação racional dos estabelecimentos de

ensino estaduais e municipais, com o objetivo, entre outros, de facilitar a delimitação de instalações físicas próprias para o ensino médio separadas, pelo menos, das quatro primeiras séries do ensino fundamental e da educação infantil. (BRASIL/PNE/Lei n. 10.172/2001).

Pouco antes desse PNE, os termos ‘reorganização ou reordenamento de rede escolar’ apareceu na legislação que instituiu o regime de colaboração Estado-municípios visando a municipalização do Ensino Fundamental na Bahia em 1998-1999 (Decretos n. 7.254, de 1998, e 7.685, de 1999). Com a mesma finalidade, os veremos posteriormente na legislação dos estados de Alagoas e do Piauí (Leis 10.255, de 2011, e 23.892, de 2012, em Alagoas e Parecer n. 099/2015/CEE do Conselho Estadual do Piauí).

O reordenamento de redes escolares como política de Estado está presente no Plano Estadual de Educação da Paraíba, de 2006, e do Maranhão (PEE do Maranhão, de 2006, reformulado e aprovado pela Lei n. 10.099/2014), ambos envolvendo as redes estaduais e municipais de ensino. Os termos também aparecem no processo de *nucleação* do Ceará, anunciado pelo governo do Estado em 2004 e, depois, referendado e regulamentado pela Resolução n. 396/2005/CEE do Conselho Estadual de Educação. Como ação do governo estadual especificamente para sua rede de escolas, encontra-se estabelecido em documento da Secretaria de Estado da Educação de Pernambuco (Portaria n. 397/2011, retificada pela Portaria n. 8.290/2011).

Em Sergipe, o termo apareceu inicialmente num estudo interno da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju (ARACAJU, 2005). Entretanto, apesar de vir fechando turmas e escolas, o governo municipal não anunciou, até então, quaisquer processos visando o reordenamento da sua rede. Em 2015, a Secretaria de Estado da Educação divulgou a intenção

de promover a municipalização de todo o ensino fundamental, mas sem explicitar qualquer ação relativa à reordenamento de rede. (SINTESE, 2015). No Rio Grande do Norte, o início do reordenamento da rede estadual foi anunciado com o lançamento de um projeto pela Secretaria de Educação, no ano de 2014, anunciou o início do reordenamento da rede escolar estadual. (RIO GRANDE DO NORTE, 2014)

Embora tenha anunciado em 2004 e concretizado em 2005, através de resolução do Conselho Estadual, a maior parte do reordenamento das redes escolares no Ceará somente ocorreu a partir de 2009, com a intensificação da redução de alunos iniciada em 2006. (DIÁRIO DO NORDESTE, 2013). Também em 2009, o governo do estado da Bahia expediu documentos que tratam do reordenamento da sua rede de escolas, mas, será a partir de 2014, que o processo se intensificará mediante a expedição de uma Portaria que regulamenta a matrícula e o número mínimo de alunos por turma. (PORTARIA N. 10.683/2014).

O Plano Estadual do Maranhão, de 2006, informa que o processo de municipalização do ensino fundamental vem acontecendo desde o ano 2000, mas anuncia que, a partir de 2007, começará a reordenar a rede de escolas públicas estaduais e municipais. No entanto, é um documento expedido pela Secretaria de Estado da Educação, em 2013, que trata especificamente do reordenamento da rede estadual, estabelecendo o início do procedimento pelo parque escolar da capital, em 2015. (MARANHÃO. SEE/SAE, 2013)

Através de Portaria, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco estabeleceu as diretrizes para o reordenamento da rede estadual e, em 2013, anunciou uma nova regulamentação para o processo de municipalização do ensino fundamental. (PERNAMBUCO. SEE, 2013). A Secretaria de Educação do Piauí divulgou, em 2013, o processo de muni-

cipalização dos primeiros anos do ensino fundamental, com transferência de alunos e recursos para os municípios a partir de janeiro de 2014. (PIAUÍ.SEDUC, 2013). Há pronunciamentos do Conselho Estadual de Educação reconhecendo a prerrogativa do governo em efetivar o processo, embora emita recomendações quanto ao fechamento de unidades escolares. (PIAUÍ.CEE, 2015).

Independentemente dos instrumentos legais que os estados nordestinos utilizaram para legalizar ou legitimar seus processos de reordenamento, está claro que eles se afiguram como estratégia de racionalização da ocupação dos prédios públicos, esvaziados no todo ou em parte pela redução das matrículas.

Quanto às relações entre reordenamento de rede e municipalização, o estado da Bahia se destaca pela transferência de alunos da rede estadual para os municípios. Segundo Oliveira (2010, p.13), entre os anos de 1996 e 2002, houve uma significativa expansão da participação das redes municipais no atendimento do Ensino Fundamental: de 46% para 63,74%, sendo que em relação as matrículas da 1ª a 4ª série, a municipalização chegou a alcançar 75,42%.

Aproximando experiências: reordenamentos do Nordeste e de outras regiões do país

Encerrar turmas e turnos de funcionamento, nuclear e extinguir escolas não foram procedimentos exclusivos do nordeste. Na verdade, o fenômeno da redução de matrículas na Educação Básica atingiu todas as regiões brasileiras, ocorrendo inicialmente nas regiões sul e sudeste, onde a queda nas taxas de natalidade tem sido mais acentuada. Sendo assim, é interessante verificar como alguns estados e municípios de

outras regiões do país empreenderam suas políticas de reordenamento. Na perspectiva de aproximar as experiências, procuro agregar neste item as reações dos segmentos educativos afetados e as intermediações dos ministérios públicos nesses percursos.

O Ceará e, posteriormente, o Piauí procuraram dar legalidade e legitimidade as medidas de reordenamento através da recorrência aos conselhos estaduais de educação; uma iniciativa que o estado de São Paulo tomara na metade dos anos 1990. A Secretaria de Educação buscou autorização para implantar o *Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual* instituído pelo Decreto nº 40.473 de 1995.

A iniciativa paulista de reorganizar a rede pública escolar com política de municipalização parece ser pioneira no país. Descentralização, desconcentração de recursos, mudanças no padrão de gestão e racionalização foram os pilares da reorganização, que almejava redistribuir o alunado nos prédios escolares públicos estaduais e municipais pelo critério da idade e série. Assim, escolas municipais ficariam com os níveis iniciais (pré-escola e séries iniciais do ensino de 1º grau) e escolas estaduais abarcariam os níveis destinados a adolescentes e jovens (2ª fase do ensino fundamental e ensino de 2º grau). Adrião (2008) informa um resultado parcial dessa reorganização: entre 1995 e 1998, foram fechadas 864 unidades escolares em todo o estado.

Os estados de Alagoas, Bahia e Pernambuco destacam-se no que se refere à parceria com os municípios na transferência de alunos do ensino fundamental com cessão de prédios e pessoal. Nesses estados, professores estaduais foram cedidos aos municípios com ônus para os cofres estaduais. O mesmo ocorreu em outros estados da federação, com destaque para o Acre, na região norte.

A edição 2006 do *Prêmio Inovação em Gestão Educacional* do MEC agraciou os governos estaduais e municipais pelo reordenamento das matrículas nas duas redes na capital acreana em 2005. O município assumiu toda a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, e o estado o fundamental maior e o ensino médio, havendo com isso uma ampliação de vagas nas duas redes e a melhoria da infraestrutura física dos prédios escolares. O *Projeto de Reordenamento da Rede Pública de Ensino do Município de Rio Branco* (2005) foi fundamentado na Lei nº 1.694/2005, que instituiu o Sistema Público de Educação Básica do Acre e, posteriormente, no Convênio nº 20/2006.

Contra essas experiências que parecem não resultar em grandes problemas entre os entes acordantes, encontramos uma situação de reversão da municipalização no estado do Espírito Santo. Por meio da Lei nº 4.475, de 1990, o Estado instituiu sua política de municipalização do ensino fundamental, entretanto, a maior parte dos municípios começou a aderir somente em 2005. Segundo Cassini, Natal e Tibúrcio (2010), essa política não logrou êxito, uma vez que a colaboração do Estado foi diminuindo e muitas escolas municipalizadas foram fechadas pelas precárias condições de funcionamento. Conforme essas autoras, 39 municípios acumularam mais de 14 milhões de dívidas até 2007, por assumirem o quadro de professores efetivos do Estado.

Uma reportagem publicada no *Portal de Notícias do Sul Capixaba*, em 5 de fevereiro de 2015, retrata uma decisão judicial que devolve ao Estado a responsabilidade pela manutenção de quatro escolas municipalizadas no município de Muniz Freire, um dos que aderiram à municipalização no ano de 2005. Dos 59 professores disponibilizados pelo Estado para as escolas municipais, em 2005,

restaram apenas 13 e a Prefeitura teve que contratar professores temporários.

Os protestos dos professores e seus sindicatos aos fechamentos de unidades escolares têm sido frequentes. A municipalização do ensino fundamental também encontra resistências do magistério, especialmente quando envolve a transferência de professores estaduais para as redes municipais de ensino, mesmo quando os governos comprometem-se a preservar as carreiras e as remunerações.

A intervenção dos ministérios públicos nos fechamentos de turnos, turmas e prédios escolares ocorreu em todos os estados nordestinos, provocada principalmente pelas entidades sindicais representativas dos trabalhadores em educação. Todavia, é na Paraíba que iremos encontrar um Ministério Público mais receptivo aos argumentos do governo quanto ao desperdício de recursos na manutenção de prédios escolares com poucos alunos face à sua capacidade física. (NOTÍCIAS DA PARAÍBA, 2012).

Nas pesquisas feitas para traçar o panorama no Nordeste, não foram encontradas notícias que confirmem a participação dos professores nas discussões sobre a definição das políticas de reordenamento. Talvez, a exceção seja os estados da Paraíba e do Maranhão, onde o tema do reordenamento das redes públicas figura nos planos estaduais de educação que, legalmente, devem ser elaborados com a participação dos diversos segmentos educacionais. Entretanto, não possamos afiançar que os representantes do magistério tenham acordado com os termos explicitados nos documentos.

A municipalização do ensino fundamental, em Santa Catarina, na região Sul do Brasil, chama a atenção pelas mobilizações e protestos que têm provocado. O governo estadual pretende dedicar-se exclusivamente ao ensino médio, am-

pliando matrículas, com profissionalização e tempo integral (Decreto n. 502, de setembro de 2011), e vislumbra vantagens para os municípios com aumento de matrículas que incrementarão os valores do FUNDEB e a otimização da carga horária dos professores e o uso dos espaços. Por isso, em cinco anos quer completar toda a transferência dos alunos para as escolas das prefeituras, alegando que, neste período, 80% do atual quadro de professores efetivos estarão se aposentando, o que possibilitará aos municípios realizar concursos constituindo seus próprios quadros docentes.

Uma das associações de municípios, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-SC); o Sindicato dos Professores e a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa mobilizaram-se contra o ato do governo e vêm realizando audiências públicas em todo o estado. A contra argumentação é a de que “as atribuições dos municípios já demonstram que não há possibilidade de repasse de mais encargos” (ADJORI/SC, 30 set. 2011).

Quanto à organização de procedimentos para o reordenamento de rede escolar, chama a atenção os instrumentais dos estados de Goiás e de Mato Grosso, na região Centro-Oeste. Em Goiás, o Decreto nº 5.035/99 estabelece o *Programa de Cooperação Estado-Município para Educação de Qualidade*. Este documento teve sua efetivação mediante o Termo de Convênio de Parceria e Cooperação Mútua, instituído em 04 de julho de 2002. A Secretaria de Educação disponibiliza, em seu portal na internet, o *Sistema de Reordenamento*, para onde, dentre outras informações, os diretores enviam suas previsões de matrículas e a organização das turmas, que não podem ter menos de 25 alunos. O objetivo é claro: “garantir o aproveitamento total da capacidade física instalada das unidades escolares (...), melhorando a aplicação dos recursos públicos e evitando

o desperdício causado pela existência de prédios ociosos ou de duplicidade de atendimento com baixa demanda” (GOIÁS, SEE, 2012).

A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso elaborou, em 2013, um documento denominado de *Reorganização da Rede Pública Escolar*, no qual estabelece procedimentos para “o reordenamento da Rede, a fim de aproveitar os espaços públicos escolares e proporcionar um ensino de qualidade voltado para as especificidades da comunidade escolar”. Alude ao *Microplanejamento Educacional* como uma ação de levantamento e atualização de bancos de dados da rede pública estadual e municipal para o diagnóstico e planejamento da rede de ensino público (GOIÁS, 2013).

O documento sugere que cada município organize uma comissão paritária com representantes das duas redes para realizar os estudos e levantamentos das demandas existentes, elaborando um relatório que deve ser encaminhado para a Coordenadoria de Microplanejamento da Estrutura Física da SEDUC. Em suas oito páginas, há orientações detalhadas sobre todo o procedimento, inclusive a necessidade de estudos geofísicos e demográficos dos municípios, assim como as previsões de aumento de vagas com ampliação de prédios e desativação de salas de aula ou de escolas que não atingirem a matrícula mínima (GOIÁS, 2013).

Quanto à iniciativas dos próprios municípios em reordenar suas redes escolares, foram encontrados dois casos interessantes. O primeiro refere-se à cidade de Eunápolis, na Bahia, que traz em sua página eletrônica oficial todos os procedimentos do reordenamento que está promovendo para “reorganizar o atendimento escolar, de forma que as escolas não concorram entre si o mesmo atendimento, evitando salas superlotadas e/ou salas disponíveis”. (EUNÁPOLIS, 2015). O

outro está na capital do Tocantins, Palmas, que anuncia o reordenamento da sua rede mediante discussões com as comunidades escolares. A partir de um diagnóstico detalhado da situação de atendimento e instalações das unidades, pretende “transformar vagas ociosas das escolas de ensino fundamental, para atender a demanda reprimida da educação infantil e a obrigatoriedade do atendimento das crianças de 4 e 5 anos até 2016”. (PALMAS, 2013).

Pontuando algumas conclusões

A sinopse do percurso dos reordenamentos de redes escolares aqui retratada revela que a segunda década do século XXI marca a implantação dos procedimentos na maioria dos estados nordestinos e que os fechamentos de escolas, em quase todo o país, não foram precedidos de estudos e planejamentos prévios. Planos e projetos, consubstanciados ou não em instrumentos legais, somente foram elaborados e divulgados pelos governos em resposta as reações dos segmentos afetados (professores, pais, alunos e comunidades) pelas nucleações ou extinções de escolas, com ou sem municipalização. Em alguns casos, somente quando interpelados pelos órgãos de garantia de direitos (Ministérios Públicos). A exceção dos estados de Mato Grosso e Goiás e a cidade de Palmas, capital do Tocantins, quase todas as iniciativas de reordenamento são produzidas nos gabinetes governamentais, sem qualquer participação dos segmentos educacionais envolvidos/afetados.

Dado nosso modelo federativo, os governos estaduais e municipais, isoladamente ou em cooperação, promovem os reordenamentos das suas redes de ensino. Os processos de municipalização, que suscitam a colaboração entre estados e municípios, têm sido instrumentos de reordenamentos, levan-

do os municípios a assumiram o ônus maior da manutenção das escolas e do fechamento de turmas, turnos e extinção de escolas. Além disso, os processos não têm garantido a necessária otimização da ocupação dos prédios escolares públicos, pois suscetíveis ao jogo de forças que envolvem diferentes interesses políticos, sociais e corporativos.

A falta ou o precário conhecimento dos gestores públicos sobre o fenômeno demográfico e suas consequências na educação básica parece recorrente. Foram os sindicatos e os ministérios públicos que cobraram dos gestores estudos e planejamentos que justifiquem os reordenamentos e, de todos os sistemas educativos expostos neste artigo, somente os estados de Mato Grosso e Goiás preveem estudos geofísicos e demográficos como fundamento dos reordenamento.

Diferentemente de outros países, que convivem a mais tempo com o fenômeno da queda da natalidade, no Brasil, a redução do crescimento populacional ainda é algo desconhecido da comunidade educativa, notadamente de grande parte dos gestores públicos, cujos planos e projetos sequer fazem referência ao tema. Isto posto, quase todas as iniciativas não são precedidas de estudos de prospecção demográfica.

No percurso da pesquisa para elaboração da tese, da qual este artigo é produto, encontrei muitos estudos sobre a municipalização do ensino fundamental no Brasil e alguns poucos sobre fechamento de escolas em zonas rurais, com foco na política nacional de transporte escolar. Entretanto, não foi localizado nenhum estudo sobre reordenamento de rede escolar, o que me levou a procurar referências em estudos de outros países (Espanha, França, Inglaterra e, principalmente, Portugal).

Do material cotejado, inclusive da legislação brasileira que ampara os procedimentos, o conceito de Reordenamento de Rede Escolar emerge da redução de matrículas nas redes

públicas de ensino, provocada pela queda da natalidade. Mas, também pode emergir da reconfiguração urbana das cidades: enquanto alguns bairros têm suas populações envelhecidas, outros se formam pela migração ou expulsão dos mais pobres de áreas consideradas nobres. Tanto um fenômeno quanto outro exige do gestor público a implantação de políticas de reorganização dos seus parques escolares, que não se limita ao fechamento de salas de aula, turnos ou prédios, mas, também, requer a construção de escolas em comunidades desassistidas, adequações físicas para ampliação de matrículas em níveis de ensino de atendimento deficitário (creche) ou para ampliação de jornada (tempo integral). Desse modo, as demandas sociais por educação e as dinâmicas da distribuição territorial da população são elementos que devem nortear as políticas de reordenamento de redes escolares.

Entretanto, o que se conclui dos procedimentos investigados é o foco na racionalização dos recursos públicos aplicados na educação, uma vez que a otimização da capacidade física instalada, na maioria dos casos, não vem acompanhada do compromisso com a melhoria da qualidade do ensino e das oportunidades educativas, mesmo quando os discursos justificadores assim expressam.

Avançamos na expansão da oferta do Ensino Fundamental, que hoje se encontra quase universalizado, e na diminuição da evasão e da repetência. Mas, crescemos a passos lentos na oferta de creche e de tempo integral, na redução do analfabetismo e na elevação da escolaridade dos jovens; temos um longo caminho a percorrer para melhorar os indicadores de proficiência acadêmica dos nossos estudantes. Os reordenamentos de redes escolares se impõem ante a demografia e as reconfigurações urbanas e a elevação da qualidade do ensino impõem-se aos reordenamentos. É o desafio posto.

Referências

ADRIÃO, Thereza. Oferta do Ensino Fundamental em São Paulo: um novo modelo. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 102, p. 79-98, jan./abr. 2008.

ALAGOAS. *Decreto n. 10.255*, de 18 de fevereiro de 2011. Institui e regulamenta o regime de colaboração entre o Estado de Alagoas, por meio da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e seus municípios, e dá outras providências. Disponível em: <www.educacao.al.gov.br/.../Legislação> . Acesso em: 30 mar.2016.

ASSOCIAÇÃO DOS JORNAIS DO INTERIOR DE SANTA CATARINA - ADJORISC. *Municipalização do Ensino Fundamental ainda gera dúvidas*. 30 set. 2011. Disponível em: <<http://www.adjorisc.com.br/especiais/municipalizac-do-ensino-fundamental-ainda-gera-duvidas-1.946977#.VJMqB-ZOXIU>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

ARACAJU. Prefeitura Municipal de Aracaju. Secretaria Municipal de Educação. *Estudo Preliminar de Reordenamento da Rede Escolar de Aracaju*. Aracaju: 2005.

ARACAJU. Secretaria Municipal de Aracaju. Conselho Municipal de Educação de Aracaju – CONMEA. *Escolas de Educação Infantil da Rede Privada pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Aracaju*. Aracaju: dezembro, 2015.

BAHIA. Secretaria de Estado da Educação. Portaria n. 10.683/2014. Estabelece o número mínimo de alunos para

formação de turmas. *Diário Oficial*, Salvador, ano XCIC, n. 21582,27 nov. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Prêmio Inovação em Gestão Educacional 2006*. Disponível em: <<http://premioinovacao.inep.gov.br/2013/>> Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumos Técnicos do Censo da Educação Básica (vários anos)*, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf> . Acesso em: diversas datas.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 11 out. 2014.

CASSINI, Simone Alves, NATAL, Cirlene Mara e TIBÚRCIO, Silva da Silva. *A Política de Municipalização do Ensino no Estado do Espírito Santo: o caso de São Mateus*. Congresso da ANPAE. 2009.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. *Resolução n. 396/2005, de 30 de março de 2005*. Dispõe sobre Nucleação de Escolas Públicas Estaduais e Municipais do Ceará e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes-2005/res396.2005.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2015.

ESCOLAS municipais fechadas deixam população apreensiva. *Diário do Nordeste*, Natal, 30 jul. 2013. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/escolas-municipais-fechadas-deixam-populacao-apreensiva-1.377131>>. Acesso em: 03 jul.2015.

ESTADO vai iniciar reordenamento nas escolas da Unidade Regional de Educação. *Mais Maranhão*, São Luís, 05 fev. 2015. Disponível em: <<http://www.maismaranhao.com.br/noticias/estado-vai-iniciar-reordenamento-nas-escolas-da-unidade-regional-de-educacao-6727.html>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

EUNÁPOLIS. Prefeitura Municipal de Eunápolis. *Proposta de Reordenamento da Rede Municipal de Ensino de Eunápolis – 2015*. Disponível em: <<http://npseduc.webnode.com/smec-2015/reordenamento-da-rede-escolar/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

FREIRE, Marcos. *Escolas: responsabilidade do Estado*. Portal de Notícias do Sul Capixaba. 05 fev. 2015. Disponível em: <<http://www.aquies.com.br/2014/conteudo.asp?codigo=5568>> Acesso: 20 ago. 2015.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS-IBRE-FINEP. *Números do Ensino Privado 2013*. Disponível em: <<http://www.fenep.org.br/wp-content/uploads/2014/08/Numeros-do-ensino-privado-20131.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2015.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação/SGE/CMEE. *Reorganização da Rede Pública Escolar 2013*. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/documentos/Diretrizes2011.pdf>> Acesso: 03 ago. 2015.

IBGE. *Tendências demográficas no período de 1950/2000: Uma análise dos resultados da amostra do Censo Demográfico 2000*. Disponível em: <http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default_tendencias.shtm> Acesso em: 25 fev. 2016.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Lei n. 10.099/2014, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. *Diário Oficial do Maranhão*. Ano CVIII, n. 111. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf> Acesso em: 10 nov. 2015.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. *Reordenamento da Rede Escolar no que se refere ao pessoal docente 2013*. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/documentos/Programas%20e%20Projetos-SAE-%20Portal%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o-ALTERADO-07-05-13.pdf>> Acesso em: 15 jul.2015.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual da Educação. *Reorganização da Rede Pública Escolar 2013*. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Orienta%C3%A7%C3%B5es-para-Gestores.aspx>> Acesso em: 23 ago. 2015.

MUNIZ FREITAS. Prefeitura Municipal. *Nota de Esclarecimento*. 03 fev. 2015. Disponível em: <<http://www.munizfreire.es.gov.br/site//modules/news/article.php?storyid=671>> Acesso em: 27 ago. 2015.

PALMAS. Secretaria Municipal de Educação. *Semed estuda implantação de reordenamento educacional na rede municipal de ensino*. 24 out. 2013. Disponível em: <<http://www.palmas.to.gov.br/secretaria/educacao/noticia/1495410/semed-estuda-implantacao-de-reordenamento-educacional-na-rede-municipal-de-ensino/>> Acesso em: 30 ago. 2015.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. *Plano Estadual de Educação*. João Pessoa, 2006. Disponível em: <<http://paraiba.pb.gov.br/educacao/>> Acesso em: 06 jun. 2015.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. *Portaria n. 397, de 28 de janeiro de 2011*. Fixa diretrizes básicas ao reordenamento da Rede Estadual de Ensino. Disponível em: <<http://paraiba.pb.gov.br/educacao/>> Acesso em: 06 jun. 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. Portaria SEE n. 397 de 28 de Janeiro de 2011. Fixa diretrizes básicas ao reordenamento da Rede Estadual de Ensino. *Diário Oficial*, 29 jan.2011.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. *Portaria n. 8.290, de 26 de dezembro de 2011*, republicada em 02 fev. 2012. Estabelece procedimentos necessários ao reordenamento da rede escolar. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag+1&cat>> Acesso em: 03 mai. 2015.

PIAUÍ. Conselho Estadual de Educação da Paraíba. *Parecer n. 099/2015 de 22 de junho de 2015*. Disponível em: <<http://www.ceepi.pro.br/Pareceres%20%20%20%20%20%202015/0%20pareceres%202015.htm>> Acesso em: 22 jul. 2015.

PIAUÍ. Governo do Estado. *Governo adota municipalização e integra redes públicas de ensino*. 10 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.piaui.pi.gov.br/noticias/index/id/9403>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da e da Cultura. *Educação Secretaria da Educação promove reordenamento da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte*. 12 mai.2014. Disponível em: <<http://www.rneducacao.com/2014/05/secretaria-da-educacao-promove.html>> . Acesso em: 04 mai. 2015.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. *Decreto n. 502, de 16 de Setembro de 2011*. Institui o Programa de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2011/000502-005-0-2011-004.htm>> Acesso em: 03 set. 2015.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. *Decreto n. 671, de 17 de novembro de 2011*. Aprova Caderno de Encargos para implantação do Programa de Parceria Educacional Estado-Município para Atendimento ao Ensino Fundamental.

SÃO PAULO. Governo Do Estado. *Decreto n 40.473, de 21 de novembro de 1995*. Dispõe sobre as diretrizes para a Reorganização das Escolas da Rede Estadual. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=11017>> Acesso em: 10 out. 2013.

SINDICATO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE SERGIPE – SINTESE. *Professores e alunos protestam contra fechamento de turmas no CE Gonçalo Rollemberg*. Aracaju, 30 jan. 2015. Disponível em: <<http://>

www.sintese.org.br/2015/01/professores-e-alunos-protestam-contrafechamento> Acesso em: 10 Jun. 2015.

A CRIANÇA GUIADA PELOS FARÓIS PEDAGÓGICOS DAS TEORIAS EDUCACIONAIS

André Luiz Alves

Ana Valéria Lopes Corrêa Costa

Catharina Corrêa Costa



André
Luiz
Alves

André Luiz Alves. Doutorando em Educação - Linha Educação e Comunicação, na Universidade Tiradentes (PPED/UNIT-Bolsista FAPITEC/SE). Mestre em Educação (PPED/UNIT-Bolsista PROCAPS). Graduado em Comunicação Social: Publicidade e Propaganda - UNIT. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia da Informação e Cibercultura (GETIC/UNIT/CNPq)

Ana
Valéria
Lopes
Corrêa
Costa

Doutoranda em Psicologia pela Universidade de Aveiro-Portugal, é Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT/SE), na linha Educação e Formação Docente. É professora de curso de extensão de Formação de Brinquedistas, desde 2011. Possui Formação em Terapia Breve Ericksoniana pelo Instituto Milton H. Erickson de Maceió-AL. Tem experiência na Área de Psicologia com ênfase em Psicologia Clínica. Foi supervisora voluntária do Projeto Brinquedistas na Comunidade, realizado na Clínica-Escola de Psicologia da Universidade Tiradentes, entre os anos de 2012 e 2014. Foi Docente do Ensino Básico, correspondente ao atual Ensino Fundamental da Educação Básica, do quadro de Professores da Prefeitura de Petrópolis-RJ, no período de 1987 a 1997. Membro do grupo de pesquisa de História da Educação no Nordeste (GPHEN).

Catharina
Corrêa
Costa

Pós-graduanda em Enfermagem do Trabalho pela Faculdade Estácio de Aracaju-Sergipe, possui Especialização em Gestão de Saúde e Administração Hospitalar pela Faculdade Estácio de Aracaju-Sergipe. Possui Graduação em Enfermagem pelo Centro Universitário Jorge Amado, Salvador-Bahia. Prestou assessoria de enfermagem na COHIDRO-Companhia de desenvolvimento de recursos hídricos e irrigação de Sergipe. Atualmente é Gerente da Proteção Social Básica na Secretaria de Estado da Mulher, Inclusão, Assistência Social, do Trabalho e dos Direitos Humanos (SEIDH), em Aracaju-Sergipe.

O texto em tela tem por escopo colaborar para a reflexão do fazer pedagógico à luz dos teóricos educacionais por meio dos séculos e de seus modelos e métodos educativos voltados para a formação do homem e Educação Infantil. A motivação é fruto do contato com o referencial bibliográfico básico do componente curricular Teorias Educacionais, obrigatório do Doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPED, da Universidade Tiradentes - UNIT. No qual, sua principal contribuição foi o estudo dos discursos pedagógicos de intelectuais dos séculos XVI, XVII, XVIII, XIX e XX a respeito do conhecimento e da cognição humana. Configuração da Pedagogia e da escola contemporânea. Impactos da Biologia, da Sociologia, da Filosofia, da História, da Psicologia, da Economia e da Ciência Política sobre o discurso pedagógico. Adoção de métodos e instrumentos científicos para regramento da produção e da distribuição dos saberes na escola.

Os encontros semanais contemplaram aulas expositivas, seminários, leituras e produção de textos. Sem dúvida, considerado um espaço profícuo para articulação de leituras, fichamentos e discussões pertinentes para o desenvolvimento deste texto. O cronograma com o referencial bibliográfico básico contemplou 12 obras clássicas, mas para a feita das entrelinhas que seguem foi selecionado três teóricos educacionais, a saber: **De Pueris (Dos Meninos) A Civilidade Pueril** (DESIDERIUS, 2008); **Didática Magna** (COMENIUS, 2002) e **Emílio ou Da Educação** (ROUSSEAU, 2004).

O estudo das Teorias Educacionais resulta essencialmente na apreciação do processo educativo e sua dimensão humana. Em que, as obras clássicas trazem à tona os princípios e as características dos processos educativos que prevaleciam nos

períodos históricos analisados; criticam os métodos pedagógicos, educacionais e a instrução vigentes, apresentando limites e possibilidades e sinalizam “novas” propostas educacionais direcionadas aos nobres, a todos, a instrução pública e, principalmente, a educação infantil – foco desta escrita.

Logo, a metodologia adotada foi a de *Ida às Fontes*. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, que tomou como fontes primárias os textos dos teóricos citados. A leitura, fichamento e análise dessas obras possibilitaram concluir que o referencial bibliográfico básico é interessante e rico, como também, traz como pontos em comum entre estes teóricos: o compromisso com a formação do homem, com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância; perpassando pelo viés da Educação.

Erasmus: um olhar mais acurado na infância

Nos séculos XV e XVI surgem novas visões sobre como educar as crianças. Erasmo Desiderius (1466-1536) defendeu a ideia de educação e regras de civilidade das crianças e jovens do século XVI, em que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem. É nesse momento histórico, marcado por grandes transformações de cunho econômico, social, político e cultural na Europa, que principiaram os primeiros serviços de atendimento à infância pobre e abandonada.

Não existia, entretanto, uma proposta de educação formal infantil, as instituições de ensino voltadas para esse público estabeleciam uma rotina de autodisciplina, atividade de conto, memorização de rezas ou trechos bíblicos e atividades referentes à pré-escrita ou pré-leitura. Com ênfase no caráter moral e nos bons hábitos, as instituições voltadas às crianças bem como

as suas famílias tinham como função corrigi-las, já que nessa época as crianças eram consideradas nascidas do pecado.

Desde o nascimento, o homem apreende os ensinamentos sobre os bons costumes. Assim, na perspectiva do século acima referido, a criança será formada por influência dos costumes de quem a rodeia, onde terá a oportunidade de imitar toda forma de educação ali vivenciada por ela. Por se tratar de um ser que tende a imitação, “[...] a natureza prendou a criança de todo gosto pela imitação de tal sorte que tudo quanto ela vê e escuta, tenta em seguida reproduzir, comprazendo-se no sucesso” (ERASMO, 2008, p. 69). E já que é uma tendência da criança desde cedo reproduzir as ações das pessoas do seu convívio, mesmo que nunca seja tarde para aprender, a educação deve começar desde a tenra idade, como diz Erasmo (2008, p. 26), “faze-o aprender as primeiras noções antes que a idade fique menos dúctil e o ânimo mais propenso aos defeitos ou até mesmo infestado com as raízes dos vícios tenacíssimos”.

Tratando-se de criança, a aprendizagem compreende uma complexa estrutura cognitiva responsável pela inteligência, entretanto, apresenta uma característica comum a certos animais, a espontaneidade que torna flexível o ensinamento. Logo Erasmo, de acordo com o entendimento da sua época, (2008, p. 30) a associa com os animais que, “quando nasce, em tua propriedade, um potro ou um cão de raça, então, muito cedo, eles são adestrados porque dotados de tendências cuja espontaneidade, enquanto ainda nova, fica mais flexível ao adestramento”. Daí a fundamental importância dos pais na educação de seus filhos. Segundo este autor (2008, p. 40), “a ti cabe o dever de moldar até a perfeição em todos os detalhes, aquela matéria flexível e maleável”.

Eis aqui a ênfase ao papel dos pais na função de estruturar à educação das crianças. Para além de genitores, cabe

aos pais, principalmente, a função de moldar seus filhos: “para seres pai autêntico deves dar dedicação plena ao filho por inteiro, sendo que a primazia absoluta desse empenho recai sobre aquela parte que o sobrepõe aos animais e aproxima-o, bem de perto, da semelhança com a divindade” (ERASMO, 2008, p. 28).

Por outro lado, se a criança é um ser que deve ser moldado, cabe aos pais a escolha de um preceptor competente para essa tarefa tão importante. Para tanto, deves, desde logo, procurar um homem de bons costumes e de caráter meigo, dotado de conhecimentos invulgares, a cujo regaço possas confiar teu filho como a nutriz de seu espírito a fim de que, a par do leite sorva o néctar das letras e, assim convividas, por igual, os cuidados entre as amas e o preceptor de sorte que aquelas lhe fortificam o pequeno corpo com o melhor dos sucos enquanto este zela pela mente, subministrando ensinamentos salutares e honestos (ERASMO, 2008, p. 26). Assim, cabe ao preceptor um papel fundamental na vida da criança, que desde cedo deve ser educada para a virtude e os bons costumes.

Diante de um erro cometido pela criança, essa deve ser advertida e apresentada à atitude correta. Ao considerar que é natural a criança imitar, deve-se utilizar essa forma desde a mais tenra idade para que reproduza as atitudes corretas e evite os vícios. Desde que não seja influenciada pelos tais vícios, as crianças se afeiçoam as boas atitudes. Ela apresenta uma maleabilidade para bons comportamentos, essa é uma característica da sua índole. A Educação preenche a mente infantil, prepara para o bem e previne do vício.

Nessa lógica que aponta a criança como seguidora de modelos, Erasmo (2008, p. 122) alerta que: “não sendo, logo de princípio, enriquecida com ensinamentos frutíferos, cobre-se de vícios”. E, continua:

A ânfora exala, por longo tempo, o aroma do licor que a encheu primeiro, e custa para ser depurada. Aliás, é em ânfora nova e vazia que se conserva o licor da preferência. Assim a mente humana. Se mal semeada, logo se enche de coisas inúteis que devem ser erradicadas. (ERASMO, 2008, p. 122).

A educação para Erasmo de Roterdã se inicia desde a tenra idade, quando ainda em berço a criança recebe o incentivo de seus pais. Portanto, mesmo sendo de classe menos nobre ela pode adquirir posições de postura e ética. É o que assegura: “A modéstia cabe bem em criança, principalmente nos filhos dos nobres. A bem dizer, há de se reputar por nobre todo aquele que cultiva seu espírito com a prática das belas artes” (ERASMO, 2008, p. 144). Isto posto, para educar, não há idade, e os pais são os principais autores disso, “na verdade, recuso o título de paternidade a quem, estando em jogo a educação do filho, cogita do peso de alguns anos da escolaridade só porque o mestre tira daí seu ganho” (ERASMO, 2008, p. 119).

No quesito educação, bem evidente como responsabilidade dos pais, Erasmo é a favor de uma escola pública que forme o indivíduo para a sociedade a fim de promover uma transformação social. Ele não admite que se faça do ensino um comércio, portanto é missão do governo zelar pela imagem do educador.

Do mesmo modo que os filósofos esculpem a imagem do sábio, do retórico ou do orador, de forma a torná-la quase inexistente na prática, assim é bem mais cômodo delinear o perfil do educador do que apontar indivíduos que personificam o modelo traçado. Na verdade, empenho de tal natureza deveria ser de ordem pública, seja por parte das autoridades profanas, seja por parte dos próceres eclesiásticos. (ERASMO, 2008, p. 101).

Em síntese, baseado no dom de imitar da criança, desde cedo ela deve ser educada para a sociedade e nos bons costumes a partir dos bons exemplos. Os pais tem a tarefa de iniciar em casa uma educação para a virtude e esta será seguida pelo preceptor. Para Erasmo a criança pode ser moldada pela educação, (assim como uma massa maleável), para as virtudes que fazem parte da sua natureza.

Para tanto, Erasmo enfatiza que deve haver critério na escolha de um bom pedagogo. Então o perigo seria atenuado na medida em que o educador não só ficasse sob a vigilância dos pais, mas ainda debaixo do controle dos mesmos em caso de eventual ausência. Ou seja, os mais avisados ou adquirem servos competentes em letras, ou, antes, encaminham para serem aparelhados de conhecimentos de modo a ficarem em condição de trabalhar na formação pueril (ERASMO, 2008, p. 77-78).

Entretanto, se os pedagogos domésticos não são de confiança, este autor (2008, p. 85) aponta o caminho da escola pública: “Imperioso mesmo é ou não existir escola, ou apenas haver escola pública. Este último sistema se revela mais adequado ao atendimento coletivo”. Assim as crianças podem conviver em um cenário mais harmonioso, pois “enquanto a tirania coage cidadãos pelo temor, a função da realeza governamental prima em mantê-los no clima da benevolência, moderação e prudência” (ERASMO, 2008, p. 85).

No seio da família ou nas escolas, não importa, Erasmo (2008, p. 86) é contra os castigos físicos e expõe: “o certo é que, com pancadaria, trucidadas antes de corrigir quem podes conduzir a teu talante, mas com mansuetude e repreensão branda”. Judiação insensibiliza a natureza da criança, mansidão e brandura a estimulam. Ainda sob esse ângulo, Erasmo (2008a, p. 89) afirma que “é coisa de escravidão corrigir por meios do temor à pena. Se é

corrente chamar os filhos pelo qualificado de ‘livres’, justamente por convir-lhes educação liberal, então em nada sejam equiparados a servos”. Na verdade, os maus-tratos fazem com que a criança se torne rebelde e não aceite mais a instrução por meio das palavras.

Comenius: ensinar “tudo a todos”

Iohannis Amos Comenius (1592-1670), o pai da didática, como era conhecido, também produziu relevantes contribuições para a educação da criança. Em sua teoria a educação deve iniciar-se com o nascimento, ainda no meio familiar. Essa seria a primeira escola. Em sua proposta com visão metafísica de educação, caberia a criação de um modelo universal de homem virtuoso. Em seus ideários pedagógicos destacam-se a importância da educação dos sentidos e do contato da criança com a natureza, atividades relacionadas à gramática, música e poesia. Era a favor das fábulas na educação infantil, considerava importante a presença dos contos de fadas, histórias da carochinha, narrativas, e outras atividades recreativas como jogos, música e construtividade manual. A sua metodologia de ensino volta-se para o Espontaneísmo, para o aprender fazendo.

A ideia de uma escola onde as crianças são respeitadas enquanto seres inteligentes, com aptidões, emoções e limitações, bem como o seu direito a educação, não é exclusividade do pensamento moderno sobre o ensino. Essa ideia de educação que se consagrou no século XX em quase todos os países do mundo, já era defendida no século XVII pelo filósofo tcheco Comenius (1592-1670), que combateu o sistema medieval e defendeu o ensino de “tudo para todos”. Foi o primeiro teórico a considerar a inteligência e os sentimentos da criança;

além de ser apontado como o primeiro importante nome da moderna história da educação. Para Comenius:

A Didática Magna é uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda. (COMENIUS, 2002, p.13).

A obra mais importante de Comenius, *Didática Magna*, marca o início da sistematização da pedagogia e da didática no Ocidente. Esta, tinha grande ambição, à qual o autor se dedicou ao longo de sua vida e realizou uma racionalização de todas as ações educativas, indo da teoria didática até as questões do cotidiano da sala de aula. A prática escolar, para ele, deveria imitar os processos da natureza. Nas relações entre professor e aluno, seriam consideradas as possibilidades e os interesses da criança. O educador, “[...] chamados preceptores, pedagogos, mestres e professores”, passaria a ser visto como um profissional, não um missionário, e seria bem remunerado por isso (COMENIUS, 2002, p.84). E a organização do tempo e do currículo levaria em conta os limites do corpo e a necessidade, tanto dos alunos quanto dos professores, de ter outras atividades.

Comenius era profundamente religioso. Cristão protestante, sempre vinculado ao grupo religioso ‘Irmãos Boêmios’, tornando-se, em 1648, bispo dos Morávios. Apesar da sua ligação com a igreja, o pensador propôs uma ruptura total com o modelo de escola praticado pela Igreja Católica voltada ape-

nas para atender a elite e dedicado primordialmente aos estudos abstratos. Na sua época vigoravam as doutrinas escolásticas da Idade Média, pelas quais todas as questões teóricas se subordinavam à teologia cristã.

Comenius não foi o único pensador do seu tempo a combater o sadismo pedagógico e o pedantismo literário, entretanto foi quem teorizou um modelo sem discriminação, que deveria ensinar “tudo a todos”. Aí incluídos os portadores de deficiência mental e as meninas, na época, excluídos da educação. Este autor respondeu a duas urgências do seu tempo: à livre interpretação dos textos religiosos, proibida pela Igreja Católica; o aparecimento da burguesia mercantil nas cidades europeias e o direito reivindicado pelos protestantes; ambas influenciadas pela defesa ao acesso sem restrição à escrita, à leitura, ao cálculo, a leitura da Bíblia e a comercialização.

Num tempo em que a punição instrumentalizada pela palmatória tornava a educação um castigo, de tal forma a não oferecer elementos para que, em seguida, as pessoas se posicionassem mais amplamente na sociedade; a obra de Comenius promoveu um novo ponto de vista sobre o ser criança.

Comenius, influenciado por seitas protestantes e pelo filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626), acreditava que a alma poderia alcançar a salvação ainda na terra, com o auxílio da ciência. Para Comenius, o humano, ser correspondente ao ideal de perfeição, que apresenta o atributo da razão, pode entender a si e a todas as coisas. Por isso deve dedicar-se ao aprender e ao ensinar. Seguindo essa forma de pensar, Comenius conclui que o mais importante na vida não é a contemplação e sim a ação, o “fazer”.

No pensamento humanista do pedagogo tcheco, a diferença entre o homem burguês e o homem feudal era marcada pela educação. Para esse pensador, no curso da sua

vida, o novo indivíduo deveria imitar a natureza, porque, ao emular Deus e respeitar as aptidões, afastar-se-iam da possibilidade de cometer erros. A partir do método empírico de experimentar o mundo, oriundo de Bacon, Comenius contrapôs às verdades impostas pelo ensino medieval. Enquanto um grande idealista, Comenius adotou o empirismo e acreditava que dessa forma todos teriam a possibilidade de enxergar a harmonia do universo por baixo do caos aparente. Em suma, ele queria mudar a escola com a didática e a sociedade com a educação.

Rousseau: respeito a natureza e a liberdade da criança

O pensamento Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), no auge dos ideários do Iluminismo no século XVIII, apresentava-se contrário ao conservadorismo dos moralistas. Suas ideias revolucionaram o modo de educação para a infância ao reconhecer o pensar a criança a partir de sua natureza particular e não mais como um adulto em menor escala. A educação para Rousseau era constituída na liberdade, com destaque para a contribuição do ambiente e dos elementos naturais. Enquanto humanista defendia uma educação que moldasse para o pleno desenvolvimento e para a felicidade do ser humano.

O movimento escolanovista, que tem como um dos seus precursores o pensador Rousseau, apresentava como pressupostos uma necessária pedagogia centrada na criança, com uso moderado da intervenção educativa. Sua preocupação era conduzir a atitude das crianças para tornarem-se adultos capazes de serem bons e felizes – iguais em direitos aos seus semelhantes. Foi Rousseau quem concebeu a ideia de criança feliz, inocente, pura e ingênua.

Nascido em Genebra na suíça no século XVIII, Rousseau foi um dos mais importantes escritores do Iluminismo francês, precursor do romantismo, das ideias socialistas e contestava a propriedade privada. Também foi um marco da Pedagogia Contemporânea, considerado o grande teórico da educação e seus pensamentos influenciaram a Revolução Francesa. A sua nova proposta de educação deu ênfase a formação para a autonomia, onde os sujeitos são donos do próprio destino, a partir da capacidade de pensar por conta própria.

Rousseau criou o personagem Emílio, uma criança totalmente livre, que brinca, cai, se machuca. Proposta de uma Pedagogia natural, reformulando em sua época princípios educacionais, elaborando uma educação libertadora que afirma a função da educação na perspectiva do ensinar a viver, aprender e exercer a liberdade.

Para Rousseau, o princípio fundamental da boa educação é fomentar na criança o prazer de amar as ciências e seus métodos. E aos mestres cabiam incitar esses sentimentos. Rousseau pensava a educação guiada não pelo divino e nem pelo destino e sim pela razão. Ele propunha uma educação que tomasse conhecimento do homem como essência e ao mesmo tempo ético, ou seja, um homem ideal para a sociedade que deveria integrar-se. O autor no século XVIII, já propunha que a criança primeiramente brincasse e praticasse esportes, pois por meio da brincadeira, aprenderia a linguagem, o canto, a aritmética e a geometria, e assim, criaria princípios para construção de sua autonomia. Conforme Rousseau, o ser humano não preso a um solo único, é a educação que prepara a criança para travar contato com um mundo maior, que seu quarto, que sua cidade e até que seu país.

A infância passa a ser considerada por Rousseau o lugar, ou momento do desenvolvimento humano, em que se pode identificar o ser humano no seu modo de ser mais natural. Pensar, então, a infância deste ser é, na verdade, pensar no momento em que ele pode se formar enquanto homem natural. É este homem natural, que identificamos na infância, que se estende dos primeiros momentos de vida até os seus quinze anos, quando começa a sua adolescência, que antecede o cidadão, que somente podemos identificar no homem, quando ele atinge a sua fase adulta.

Assim, o processo educacional em Rousseau pode ser dividido em dois momentos distintos. O primeiro destes vai do zero aos quinze anos, quando o indivíduo atinge a adolescência, e o outro que vai daí até o momento em que se tem o homem adulto, o que acontecerá, segundo o entendimento rousseauiano, por volta dos vinte cinco anos de idade. Mas é da primeira educação que depende a segunda, de forma que podemos afirmar ser somente possível o exercício da cidadania plena mediante a preparação do homem para a sua condição de cidadão. Deste modo, antes de pensarmos no desenvolvimento do intelecto, haveremos de pensar no desenvolvimento de todos os aspectos físicos que constituem o indivíduo como homem, no seu sentido mais natural que se possa imaginar no seio da sociedade.

Daí a importância da primeira educação, onde, a mãe aparece no pensamento de Rousseau como sendo o primeiro sujeito do processo educativo. Com isto ficamos sabendo que, segundo o autor do *Emílio*, não se trata de pensarmos a educação conduzida somente pelo professor. Os pais são os primeiros educadores, sendo com estes com quem o indivíduo afirma o seu contrato pedagógico; de forma que fica nas mãos deles a responsabilidade de conduzir o processo educacional segundo os princípios da natureza ou não.

Breves considerações à luz dos comentários pessoais

Erasmus discorre em sua obra sobre o que entende por Educação, descrevendo-a como um “manual” de comportamentos adequados que os jovens deveriam seguir para que se habituassem às regras de civilidade no século XVI. E, também, enfatiza a Educação das crianças por meio da civilidade, um assunto que nos remete a uma reflexão de direito, de disciplina, rigor, e regras coerentes com o processo de Educação do ser, para o cultivo do espírito, como o próprio filósofo define o ato de Educar. Em vista disso, Erasmo defende que inclui todos os indivíduos. Esta Educação deveria pautar-se na propagação de valores, como: piedade, amor pelas artes, à responsabilidade frente aos problemas da vida etc. E quanto mais cedo esses valores fossem passados para o indivíduo, melhor.

Comenius elaborou um método universal de ensinar “tudo a todos” em um contexto político e social totalmente oposto a suas ideias; além de trazer a realidade social para a sala de aula.

Jean-Jacques Rousseau (2004, p. 9) em seus “[...] devaneios de um visionário sobre a educação”, provocou uma intensa polêmica em seu tempo, tendo em vista que abordava não apenas aspectos didático-pedagógicos inovadores, mas também por desenvolver um conceito de infância bastante original e tocar em temas educacionais cujos parâmetros moldariam um novo homem e, por que não dizer, uma nova sociedade. Seu empirismo se realiza no modo como vê a criança e a maneira como ela aperfeiçoa seus sentidos, paixões e a razão. Para Rousseau, a vida em si é uma obra educativa que se realiza na intensa e constante interação do homem com seu meio. O Emílio é a declaração de amor ao homem e a fé na capacidade de transformá-lo em um ser bom e útil à humanidade. Ainda segundo este autor (2002, p. 7), “um pai, quando

gera e sustenta filhos, só realiza com isso um terço de sua tarefa. Ele deve homens à sua espécie, deve à sociedade homens saciáveis, deve cidadãos ao Estado”.

Tendo em vista a necessidade de se estabelecer modelos de ensino próprios e favoráveis para a educação infantil, posto que ao longo dos mais variados processos educativos, a criança e a educação da criança não foram aspectos levados em consideração com tamanha profundidade e de forma tão séria. Por fim, estas Teorias Educacionais são significativas para o campo de estudo da Educação e tais legados reverberam junto aos processos pedagógicos e educativos contemporâneos.

Referências

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática Magna**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DESIDERIUS, Erasmo. **De Pueris (Dos Meninos) A Civilidade Pueril**. Tradução: Luiz Feracine. 2. ed. São Paulo: Escala, 2008.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio: A emergência da modernidade na educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

NETO, Manoel Dionizio. **Rousseau: Um olhar sobre a infância e a educação**. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/~jmarques/cursos/2001rousseau/mdn.htm>>. Acesso em: 01 Jul. 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

APROXIMAÇÕES DOS FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS FREIREANOS COM OS FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS DA CIÊNCIA MODERNA¹

Acácio Nascimento Figueredo

Silvana Aparecida Bretas

Lucas Wendel de Oliveira Barreto



Acácio
Nascimento
Figueredo

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes-SE, mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2003) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (1999). Professor do curso de licenciatura em Física do Instituto Federal de Sergipe. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação e cidadania, prática educativa, educação e trabalho e formação. Membro do grupo de pesquisa de História da Educação no Nordeste (GPHEN).

Silvana
Aparecida
Bretas

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005). Professora Associada da Universidade Federal de Sergipe. Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFS. Tem experiência na área de pesquisa em educação, com ênfase na História da Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: história das instituições escolares; história, historiografia e intelectuais; política educacional.

Lucas
Wendel
de Oliveira
Barreto

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED-UNIT), com Bolsa CAPES. Graduado em História pela Universidade Tiradentes

O presente¹ trabalho tem como objetivo assinalar aproximações dos fundamentos educacionais freireanos, com àqueles localizados em autores clássicos² da Ciência Moderna, tais como: Jan Amós Comenius, Jean Jacques Rousseau, John Dewey, e Antonio Gramsci. Buscamos como fio condutor os conceitos “Experiência”, e “Educação Ativa”, por serem reveladores nos pressupostos educativos freireanos. John Dewey, por exemplo, influenciou diretamente o pensamento educacional de Anísio Teixeira, educador que foi citado por Freire nas suas primeiras obras: Educação e atualidade brasileira e Educação como prática de liberdade.

Os fundamentos educacionais de Paulo Freire serão analisados, no trabalho de doutoramento realizado no Programa de Pós Graduação em Educação - PPEd na Universidade Tiradentes, cujo título é: os movimentos de educação popular em Sergipe (1958-1964): fundamentos histórico-educacionais. As experiências dos Movimentos de Educação Popular em Sergipe no período de 1958 a 1964 tiveram influência teórica e prática de Paulo Freire, haja vista os cursos desenvolvidos por esse educador com os coordenadores do Plano Nacional de Alfabetização e nas palestras que realizou aqui em Sergipe. Esses processos serão objetos de análise durante o trabalho de investigação acima referido.

Paulo Freire foi coordenador de Educação no Serviço Social da Indústria - Sesi nos anos 1950. No II Congresso de

1 Artigo desenvolvido na disciplina Teorias Educacionais sob a orientação da Profa. Dra Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes.

2 Clássico é entendido aqui conforme a definição de Dermeval Saviani “parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI:2003, p.13).

Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1958, foi relator pela Região Nordeste. No seu relatório apresentou a crítica dos programas da EJA da época e propôs novos fundamentos para esta modalidade de ensino. Expôs a experiência nos mocambos de Recife, mostrando a necessidade de uma substantiva transformação dos princípios metodológicos. Destaca-se também sua participação no Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife no início de 1960. Nessa experiência, instituiu propostas pedagógicas articulando o processo educativo com os processos socioculturais. Como professor da Universidade de Recife³⁶, no Serviço de Extensão Universitária desenvolveu uma importante atividade de extensão popular, onde aprofundou as bases teóricas e práticas no campo da Alfabetização de Jovens e Adultos.

Esse processo foi a base concreta onde posteriormente Paulo Freire desenvolveu seus fundamentos educacionais e os seus trabalhos científicos, os quais pretendemos aprofundar fazendo uma aproximação com as bases dos fundamentos da Ciência Moderna.

Aproximações dos fundamentos educacionais freireanos com os fundamentos educacionais da Ciência Moderna

As bases da construção do conhecimento científico, foram reconhecidas de modo mais evidente no século XVI com as grandes transformações baseadas na observação e com as invenções como a luneta o telescópio, a bussola, entre outras que possibilitaram descobertas importantes no campo da Física, da Matemática, entre outras áreas de conhecimento no âmbito da Ciência Moderna.

3 Hoje denominada Universidade Federal de Pernambuco.

No campo pedagógico, as transformações ficaram mais evidentes com os instrumentos de observação e experimentação, por exemplo, no século XVII com a invenção da taquigrafia como mostrou Jan Amos Comenius na *Didática Magna*, outrossim, com a invenção de jogos pedagógicos por Friedrich Froebel e as descobertas de Maria Montessori posteriormente.

Os fundamentos educacionais da pedagogia freireana estiveram intrinsecamente ligados aos fundamentos dos clássicos da educação que propunham transformação no processo de ensino e aprendizagem e a criação de novos métodos ativos. As experiências dos processos educativos com os movimentos de educação e cultura popular no final dos anos 1950 e início dos anos 1960 no âmbito da Educação de Jovens e Adultos possibilitaram o desenvolvimento de ideias pedagógicas, contrárias aos processos educativos tradicionais.

Sobre o início das práticas pedagógicas nas experiências de Alfabetização de Jovens e Adultos, cabe evidenciar a utilização das artes através das situações existenciais, trabalhadas por Francisco Brennand, artista plástico de Recife que fez as obras de artes, as quais foram partes integrantes nos círculos de cultura do Movimento de Cultura Popular em Recife.

A origem dos fundamentos educacionais freireanos; foi marcada pela crítica do verbalismo, da memorização e das práticas educativas autoritárias marcantes no sistema educativo brasileiro. Teve o diálogo como princípio essencial, e os processos culturais como as bases intrínsecas aos processos educativos e sociais. Esses processos foram explicitados no II Congresso de Educação de Adultos. Ana Maria Araújo Freire sobre esse congresso afere,

[...] o relatório do II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado no Rio de Janeiro no ano de 1958, intitulado “A Educação de Jovens e Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. Como relator Paulo Freire firmou-se como educador progressista, utilizando-se de linguagem muito peculiar e com uma filosofia da educação absolutamente renovadora. Como relator Freire propunha no relatório [...] que a educação de adultos das Zonas de Mocambos existentes no Estado de Pernambuco teria de se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizando para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases. (FREIRE: 1996, p.35)

A referência ao II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos é importante para localizar os pressupostos iniciais dos fundamentos educacionais freireanos. E em seguida a experiência de Paulo Freire com o Movimento de Cultura Popular de Recife foi o laboratório inicial para a criação de métodos educacionais posteriormente desenvolvidos. Um aspecto importante foi a utilização das figuras de Francisco Brennand sobre situações existenciais. Como instrumento metodológico com o uso da tecnologia, a partir dessas situações Paulo Freire construiu sua proposta de educação dialógica e problematizadora, contrária a forma mecânica e discursiva das campanhas anteriormente desenvolvidas.

Essas pinturas foram trabalhadas a partir de situações existenciais. Faremos referência apenas à figura da primeira situação cujo enunciado foi **O homem no mundo e com o mundo. Natureza e cultura.**

Figura 1: O homem no mundo e com o mundo. Natureza e cultura.



Fonte: Livro: Educação como prática de liberdade. (FREIRE, 1983, p.125)

A utilização das figuras possibilitava o debate em torno do tema gerador trabalhado no ciclo de cultura. De certa forma ilustrava a realidade concreta em que os educandos vivenciavam. Paulo Freire discorre o seguinte texto referente a figura acima.

Através do debate dessa situação, em que se discute o homem como um ser de relações, se chega a distinção entre os dois mundos – o da natureza e o da cultura. Percebe-se a posição normal do homem como um ser no mundo e com o mundo. Como um ser criador e recriador que, através do

trabalho, vai alterando a realidade. Com perguntas simples, tais como: quem fez o poço? Por que o fez? Quando? Que se repetem com relação aos demais “elementos” da situação, emergem dois conceitos básicos: o de necessidade e o de trabalho e a cultura se explicita num primeiro nível, o de subsistência. O homem fez o poço porque teve necessidade de água. E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o, pelo trabalho, a um processo de transformação. Assim, fez a casa, sua roupa, seus instrumentos de trabalho. A partir daí se discute com o grupo, em termos evidentemente simples, mas criticamente objetivos, as relações entre os homens, que não podem ser de dominação nem de transformação, como as anteriores, mas de sujeitos. (FREIRE:1983, p.127).

Paulo Freire ao valorizar a realidade dos educandos, propôs um processo dialógico da prática educativa baseado na experiência dos sujeitos envolvidos. Esse educador intrinsecamente atento as possibilidades apresentadas pela Ciência Moderna ao longo do tempo, esteve em consonância com os principais clássicos que propunham novos métodos de ensino e novos fundamentos pedagógicos.

Iniciamos as aproximações com Comenius, pois o mesmo, assim como Paulo Freire, insistia na necessidade de superação dos métodos pedagógicos trabalhados na escola. Propunha uma educação dos sentidos, que valorizasse a experiência da vida. Jan Amós Comenius quando analisou o ensino das Ciências trouxe a importância do uso dos sentidos e do desenho como recursos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem.

O conhecimento deve necessariamente começar pelos sentidos, (uma vez que nada se encontra na inteligência, que primeiro não tenha passado pelos sentidos). Porque é então que o ensino há de principiar pela exposição verbal das coisas, e não por uma observação real dessas mesmas coisas? Somente depois desta observação das coisas ter sido feita virá a palavra, para explicar melhor. [...]. Se porventura não é possível ter as coisas à mão, podem utilizar-se os representantes delas, isto é, modelos ou desenhos feitos especialmente para o ensino como foi ultimamente posto em prática pelos professores de Botânica, de Zoologia, de Geometria, de Geodésia e de Geografia que juntam imagens as suas descrições (COMENIUS, 1996, p.333-335).

Seu destaque para a observação das coisas, com a utilização de instrumentos didáticos, no século XVII trazia princípios novos no processo de ensino. Esses princípios estavam em consonância com as transformações desenvolvidas pela Ciência Moderna, seja na invenção da tipografia, seja na observação da natureza. O método ativo utilizado por Paulo Freire fez uma espécie de transformação pedagógica essencial para reduzir o analfabetismo e ampliar a democratização da cultura das camadas populares no Brasil. A esse respeito seus fundamentos aproximaram-se com os fundamentos educacionais de Comenius, sobre sua proposta de democratizar o saber para todos. Contudo cabe o questionamento; qual o sentido do todos em Comenius? O que significaram as experiências de Comenius no século XVII. Ou seja, destacamos ser necessário compreender seus fundamentos no contexto histórico em que são realizados. Comenius enquanto estava preocupado em superar o conservadorismo didático da escola do século XVII, Paulo Freire, no

século XX compreendia a importância de superação didático-pedagógica do ensino tradicional. Contudo essa superação estava intrinsecamente ligado a mudança do modelo social conservador e político historicamente desenvolvido no Brasil.

A educação dos sentidos, ligado a observação do mundo natural constituiu a base dos autores do século XVIII, como Jean Jacques Rousseau. Ele nasceu em 1712. Foi um filósofo social, teórico político e escritor suíço. Foi o mais popular dos filósofos que participaram do Iluminismo, movimento intelectual do século XVIII. Suas ideias influenciaram a Revolução Francesa. (e-biografia online). Estavam diretamente ligadas à crítica social da época, a crítica dos conservadorismo político. Sua análise sobre o homem de ação remete a uma educação ativa, a um método ativo. No século XVIII escreveu o livro **Emílio ou da Educação**. Seus fundamentos foram semelhantes aos de Comenius na medida em que valorizavam os processos educativos dados pela experiência. Defendeu uma educação natural. Esse autor definia o processo educativo intrinsecamente ligado ao processo da vida natural, como podemos verificar na seguinte passagem:

Não me canso de dizer: colocai todas as lições do jovem em ação e não em discurso; nada aprendam pelos livros daquilo que a experiência possa ensinar-lhes [...] Quanto mais penso nisso, mais me convenço de que, ao colocar assim a beneficência em ação e ao extrair de nossos bons ou maus sucessos certas reflexões sobre as suas causas, poucos conhecimentos úteis há que não possamos cultivar no espírito de um jovem, e que, com todo o verdadeiro saber que se pode adquirir no colégio, ele adquirirá mais uma ciência ainda mais importante, que é a aplicação desse aprendizado às coisas da vida (ROUSSEAU, 1999, 335).

Como vimos acima, os fundamentos educacionais em Rousseau estavam alicerçados na perspectiva de um método ativo, sob os quais as coisas da vida tinham importância fundamental na construção dos saberes da criança e do jovem. Assim o saber da experiência para esse autor é anterior ao saber teórico, ou acontece simultaneamente.

O aprendizado das coisas da vida foi um pressuposto educativo que Paulo Freire seguiu. Esse aprendizado para Paulo Freire levavam os sujeitos do processo de conhecimento a atos criadores, a indagar a sua própria realidade, bem como a realidade social mais ampla. No livro **Educação como prática de liberdade** Paulo Freire construiu as bases iniciais dos seus fundamentos pedagógicos que deram origem as suas posteriores formulações. Suas definições sobre Alfabetização de Jovens e Adultos partiam dos pressupostos, como se segue;

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. [...] Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação.

E se já pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo,

estas situações teriam de ser existenciais para os grupos. Fora disso, estaríamos repetindo os erros de uma educação alienada, por isso instrumental. (FREIRE, 1983, p.105).

Encontramos nessa formulação os pressupostos do método ativo. Paulo Freire sempre atento ao avanço dos fundamentos pedagógicos postulava um processo de alfabetização que assumisse uma relação direta com a vida dos educandos. Suas ideias estavam articuladas com a necessária superação da situação sociocultural de atraso em que se encontravam os sujeitos que viviam numa sociedade letrada e não sabiam ler e escrever. Faz-se importante essa indagação, pois, os clássicos da ciência moderna buscaram a transformação seja do modelo de ciência que não atendiam as exigências sociais, seja no modelo pedagógico ultrapassado e sem utilidade para a formação dos educandos.

John Dewey, mesmo não influenciando diretamente os fundamentos freireanos, esse autor teve influência direta no processo de formação de Anísio Teixeira, autor frequentemente citado nos primeiros trabalhos de Paulo Freire **Educação e atualidade brasileira e Educação como prática de liberdade**. Anísio Teixeira foi um dos educadores do manifesto dos pioneiros da educação e do movimento da escola nova. Nos anos de 1950 fazia a crítica ao modelo de ensino tradicional e defendia uma maior democratização do sistema educativo brasileiro, ou seja, a aproximação dos fundamentos de Dewey com os fundamentos freireanos se dá pela mediação com Anísio Teixeira. Não cabe aqui aprofundar essa mediação, apenas situa-la. Assim faremos referência aos fundamentos de John Dewey para ilustrar possíveis aproximações.

John Dewey nasceu em Burlington (Vermont), em 1859. Durante os dez anos que passou em Chicago (1894-1904),

Dewey elaborou os princípios fundamentais de sua filosofia da educação e começou a vislumbrar o tipo de escola que requeria seus princípios. O livro de John Dewey *Vida e Educação* (1965), os seus fundamentos educacionais sobre o processo de comunicação certamente tiveram importância a construção dos fundamentos freireanos, principalmente quando aborda o conceito **experiência**.

O conceito experiência desenvolvido por John Dewey aproximou-se ao desenvolvido por Paulo Freire. Do ponto de vista educativo, segundo esse autor;

Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados [...] A vida social se perpetua por intermédio da educação. Não basta, para que se constitua a sociedade, proximidade física; não basta identidade de fim. Têm-no as peças de máquinas e nem por isso são sociedade. Sociedade pressupõe uma consciência comum desse fim, uma participação inteligente na atividade coletiva, uma compreensão comum. E isso não se efetua sem comunicação. Ora comunicação é educação. Nada se comunica sem que os dois agentes em comunicação – o que recebe e o que comunica – se mudem ou se transformem de certo modo. Quem recebe a comunicação tem uma nova experiência que lhe transforma a própria natureza. Quem a comunica, por sua vez, se muda e se transforma no esforço para formular a sua própria experiência. (DEWEY, 1965, p 13-19).

John Dewey mostra a necessidade da construção de uma teoria da experiência que solidifique um conjunto de ideias, valores e práticas, contrárias ao ensino tradicional. Defende-

mos a ideia de que seus fundamentos aproximam-se à crítica freireana da memorização, da abstração do processo educativo. Outrossim desenvolve ideias no campo da relação democrática na prática educativa, contrárias a relação autocrática e autoritária no ensino tradicional.

Em *Pedagogia do Oprimido* Paulo Freire (1987) de um modo articulado com as ideias do método ativo aqui trabalhado; desenvolve pressupostos fundamentais a crítica do modelo mecânico de ensino, já elaborados pelos fundamentos de John Dewey aqui exposto. Paulo Freire quando ilustrou os principais elementos da educação bancária, em síntese assinalou : “Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber nos segundos. Saber que deixa de ser de experiência feita, para ser de experiência narrada ou transmitida”. FREIRE (1987, p.67).

Ademais, semelhante a intrínseca relação necessária entre educação e comunicação desenvolvida por John Dewey capazes de superar o modelo tradicional de ensino, Paulo Freire expôs seus fundamentos da necessária dialogicidade do processo educativo

É através do diálogo que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando educador. Desta maneira, o educador já não é apenas o que educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas [...] Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente,

na cognoscitividade dos educandos. Estes em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também. (1987,p.68).

O exposto acima sugere uma aproximação nos fundamentos educacionais de Freire e Dewey sobre o processo de transformação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Segundo esses educadores há uma mediação desse processo dada pela comunicação, pelo diálogo e não mais por um processo autoritário em que o professor é o emissor da mensagem e o aluno é o receptor. Onde o professor é o sujeito que ensina e o aluno apenas torna-se um objeto que aprende. O que certamente diferencia essa mediação freireana, da de John Dewey incide dos pressupostos freireanos serem construídos em processos educativos diretamente ligados aos movimentos sociais, ou seja, no período de 1958 a 1964 por exemplo, nas experiências dos movimentos de educação popular, principalmente no diálogo com as classes populares.

Por fim destacamos os fundamentos de Antônio Gramsci na medida em que esse autor ampliou a crítica do ensino tradicional, entretanto sua análise se diferencia do movimento da escola nova. Nascido em Sardenha em 1891, filho de camponeses pobres, Gramsci deixou a sua atrasada terra natal em 1911, deslocando-se para Turim. “[...] já naquela ocasião, ele participava ativamente da luta dos trabalhadores italianos” (GRAMSCI:1995, p.1). A situação existencial de Gramsci sobre a sua origem com dificuldades, aproxima-se com as dificuldades existenciais vividas por Paulo Freire em Recife na sua infância, e posteriormente nas suas primeiras experiências como educador nos mucambos de Recife.

Agora faremos referência a obra intitulada “Os intelectuais e a Organização da Cultura” cuja análise crítica da escola trou-

xe a importância de superar a escola tradicional e instituir uma escola criadora e ativa. Para Gramsci, “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” GRAMSCI (1995,p.125). (grifo do autor). O princípio da escola Unitária advém da necessidade de uma intrínseca relação da escola, do processo educativo como um todo e da vida social, nas suas múltiplas determinações. A transformação das relações sociais tradicionais, com base na exploração humana, para possíveis relações criadoras de novas relações sócio-culturais e no mundo do trabalho são bases dos fundamentos gramscianos e freireanos. Suas preocupações são diferentes no objeto específico de cada um. Enquanto Gramsci analisou a organização da cultura italiana e mundial, bem como a organização escolar e fez a crítica do ensino mecânico. Paulo Freire teve como objeto de trabalho teórico e prático o campo da Alfabetização de adultos, notadamente na Região do Nordeste brasileiro inicialmente, quando iniciou suas atividades educativas e a nível nacional, posteriormente com o Plano Nacional de Alfabetização.

Ademais a crítica de Gramsci sobre o ensino tradicional, mecânico e verbalista é outro aspecto importante. A esse respeito Gramsci observou “Não é completamente exato que a instrução não seja igualmente educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um recipiente mecânico de noções abstratas”. GRAMSCI (1995, p.131). É sobre a crítica ao mecanicismo do ato educativo e da passividade do aluno que Paulo Freire desenvolveu referente os processos de alfabetização de adultos no início dos anos de 1960 no Brasil.

Considerações finais

Consideramos ser essencial o aprofundamento dos fundamentos expostos nesse trabalho. Principalmente a crítica voltada a superação dos pressupostos teóricos e práticos de uma educação verbalista e mecanicista. Buscamos argumentar os pressupostos essenciais sobre os fundamentos educacionais dos clássicos da Ciência Moderna com os fundamentos de Paulo Freire. Em linhas gerais procuramos fazer essa relação baseado no método ativo, articulando-o com o conceito “experiência”. Em Comenius, a educação do sentido, Em Rousseau, a experiência era dada pela vida natural, já John Dewey a experiência era a base conceitual essencial e, em Antonio Gramsci, verificamos a necessidade de superação da distinção entre instrução e educação, outrossim o conceito de escola ativa e criadora.

Os estudos aqui tratados discorreram sobre a possibilidade de aprofundamento dos fundamentos educacionais de Paulo Freire, levando em consideração os clássicos da educação que, destacamos serem fundamentais para a compreensão e o desenvolvimento da educação brasileira.

Com a importância dos processos educativos desenvolvidos por Paulo Freire no início dos anos 1960, principalmente com o desenvolvimento da Campanha Nacional de Alfabetização, através da utilização de instrumentos metodológicos ativos e criativos com os quais contribuíram à superação dos processos educativos mecânicos e verbalistas podemos inferir, que as aproximações apresentadas nesse texto poderão contribuir efetivamente com a reflexão dos educadores. Principalmente no âmbito da educação de jovens e adultos. Destacamos também que os conhecimentos desses fundamentos são essenciais, a necessidade que temos ainda hoje de desen-

volver bases científicas que, como observou Gramsci, superem o espontaneísmo da prática educativa.

Referências

Ana Maria Araujo Freire. A voz da esposa. A trajetória de Paulo Freire. *In: GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma bibliografia.* São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

COMÈNIO, João Amós. *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos.* Tradução Joaquim Ferreira Gomes. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

DEWEY, John. *Vida e Educação.* Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade.* 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMISCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura.* 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.* 13. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio, ou, Da Educação.* Tradução Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Paidéia).

A DOCÊNCIA-EXISTÊNCIA: NIILISMO E A ESTÉTICA OCIDENTAL

Juliana Santos Monteiro Vieira

Dinamara Garcia Feldens



Juliana
Santos
Monteiro
Vieira

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED-UFS/SE). Bolsista FAPITEC - SE. Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes (2017). Graduada em Psicologia pela Universidade Tiradentes (2014). Integrante e colaboradora dos seguintes grupos de Pesquisa: GPHEM (Pesquisa História da Educação no Nordeste), liderado pelo Prof. Dr. Cristiano Ferronato na Universidade Tiradentes - Unit/SE e GPECS (Educação, Cultura e Subjetividades) liderado pela Profa. Dra. Dinamara Garcia Feldens da Universidade Federal de Sergipe - UFS. Tem interesse pelas seguintes áreas: Filosofia, Psicologia, História, Antropologia, Sociologia e Educação. Alguns pensadores que dialoga em pesquisas: Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Felix Guattari, entre outros.

Dinamara
Garcia
Feldens

Possui licenciatura em História (1996), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS (1999 CAPES/ Conceito 6) . Durante o doutorado realizou estudos e pesquisas com bolsa MTC/ CNPq na Universidade da Sorbonné - Paris V, França, na área de Educação, antropologia do corpo e Filosofia. Possui pós-doutorado pela Universidade Complutense de Madrid UCM, com bolsa CNPq, na área de Filosofia da Educação, estudando o filósofo Frances Gilles Deleuze. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade (GPECS/UFS/CNPq). É pesquisadora e professora da Universidade Federal de Sergipe e do Programa de Pós Graduação em Educação na linha de Pesquisa Conhecimento, cultura e educação. Avaliadora da CAPES na área do ensino PAEP/ DPB. Desenvolve projetos científicos e de extensão vinculados ao tema poder na contemporaneidade. Atua principalmente nos temas: filosofia da diferença, epistemologia do conhecimento, estudos de gênero, poder, corpo e cultura.

A professoralidade é uma *marca* produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. Não é uma identidade: identidade é uma formação existencial modelada, retida em sua maneira de atualizar-se, a partir de um caminho determinado e condicionante [...] a marca é um estado, uma diferença produzida na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser (PEREIRA, 2013, p. 53).

Durante esse maturar acadêmico e íntimo, as perguntas voam ao meu encontro e algumas delas persistem...como tornar-se professor? Como adquirir estética própria, ser marcante, fazer e produzir diferença? Hão de ser pontos, minúcias, caracteres, jeitos, sombras...hão de ser formas, pontes, rastro...Pode ser corpo, baile, mãos e pés fora do chão, voz ou poesia...tem que ser algo! Luta constante para encontrar esse modo de *professorar*...

O termo “professoralidade” é aqui utilizado a partir do referencial descrito pelo Professor Doutor Marcos Villela Pereira, em sua tese de doutoramento publicado em 2013 intitulada “Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor”. Influenciado pelas prerrogativas dos anos 80 no Brasil, que visavam o restabelecimento da indissociabilidade entre o ser e o fazer docente, elabora este conceito, sendo a *professoralidade* a produção de “marcas” e processos de subjetivação.

Este caminho é mapeado? Amordaçado? Rastreo ou perda? Misterioso ou dado? De dentro ou de fora? Processo ou continuação? Destino ou acaso?

Dotada de uma disposição trágica, a docência parece resguardar um querer interno, sendo este um território atípico, constituído por errâncias. Busca-se aqui compreender como se configura esteticamente o pensamento filosófico

Ocidental, que reverbera na docência em forma de “conhecimento”, qual o seu motor ético-político, fardos e alegrias subjetivas que o constituem (CORAZZA, 2016). O “adoecimento do ensinar” é citado por Silva (2006) como característica educacional contemporânea tendo em vista o pessimismo quanto a carreira docente e os diversos todos os entraves encontrados pelos mesmos. As incertezas e limitações de um pensamento metafísico transcendental voltado para a busca de verdades primárias e universais nos pressionam a questionar os instrumentos do discurso escolar e acadêmico, assim como suas influências e intenções.

Demonstra-se essencial à educação adentrar a condição humana, sua multidimensionalidade e questionar sua posição no mundo. Para tanto, alguns caminhos demonstram-se possíveis pensando práticas educativas mais livres e autônomas. Uma nova perspectiva estética da docência precisa ser considerada, redefinida e reorientada, na medida em que o contexto escolar escancara sua crise. A reflexão da ampla dimensão docente compõe-se com os diversos atores que dialogam nesse espaço múltiplo de diferenças.

É interesse deste texto, portanto, estabelecer um breve diálogo com algumas obras de Friedrich Nietzsche (1844-1900) refletindo acerca de sua perspectiva de pensamento e questionando as bases do racionalismo metafísico, do qual origina-se a instituição “Escola” na Modernidade, composta de condutas e formas rígidas e estáveis, na intenção de perpetuar o conhecimento e os valores morais.

Os ideais modernos são aqui compreendidos a partir da substituição de antigos valores religiosos, condensando-se na crença na verdade científica. As mudanças no contexto educacional do Brasil se estabeleceram em meio a reforma do espírito público, que precisava tecer e compreender as relações entre o

Estado Novo (A República), a escola primária e a modernidade pedagógica. A cultura escolar encontra-se, nesse sentido, constituída de normas e práticas discursivas produzidas historicamente por grupos com interesses específicos. A moral, a higiene e a ética utilitarista foram instrumentos norteadores para o slogan da “educação para a civilidade” (NUNES, 2010).

Arte Trágica e contrapontos

A Modernidade pode ser entendida enquanto um processo de transformação do pensamento Ocidental, na ruptura com a tradição medieval a partir do século XVI. Esse período recebeu influência direta das ideias Iluministas e da Revolução Industrial, dos princípios da racionalidade e da perspectiva hierárquica da ciência (NUNES, 2010). As grandes navegações, o período do Renascimento e a Reforma Protestante permitiram o conhecimento de novas culturas humanas. A fragmentação do tempo e do espaço, a crença em uma verdade absoluta alcançada impreterivelmente pela razão científica e o pensamento dualista-causal fazem parte dessa condição moderna que tem bases na relação transcendental já estabelecida por Sócrates e Platão na Grécia antiga.

O que é belo, mais ou menos belo, é belo porque existe um belo pleno, o Belo que, intemporalmente, explica todos os casos e graus particulares de beleza, como a condição sustenta a inteligibilidade do condicionado (PLATÃO, 1999, p. 19)

Para Nietzsche (1995), Platão é cristão antes do Cristianismo devido configurar uma teoria que culpa e aprisiona o corpo em busca de uma muleta metafísica: a verdade. Dessa

forma, surge a noção de “intelectual, posteriormente, científico”, aquele que nega o real e o transforma em algo inatingível, perfeito, estático e impossível de ser captado. Somente os filósofos, para Platão, seriam capazes de habitar um mundo luminoso das ideias, sendo o homem comum, uma cria do Estado ao que está subordinado. A verdade teria na prática filosófica e posteriormente, na ciência, a ferramenta ideal para o afastamento dos enganosos sentidos.

Aristóteles (384-322 a.C) é outro filósofo-chave que fundamenta as noções do Ocidente, ocupa-se da investigação e do fortalecimento definitivo da noção de “eu” (identidade) tornando alguns imperativos princípios considerados “lógicos”. Dessa forma, todas as proposições são divididas em verdadeiras ou falsas, abstraindo qualquer possibilidade de contradição. Houve dessa forma, a consolidação do racionalismo socrático, da noção de dualidade e causalidade dos acontecimentos. Os modelos subjetivos que a busca pela verdade instaura são inatingíveis, pois contrapõem-se a legítima tragicidade da existência humana, que não pode ser superada ou resolvida. A consciência da finitude e dos limites deveriam privilegiar as tensões ricas e potentes, ao invés do adoecimento dos instintos (MOSE, 2012).

A história do pensamento filosófico Ocidental veio compondo esses pressupostos deixados pela filosofia grega antiga, vezes afirmando-os e vezes negando-os. O que aparentemente se fortalece após a Idade Média e a dominação da Igreja sob o conhecimento, são os valores racionalistas baseados na lógica e na cientificidade, na busca por uma verdade, na noção de Ser, de consciência, de representação. O incentivo a comportamentos individualistas e consumistas corroboraram para o fortalecimento da ética utilitarista do sistema econômico vigente, o capitalismo. Desse modo, a Modernidade está no

passado e no presente, nas ideias progressistas do novo sob o antigo, tendo o homem como centro do mundo e a razão como orientação e organização universal. A interpretação socrático-cristã do mundo e do homem corrobora com um arcabouço teórico que pretende distanciar a tragédia humana e suas controvérsias. Essas premissas justificam-se na epistemologia metafísica, onde os eventos precisam ser analisados pela objetividade da razão e não pela subjetividade dos sentidos.

Nietzsche é o “filósofo do martelo” que marca uma nova forma de pensar a relação filosofia/vida. Um marco póstumo (e indigesto) de ataque aos ideais modernos. Dois meios de expressão estética integram seus trabalhos: o aforismo e o poema, dando lugar a uma nova forma de escrita, de pensamento e de pensador. Os modos de vida estão, para ele, diretamente ligados aos modos de pensamento, pois “A vida ativa o pensamento e o pensamento, por seu lado, afirma a vida (...) Só temos escolha entre vidas medíocres e pensadores loucos” (DELEUZE, 1965, p. 18).

O filósofo alemão tem nos pré-socráticos e na arte trágica grega as referências de seu pensamento e nos conhecimentos mitológicos o trilha para refletir a vida e a morte. Povo sensível e afirmativo perante à vida, os gregos tinham a arte e a religião como concepções intrinsecamente ligadas e quase idênticas em termos de identificação. Mesmo sua ideia de religião continha uma potência humana afirmativa. O mito conservava uma função didática, moral e ética em suas discussões sobre questões de gênero, fertilidade, passagem (COTRIM, 1993).

Dois instintos estéticos da natureza são fundamentais para formar as bases da arte trágica: o Apolíneo e o Dionisíaco. A estética apolínea mascara os terrores da vida e expressa a necessidade de uma realidade onde a verdade não ecloda, supervalorizando a aparência e a representação de um uno originário. O instinto dionisíaco é estrangeiro, considerado bárbaro. Desintegra as noções

de eu, consciência, individualidade, sente-se parte de um todo natural, proporciona experiências de embriaguez e frenesi. A arte trágica permite a união entre aparência e essência, estabelecendo através da articulação dos dois instintos, formas de resistência. O destino do herói, portanto, é sofrer para aceitar o sofrimento como parte da vida e da existência; “O herói foi morto não pelo trágico, mas pelo lógico” (MACHADO, 1999, p. 32).

Em sua filosofia, Nietzsche nos propõe uma “contra-doutrina” como formulação de denúncia acerca do desaparecimento do trágico. A “metafísica do artista”, concepção criada em 1878 no livro “O nascimento da Tragédia” seria um modo de valorização da arte como acesso universal as questões fundamentais da existência, em contraposição a perseguição da verdade científica. Apenas a arte teria a capacidade de proporcionar “experiências dionisíacas” ao humano. A destruição da arte trágica se concentrou basicamente na crença de que o conhecimento é capaz de conscientemente penetrar na essência, separando verdade de aparência e construindo noções de bem e mal (MACHADO, 1999).

A vitória das forças escravas: o niilismo

[..] pois, por que o advento do niilismo é doravante necessário? Porque são nossos valores anteriores que trazem dele suas últimas consequências, porque o niilismo é a lógica, pensada até seu limite, de nossos valores e de nossas maiores ambições, - porque nós devemos primeiro passar pela prova do niilismo para ali descobrir o que era realmente o valor dos “valores” [...] nós teremos, em algum tempo, a necessidade de novos valores [...]. (NIETZSCHE, 2008, p. 29).

Para Nietzsche, na história da humanidade o discurso do “não” triunfou acima de qualquer outro, assim como as forças reativas (unas, monistas, pesadas), principalmente pelo poder de seu contágio, sua degenerescência. Nessa perspectiva, o niilismo constitui-se como um devir doentio, vitorioso em fazer prevalecer a escravidão da potência humana. O homem domesticado torna-se escravo da fraqueza, dominado por valores depreciativos de negação da vida e do instinto.

O niilismo é compreendido por Nietzsche como parte de um idealismo platônico relacionado a grande dificuldade do homem em lidar com sua própria finitude, agarrando-se a valores como eternidade e unidade. A negação das formas de vida natural, o afastamento do homem de sua natureza instintiva, os valores morais e a detenção de uma verdade única e absoluta são exemplos de práticas niilistas e anuladoras da diferença. Algumas fases são organizadas por Nietzsche para explicar o surgimento e perpetuação do niilismo, inaugurando uma espécie de investigação sobre a psicologia humana. Precedem estas etapas a religião judaica e cristã, a busca pelo Eu, as noções de causalidade e finalidade.

O ressentimento e a má consciência acusam a vida de ser quem é, exercendo movimentos de força em ações e reações de projeção e introjeção, externando o julgamento e a vergonha e interiorizando a falta e a culpa. Os ideais ascéticos transformam os valores humanos em “piedosos e solidários”, idealizando a salvação, condenando a potência de vida ao nada, a uma vontade nada. A morte de Deus é um marco na filosofia de Nietzsche (2007) que considera este um momento de recuperação e substituição do homem pelo próprio Deus. Este acontecimento, porém, não é suficiente para que o niilismo seja extinto.

É nesse instante que os ideais ascéticos são substituídos por valores morais e as intenções modernas de progresso e racionalidade sobrepõem-se ao pensamento cristão-judaico. Os “homens superiores” querem substituir Deus, porém não perdem sua mentalidade de rebanho, seu raciocínio dualista, afastando-se cada vez mais de sua natureza (NIETZSCHE, 1998).

Acontece que um doente pode dizer: ah! se eu estivesse bom, faria isso – e talvez o fizesse –, mas os seus projetos e as suas concepções são ainda as de um doente, e nada mais que as de um doente. Passa-se o mesmo com o escravo e com a sua concepção do domínio ou do poder. Passa-se o mesmo com o homem reativo e com a sua concepção de acção. Por toda a parte, é a inversão dos valores e das avaliações, por toda a parte são as coisas vistas do lado pequeno, as imagens invertidas como na claraboia (DELEUZE, 1965, p. 24).

O progressivo estabelecimento do homem como foco principal de todas as descobertas e preocupações atuou como construto mental para incorporação não de características do homem concreto - histórico - social, mas sim de uma representação universal, de um “decalque perfeito e eterno” que obedece aos princípios de racionalidade, porém reflete um modelo divino de constituição. Esse momento existencial poderia ser ilustrado pelo que Nietzsche chamou de “niilismo passivo”, uma condição psicológica que demonstra-se no vazio de sentido, na apatia e na eliminação dos valores sem a criação de novos. Caracteriza-se como um círculo vicioso, pois o sujeito nem crê e nem cria novas possibilidades de estar no mundo. Nega-se a vida terrena em prol da vida transcendente, nega-se o tempo e o desconhecido, o estrangeiro.

De fato, o que acontece é que o processo de conhecimento permanece atrelado ao modelo do conhecimento por representações. E isso provoca o estabelecimento, incondicional, de uma distância virtual entre o sujeito e o mundo, uma vez que seu pensamento é projetado para fora de si, para o plano das representações. Enfim, permanece o princípio da transcendentalização (PEREIRA, 2013, p. 82).

É nesse interim histórico e filosófico que as deambulações persistem. Já que vivemos neste sistema de forças e movimentos de construção e reconstrução, como estar no mundo se propondo a ensinar?

Paradigmas pós-históricos

Na primeira obra de Nietzsche intitulada “O Nascimento da Tragédia” (1872), o autor já realiza críticas contundentes a história do pensamento Ocidental e as raízes do paradigma moderno. Formula suas percepções acerca do niilismo principalmente nas obras “A Genealogia da Moral” (1887), “O Crepúsculo dos Ídolos” (1889) e “O Anticristo” (1895), preocupando-se em fornecer a compreensão histórica do Ocidente como um processo (fisiológico) de advento, consumação e radicalização do niilismo. A incorporação de uma estética decadente reflete-se no processo de degenerescência do individual e do coletivo.

Os séculos XIX e XX são marcados pelo desmoronamento das ideias racionalistas e por desconstruções do caráter fabricado durante o período clássico, médio e moderno. Outros autores¹ propunham relativizar a historicidade da verdade, na observação da relação de oposição entre desejos do homem e realidade

1 C.f. SPENGLER, O. A Decadência do Ocidente: esboço de uma morfologia da História Universal (1918); BOURGET, P. Ensaios Da Psicologia Contemporânea (1920); HUIZINGA, J. Nas sombras do amanhã: diagnóstico da enfermidade espiritual do nosso tempo (1946).

insatisfatória, uma espécie de “tédio da vida” e descrédito dos valores refletidos em um aparente fracasso da sociedade Ocidental. A não subordinação do homem ao conjunto social de tradições resulta em um direcionamento da energia coletiva antes depositada, para a singularidade. O “homem moderno civilizado” vive sob o primado da técnica, do materialismo e da mais ampla troca de teorias políticas, espirituais e econômicas, o que naturalmente resulta em conflitos. Aquilo que acometia à Igreja, se dá agora, salvo suas proporções, com a ciência.

O peso da mentalidade historicista, ou seja, da visão positivista da história como objeto de observação científica, já se anuncia para Nietzsche (1999) como um cerceamento profundo do agir humano; o esgotamento desta lógica é, para o autor, parte do decurso linear dos destinos progressistas modernos. A sensação de um estágio final irreversível evoca uma dimensão de temporalidade “pós-histórica”, onde nos encontramos em um “estado de motilidade perpétua”, que se reproduz e se repete sem fim, na coexistência de elementos históricos e não-históricos. Essa dimensão, referenciada por Arnold Gehlen (1975), marcará a futura civilização, a partir da cristalização da sociedade e da cultura, sendo cada vez mais rara, em um meio social tecnológico-industrial marcado pela irreversibilidade, novas e diferentes opções de interação, extinguindo-se a possibilidade de utopia; “[...] já não há mais força alguma, nem a ciência, nem a filosofia, nem a religião, nem a arte, capaz de produzir uma nova imagem do mundo” (VOLPI, 1999, p. 117).

Todo agir requer esquecimento. A mentalidade dos “homens históricos”, construtores da moral, destrói ilusões e persegue uma justiça e felicidade porvir. No interior desta cultura histórica circulam servidores passivos e retrospectivos, idólatras do factual, tornando os grandes impulsos das

massas, acontecimentos predominantemente importantes. A necessidade se dá então, em cultivar a história à serviço da vida, ligada a uma potência a-histórica, sem subordinação as ciências puras ou as formas universais (NIETZSCHE, 1999, p. 343).

O niilismo da cultura contemporânea não é só a crise dos valores e falta de transcendência compartilhadas: é também a constatação de que o agir humano não vibra mais entre os pólos opostos da tradição e da revolução, mas se comprime na perspectiva estreita do “aqui-agora”. Nem história e nem porvir, somente o dado pontual do instante, esse é o horizonte de ação do homem contemporâneo (VOLPI, 1999, p. 118).

A disciplina histórica tem função fundamental no conhecimento da formação da civilização Ocidental, que tem como uma de suas características o depósito perpétuo de memórias, prerrogativa fundamental para extensão de sua cultura. Os sistemas religiosos, as artes, os mitos são todos interligados em uma rede coletiva de percepção dos acontecimentos; “Nossa arte, nossos monumentos literários estão carregados de ecos do passado, nossos homens de ação trazem incessantemente na boca suas lições, reais ou supostas” (BLOCH, 2001, p. 42). Dessa forma, é preciso compreender os fatos considerados “passados” como reflexos constantes e incessantes de uma cultura Ocidental calcada em valores de séculos que continuam deixando rastros e moldando os olhares atuais.

A história que quero pensar é aquela que pode gritar insanidades. Ela não ocupa o “lugar sagrado” dos grandes vultos, dos inesquecíveis grandes nomes que ecoam feito pingo de goteira em noite de chuva. Quero pensar, de início, que cada nome, cada ordem pode ser pura invenção da his-

tória de cada tempo, pura invenção do tempo de cada história. Quero ‘pintar uma tela em branco’, escrever numa folha lisa (FELDENS, 2008, p. 41).

A utilização da disciplina histórica como fonte de saber humano deve, portanto, respeitar sua consistência, auxiliar a desvendar saberes e ordens instituídas com um objetivo de recortar o caos que é a vida, gerando inquietações e provocando questionamentos.

As dimensões estéticas da *professoralidade*

Para Pereira (2013), o campo da educação é um campo interminável. O entrecruzamento entre o subjetivo e estético conjugam a configuração do ser enquanto construção desta figura docente. Exige na perspectiva de uma “estética da existência” a formação de uma subjetividade que reflita sobre si e sobre o outro, em contraposição a proposta de formar apenas aos “demais, inferiores, alunos que de nada sabem”. Na verdade, a todo tempo essa professoralidade é uma formação de si, uma diferença produzida no sujeito docente.

Pereira (2013) ainda divide a perspectiva estética em dois estados apresentáveis: a macroestética e a microestética. A macroestética é considerada um campo epistemológico independente, que nasce no século XVIII como disciplina. Relaciona-se com as ordens institucionais, planos físicos, com as processualidades dos estados radicais do ser, com o sistema de controle e disciplinarização dos corpos. Já a microestética reflete-se na maneira como cada indivíduo organiza-se enquanto subjetividade, em exercício constante de produção de acordo com seu continuum de forças em atravessamento.

A identidade, a essência, as habilidades necessárias, as competências. Engana-se quem supõe existir um modelo certo para considerar um “bom professor”. Essa crença, baseia-se mais uma vez no modelo de identidade, de Ser, como raciocínio estável e dual de pensarmos nosso estar no mundo. Essa forma é muito mais um estado singular, uma constituição temporal, são processos e trocas; “A prática de professores assim entendida, pode ser pensada a partir da máxima Grega: ‘Converte-te no que tu és’. Converter-se no que se é, é buscar expandir as singularidades e as diferenças que produzem a vida docente” (FELDENS, 2012, p. 02).

O estilo, para Deleuze (1965), não é tratado como algo personificado, como um operador de subjetividade identitária. Não se configura como estratégia normativa discriminando um padrão de menor ou maior. O estilo não depende de uma epistemologia política que atende a padrões unificantes de fabricação e filiação reproduzidas em uma mesma lógica. O processo de individuação pensado por ele é não substancial, como acontecimento, hecceidade. Suas consequências transbordam o estilo e transformam-se em literatura, linguística e em todos os campos artísticos. Sendo assignificante, não inscreve-se em planos semânticos e nem discursivos.

Exige-se na perspectiva da “estética de existência”, uma formação de subjetividade capaz de restituir uma experiência sensível consigo e com o mundo, ou seja, refletir sobre as construções de sentido e as maneiras de se afe(c)tar. Essa construção de sentido é política e é objeto da estética (MORICEAU & PAES, 2014).

O grande mote do trabalho de formação, assim, aparece como uma imensa vontade de poder viver para fazer os outros viverem, de saber

aprender para levar os outros a aprenderem. Motivação prometeica de roubar o fogo aos deuses para dar aos homens, mas com a característica do trabalho de Sísifo: nunca suficiente, nunca o bastante, nunca esmorecendo, sempre suspeitando, cada vez inventando o mundo e inventando-se para estar nesse mundo e inventar-se com os outros (PEREIRA, 2010, p. 66).

Para analisar a formação de professores, é fundamental não recair em antigos dilemas que envolvem considerar as verdades absolutas pedagógicas e didáticas atentando-se para as mais diversas realidades. Esse sujeito, já privilegiado por sua condição de poder instituída, necessita estar atento a interminável tarefa de facilitador das experimentações, para possibilitar espaços de expressão de diferença e de criação.

A Vontade de Poder

Parece importante contrapor o discurso do niilismo, voltado agora à prática docente, com a vontade de poder. Na perspectiva racionalista, a vontade está sempre subordinada a uma causa primária, voltada a uma perspectiva binária de causa-efeito. Para Nietzsche (2008), a vontade de poder não se limita apenas ao orgânico, sendo considerada uma força vital que a tudo move, uma expressão pura da vida, sem nenhuma conotação moral ou metafísica. É na psique humana que essa vontade se manifesta de forma primordial sofrendo diversas oscilações e em constante expansão. Caracteriza-se então, por uma energia que se relaciona a duas forças: ativas, que representam a essência da vontade, existem por si só, e as forças reativas, que existem por se opor a uma força pré-existente.

Toda determinação de sentido parte de um dado fenômeno, de uma relação de forças que atua em um conjunto complexo. Essas forças, para Nietzsche, agem e reagem de acordo com a dimensão do fenômeno, atuando como forças primárias ativas no processo de conquista e subjugação e em forças secundárias ou reativas, forças de adaptação e regulação. Só é força se estiver em relação e apenas em relação ela é vontade: sempre apresentada como algo móvel, plural, que dança... (DELEUZE, 1965).

Ao longo de sua obra, Nietzsche propõe alguns movimentos otimistas em direção ao niilismo, no qual é possível inverter uma atitude de passividade pela de atividade e reverter o aspecto negativo para uma potência de afirmação. Para ele, deve-se pensar o niilismo como ato de potência e como vontade de poder. Essa vontade é uma força que impulsiona a criação e a reação, uma manifestação da existência que nos incita e nos provoca certa atitude diante de nós mesmos e do mundo (NIETZSCHE, 2006).

A perspectiva da professoralidade parece permear a concepção de imanência que a condição do niilista ativo exige, identificando como materialidade tudo o que está presente em nosso contexto. Mesmo percebendo a falta de sentido do mundo, já que não há algo “divino-soberano-verdade cientificamente absoluta”, a docência, sob essa perspectiva, é vivida de maneira intensa, como processo de subjetivação, buscando um movimento de criação própria de valores; “[...] para ser motivo, o conhecimento tem de ser afeto – Eu digo: ele tem de ser paixão para ser motivo” (NIETZSCHE, 2011, p. 193). Para talvez “escapar”, ou rachar, fazer buracos, rupturas, neste estado cristalizado da docência, no qual sem escapatória muitas vezes nos encontramos, a vontade de potência nos permitiria “sair de uma inércia própria”, de um pensamento construído por verdades e legitimações pedantes.

Considerações finais

Nietzsche tem na arte trágica grega a referência maior de seu pensamento e nos conhecimentos mitológicos o trilha para refletir a vida e a morte. O homem clássico grego é aquele capaz de reunir dentro de si uma gama de oposições inerentes aos elementos constitutivos do ser (GIACOIA, 2011). A arte trágica grega permitia a união entre aparência e essência estabelecendo através da articulação dos dois instintos, formas de resistência.

Ao longo da história do pensamento filosófico Ocidental, para Nietzsche, existiu uma estética marcadamente reativa sob a perspectiva do olhar sobre a vida. A decadência niilista surge como uma doença social que insensibiliza e entorpece a vontade de potência dos indivíduos, provocando-lhe a falta de desejo, a “vontade de nada”. Compreende esse estado como parte de um idealismo metafísico, relacionado a grande dificuldade do homem em lidar com sua própria finitude, agarrando-se a valores como eternidade e unidade para justificar sua existência. O estabelecimento da concepção dualista da experiência, tendo início com Sócrates a partir da ruptura entre a *physis* e o *logos*, e sua legitimação com o despovoamento do mundo dos deuses que antecedeu o judaísmo, formam-se as bases fundamentais para a instauração do niilismo.

Dentro de um professor democrático existem devires niilistas. Devires que permeiam sua formação, suas experimentações em sala de aula, sua concepção de conhecimento. Não existe para o niilismo a definição de um marco temporal ou de uma estaticidade, pois ele se instaura como fluxo de momentos de vitória e perda de uma moral escrava, de uma negação da vida. O educador, sob a perspectiva da professoralidade, necessita conservar um olhar autônomo sob sua prática construindo uma docência a partir da construção de si mesmo.

A educação é um campo interminável, difícil de adentrar, porém inesgotável em sua fonte de potência. O homem, múltiplo e móvel, transita por esses diferentes espaços e tempos. Este processo “de melhoramento de si/de educar/de civilizar/de aprender” precisa renovar-se e buscar possibilidades de ser um encontro entre diferenças, feita de conhecimentos e aprendizagens nômades.

Quase que automaticamente, percebo que nunca se está pronto para a docência, pois ela reverbera-se em devir, em instante, em encontro, acontecimento. Não tem tempo, nem espaço...é força! Percurso rizomático que nos torna o que somos...

Referências

BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001.

CORAZZA, S. *Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica*. Revista Educ. Real., ahead of print Epub 22-Ago-2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016005004102&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 10/09/2016

COTRIM, G. *Fundamentos da Filosofia: história e grandes temas*. São Paulo: Editora Saraiva, 1993.

DELEUZE, G. *Nietzsche*. Edições 70. Lisboa. Biblioteca Básica de Filosofia, 1965.

DELEUZE, G. *Nietzsche e a Filosofia*. 2º Edição. MAGALHÃES, A. (Trad.) Portugal: Rés Editora LP. 2001.

FELDENS, D. *Cartografias da ditadura e suas moralidades: os seres que aprendemos a ser*. Maceió: Editora UFAL. 2008.

FELDENS, D. *Movimentos estéticos na docência e a arte de produzir a vida*. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas, 2012. Junqueira&Marin Editores Livro 1 - p.003032. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3138d.pdf> Acesso em: 10/04/2016

GIACOIA, O. *Amor Dei e Amor Fati*. Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche, v. 4, n. 2, p.75-94. 2011.

MACHADO, R. *Nietzsche e a verdade*. São Paulo: Editora Graal. 1999.

MORICEAU, J.; PAES, I. *Performances acadêmicas e experiência estética: um lugar ao sensível na construção de sentido*. In: FILHO, J. C.; MENDONÇA, C. M.; PICADO, B. *Experiência estética e performance*. Salvador: Editora EDUFBA. 2014.

MOSÉ, V. *O homem que sabe: do homo sapiens à crise da razão*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 2012.

NIETZSCHE, F. *A filosofia na idade trágica dos gregos*. Lisboa: Edições 70, 1995.

NIETZSCHE, F. *O Anticristo: ensaio de uma crítica do cristianismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, F. *Obras Incompletas*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores: seleção de textos de Gérard Lebrun).

NIETZSCHE, F. *O crepúsculo dos ídolos (ou como filosofar com o martelo)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, F. *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e pessimismo*. 2^o Edição. São Paulo: Editora Companhia das Letras. 1992.

NIETZSCHE, F. *Vontade de Potência: ensaio da transmutação de todos os valores*. São Paulo: Editora Escala, 2011. 165 p. (Coleção Mestres Pensadores).

NIETZSCHE, F. *A vontade de poder*. Trad. Marcos Sinésio Pereira Fernandes, Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2008.

NUNES, C. 2010. *(Des)encantos da Modernidade Pedagógica*. In: L, FILHO.; E, LOPES; C, VEIGA (Org). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, p. 371- 398.

PLATÃO. *As Leis, ou da legislação e epinomis*. Trad. Edson Bini. São Paulo, Edipro, 1999.

PEREIRA, M.V. 2013. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Editora USFM.

PEREIRA, M. V. 2010. *Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável*. Revista Ibero-americana de Educação. N.º 52, pp. 61-80. Disponível em: <<http://www.rioei.org/rie52a03.pdf>>
Acesso em: 13/04/2015

SILVA, S. P. *Adoecimento da vontade de ensinar e adoecimento da vontade de aprender diria o Professor Nietzsche*. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/009e4.pdf>>
Acesso em: 30/08/2015

VOLPI, F. *O Niilismo*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

**DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA
CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO
BASEADO EM COMPETÊNCIAS NO
ENSINO SUPERIOR**

Ivanilson Leonardo dos Santos

10

Ivanilson
Leonardo
dos Santos

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Tiradentes-PPED/UNIT. Administrador, especializado nas áreas de Gestão Empresarial, Recursos Humanos e Gestão de Projetos. Com 16 anos na docência do ensino superior privado, atuou como executivo sênior nas áreas de Recursos Humanos, Contratos e Serviços da empresa GBarbosa Comercial Ltda, foi Diretor de Recursos Humanos do Grupo Tiradentes Educacional e hoje responde pela Direção Geral da Faculdade São Luís de França, instituição que faz parte do Grupo Tiradentes Educacional. Ampla experiência em cargos de gestão e na liderança de grandes equipes. Já realizou diversos trabalhos de consultoria em áreas como planejamento estratégico empresarial, acadêmico e de RH.

O mundo vem experimentando mudanças aceleradas fruto do desenvolvimento científico e tecnológico que possibilitou, entre outros aspectos, o aumento da competitividade nos diversos tipos de organizações. Como decorrência desta realidade, o profissional contemporâneo deverá ter uma atuação que vai além da área técnica, pois necessita dominar os aspectos de gestão do seu núcleo de trabalho, com vistas à racionalidade, economicidade, produtividade e eficiência. Nesse caminho o discurso sobre os conceitos de competência e currículo nos remete para a identificação das dificuldades e perspectivas de um currículo mobilizado para o saber em ação, voltado para uma transferência efetiva de aprendizagem, onde os discentes, em situações adversas da sua vida profissional possam aplicar os conhecimentos adquiridos no seu processo de formação.

No que diz respeito ao trabalho do professor, Paro (2001) argumenta que o docente, considera a natureza do trabalho que exerce e as finalidades educacionais, é impedido a avançar em seu nível de conhecimento e prática de modo a atender com efetividade os usuários dos seus serviços. A educação é uma forma de intervenção no mundo, uma prática social que não é neutra nem indiferente, que pode implicar tanto o desmascaramento da ideologia dominante quanto a sua manutenção. O ato de ensinar, portanto, tem intrínseca relação com o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Conforme Damis (2010):

[...] a teoria e a prática de uma forma de ensinar articulam as finalidades individuais de educação do homem a um modelo de sociedade, por meio da atividade de quem ensina, de quem aprende, do como se ensina e dos meios utilizados e contribuem para a manutenção-superação da prática social mais ampla. (Damis, 2010. p. 10).

Em síntese, para dar respostas imediatas às demandas da globalização e da crescente competitividade, o processo educativo deve formar pessoas que conheçam, façam convívio de forma construtiva e harmônica e apresentem um permanente desenvolvimento pessoal e profissional. Para tanto as Instituições de Educação Superior necessitam propor modelos inovadores que contemplem a formação de indivíduos com capacidade de reflexão, análise, síntese e de levar em consideração, permanentemente, a sociedade onde vive. Na realidade a busca é por formar pessoas para a vida, ou seja, fomentar o desenvolvimento de competências para a vida, do aprender ao fazer, passando pelo conviver, tanto no âmbito pessoal como no laboral e no comunitário. Portanto, o foco da transformação desejada nos meios educacionais é um processo educativo que conduza ao desenvolvimento de um conjunto de competências que componham o perfil profissional demandado pela sociedade.

O entendimento do conceito de competência e a reflexão sobre o seu significado pedagógico assumem um papel de destaque na investigação em Educação a nível nacional e internacional. No âmbito escolar, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados. Manifesta-se na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares. Uma abordagem por competências enaltece o que o discente aprende por si, o aprender a aprender, a construção pessoal do saber através da interação. Enaltece o conhecimento enquanto instrumento de aquisição de competências, elogia os conteúdos enquanto meios possibilitadores de desenvolvimento de competências. Para Costa “valoriza o método pedagógico e a aprendizagem, superando a dicotomia te-

oria-prática e enraizando os valores educativos da escola do século XXI”. (2004. p.95-106). Importante observar que a competência, de forma similar à inteligência, não é uma capacidade inata, mas, pelo contrário, é suscetível de ser desenvolvida e construída a partir das motivações internas de cada pessoa.

O modelo pedagógico que envolve a formação por competências Beneitone “propõe superar as barreiras entre a escola e a vida cotidiana na família, no trabalho e na comunidade, estabelecendo um fio condutor entre o conhecimento cotidiano, o acadêmico e o científico” (BENEITONE et al., 2007. p.429). Deste modo, ao fundi-los, projeta a formação integral que abarca conhecimentos (capacidade cognoscitiva), habilidades (capacidade sensório-motriz), destrezas, atitudes e valores.

Currículo: pequena caminhada a percorrer

O termo currículo deriva do verbo latim *Currere* (correr), que significa carreira, pequena caminhada a percorrer.

[...] O currículo há muito tempo deixou de ser uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. (Moreira e Silva, 1995. p. 7)

Miguel Zabalza afirma que o “currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para alcançá-las; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano.”

(ZABALZA, 2008. p.78) E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções.

Como bem acrescenta José Augusto Pacheco,

[...] A expressão da função socializadora da escola; é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto em que se inter cruzam componente e decisões muito diversas [...]; é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino. (Gimeno, 1998, p. 37).

Os elementos que fundamentam o desenho curricular por competências são a sistematicidade e integração. No primeiro momento é importante dedicar ao entendimento da abordagem de sistemas (sistematicidade) como meio de obtermos uma estruturação orgânica e lógica do currículo, potencialmente apta a atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos, *a priori*, em função do perfil de competências a ser desenvolvido pelos concluintes.

[...] Trata-se de uma metodologia que parte de um sistema maior, o perfil de competências a ser desenvolvido pelos alunos, do qual derivam subsistemas que, de forma vinculada, interativa e ordenada, indicarão caminhos para o desenvolvimento das etapas de formação do aluno, de modo concatenado e fiel a este objetivo principal de formação, o perfil de competências desenhado. Portanto, a concepção de organização curricular por nós assumida é estruturada de acordo com uma abordagem sistemática, refletida na construção sequenciada, articulada e lógica do currículo. (SUÑÉ, 2015. p. 34).

O currículo trata-se de um sistema aberto, na medida em que suas fronteiras são permeáveis à informação e apresentam um expressivo grau de dependência com o ambiente. Este aspecto é que assegura a pertinência do currículo em relação às demandas da sociedade e possibilita formar um cidadão preparado para a vida e com domínio da profissão, que é distinto de simplesmente formar um profissional para o mercado de trabalho.

[...] Portanto, o currículo é um sistema orgânico, integrado por vários outros sistemas, que sofre influência de variáveis externas que o levam observar não somente as orientações para o mercado laboral, mas também, com a mesma intensidade, a formação humanista que possibilita preparar cidadãos com competências que o habilitem a atuar crítica e proativamente em benefício de atingirmos uma sociedade sustentável dos pontos de vista social, econômico e ambiental. (SUÑÉ, 2015. p. 34).

Dessa forma temos o grande sistema, o currículo, integrado por vários outros, sendo o principal deles o perfil profissional a desenvolver do qual derivam os demais subsistemas, como eixos verticais e horizontais, componentes curriculares, a exemplo de módulos, disciplinas e projetos, momentos de aprendizagem mediados pelo docente, que podem ser aulas, seminários, trabalhos em grupo, entre outras modalidades, e momentos de aprendizagem realizados de forma autônoma, como a realização de trabalhos e tarefas individuais ou em grupo, estudos autônomos, acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem (repositórios de conhecimento, jogos de integração conceitual, simuladores, mapas conceituais, entre outras ferramentas).

Competências: enquadramento conceitual

Competências são estruturas da inteligência, ações e operações que construímos, desenvolvemos e mobilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas, operações mentais estruturadas em rede que, mobilizadas, permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a esta rede, possibilitando a reativação de esquemas mentais e saberes em novas situações, de forma sempre diferenciada.

- [...] a) na noção de competências, os saberes, saber-fazer ou as atitudes não são identificados como competências. Estas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
- b) na noção de competências, os saberes, saber-fazer ou as atitudes não são identificados como competências. Estas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
- c) o exercício de competências passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamentos, que permitem determinar, mais ou menos consciente e rapidamente, e realizar, de modo mais ou menos eficaz, uma situação relativamente adaptada ao momento;
- d) as competências constroem-se em formação, mas também ao sabor da navegação diária de uma situação de trabalho à outra. (PERRENOUD, 2000. p. 15).

Contudo, nos diversos conceitos de competências sempre estarão elencadas as possibilidades da mobilização da ação. Portanto, para constatá-la, devemos considerar também os conhecimentos e valores que estão na pessoa e por vezes deixam

de ser observados. Para Perrenoud, “a construção de competências não pode ser separada da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, a serviço de uma ação eficaz”. (PERRENOUD,1999, p. 65). Quando se refere à formação de esquemas, o autor se fundamenta na concepção piagetiana que os define como uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação. Tais esquemas, nesta perspectiva, são adquiridos pela prática, sem que o sujeito que os possui tenha consciência precisa de sua existência, já que não são de ordem representativa ou figurativa.

[...] Uma competência seria, então, um simples esquema? Eu diria que antes ela orchestra um conjunto de esquemas. Um esquema é uma totalidade construída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes, formação de uma decisão. (PERRENOUD, 1999, p. 24).

É preciso acentuar que somente com a prática é que a competência pode ser constituída. Não é só o saber-conhecer, mas o saber fazer, saber-conviver e saber-ser. Aprendemos fazendo, numa situação que exige esse fazer determinado. Teremos, então, que ir além do ensino para memorização de conceitos abstratos e fora de contexto, se assim for desejado desenvolver competências nos discentes. É preciso que os alunos aprendam para que serve o conhecimento, quando e como

aplicá-lo. Isto requer que aos alunos sejam proporcionadas diferentes situações de aprendizagem para que possam perceber a pertinência dos conteúdos que são trabalhados com a sua vida e com o mundo do trabalho.

Para Dias,

Embora isso possa representar uma possibilidade de diálogo aberto, também pode nos fazer pensar em uma impossibilidade de entendimento, caso não haja das partes, uma disposição de buscar para além do significado estrito da palavra aquilo que ela representa no campo simbólico, especialmente, quais os sentidos que vêm sendo atribuídos a ela no currículo escolar. (DIAS, 2002, p. 41).

Os conceitos de competências não são recentes e que não fazem parte somente do campo educacional, pois o mercado foi, diríamos, o primeiro a empregá-los e exigí-los. Do ponto de vista da administração, o conceito de eficiência cunhado por Taylor não teria estreita relação com o de competência? Na opinião de Dias “o uso abrangente do conceito de competências nos diversos campos como: economia, trabalho, formação e educação revelam uma associação muito estreita com as noções de desempenho e eficiência” (DIAS, 2002, p. 43).

Daí haver um denominador comum entre os muitos conceitos que é o fato de que as competências parecem tratar-se do conhecimento prático aplicado (*know how*, o saber-fazer) e seu caráter individual (SÉRON, 1998 *apud* DIAS, 2002).

Para Ramos,

A Competência é a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores,

construídos por intermédio de sua vivência e por meio dos conhecimentos construídos na escola. Essa articulação e relação se constroem a partir das necessidades da vida diária, das emoções e do enfrentamento das situações desafiadoras com as quais temos que dialogar. (RAMOS, 2001 *apud* CRUZ, 2002, p. 29).

As competências têm se difundido com muita intensidade nos últimos 20 anos, especialmente nos campos da educação e do mercado de trabalho. Embora possam ser identificados traços de particularidade no uso do conceito nos dois campos (currículo e competência), preservando-os de certa identidade, há marcas de homogeneidade entre eles que talvez expliquem melhor a crescente utilização do conceito de competências e ainda a necessidade de sua difusão em um grande número de propostas curriculares, que formam os trabalhadores das mais diferentes áreas de atuação.

De acordo com Silva, Piaget, na sua obra *A Epistemologia Genética*, de 1970, já discutia o termo competências ao se reportar a formação do indivíduo:

[...] A principal noção piagetiana que sustenta a idéia de que se trata de uma teoria da competência é a de esquemas de regulação. Os esquemas de regulação, bem como as estruturas deles resultantes, estariam reunidos no organismo e derivariam da relação entre este e o meio ambiente. Esquemas, segundo Piaget, é aquilo que é transferível, diferenciado ou generalizável de uma situação para outra; aquilo que é incorporado em uma ação nova, advindo de uma situação passada: toda aquisição nova consiste em assimilar um objeto ou uma situação a um esquema anterior

aumentando assim esse esquema. Os esquemas de uma ação são a estrutura geral dessa ação se conservando durante suas repetições, se consolidando pelo exercício e se aplicando a situações que variam em função das modificações do meio. A competência derivaria, assim, da capacidade do sujeito de acionar eficazmente os esquemas requeridos pelas situações que se diferenciam pelo grau de complexidade e em face das exigências dos processos de acomodação e assimilação (PIAGET *apud* SILVA, 2003, grifo do autor).

O autor coloca o desenvolvimento destas competências dentro do campo cognitivo no processo de formação e maturação do indivíduo.

Currículo por competências: campo de discussões

A rapidez das transformações científicas e tecnológicas aponta para a necessidade de novas aprendizagens e o enfrentamento de novos desafios que devem ser enfrentados não só pelas instituições de ensino superior, sejam públicas ou privadas, mas também pelos indivíduos dadas as novas demandas educativas. Nesse novo cenário, a formação inicial tem importante papel, pois possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de competências necessárias à inserção no mundo do trabalho.

De acordo com Suzana Burnier,

[...] formar seres para o mundo do trabalho jamais significa o mesmo que formar seres para as empresas, porque as empresas têm, na maioria dos casos, como está amplamente divulgado na imprensa, interesses particulares, individuais e individualizantes e, via de regra, contrário aos interesses da maio-

ria da população. Por outro lado, na organização econômica atual, é impossível não dialogar com o mundo empresarial. É preciso preparar os trabalhadores para esse diálogo, enriquecendo os currículos de formação profissional e encarando a formação por competências pela ótica dos trabalhadores: formação humana ampla, integral para uma sociedade justa. Só poderemos falar em sociedade justa, em mundo do trabalho justo, quando os filhos de todos os cidadãos usufruírem de alimentação, saúde, educação, lazer e esportes, cultura e arte, convivência, afeto, dignidade. É para lutar por este mundo que deve se voltar toda pedagogia e todo projeto de formação profissional. (BURNIER.2001, p. 14).

Observamos que a exigência perpassa o desenvolvimento do indivíduo apenas quanto ao aspecto profissional. Todavia é preciso que este passe por profundas mudanças na sua forma de pensar, fazer e de conviver. O mundo globalizado e tecnologicamente em constante processo de mudanças está carregado de novas exigências, mas não devemos desconsiderar a necessidade cada vez mais latente da inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e do conhecimento. Essa ressalva é pertinente para que fique claro que não estamos defendendo uma visão mercantilizada do currículo, do conhecimento e dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Pois, sabemos que diversos setores da Academia criticam ao aprendizado por competências. Respeitamos e apimentamos o tom da discussão, pois não podemos negar que a prolatada pós-modernidade tem influenciado e inflamado o debate.

A esse respeito, devemos mencionar que o paradigma da pós-modernidade propõe a superação da formação do homem de forma dicotômica (homem x natureza; ciências humanas x ciências sociais).

Mesmo não sendo um termo novo, historicamente, percebemos que a superação da dicotomia na formação humana necessita de reformas no campo do currículo.

[...] O termo pós-moderno talvez tenha sido cunhado e empregado pela primeira vez na década de 30 para se referir a uma importante transição histórica que estava em andamento e também como designação para certos desenvolvimentos nas artes. Todavia, o pós-modernismo não ganhou atenção generalizada até a década de 70. Primeiramente denotava um novo estilo de arquitetura. Em seguida, invadiu os círculos acadêmicos, primeiramente como um rótulo para as teorias expostas nos departamentos de Inglês e de Filosofia das universidades, Por fim tornou-se de uso público para designar um fenômeno cultural mais amplo. (GRENZ, 1997, p. 16-17).

A história da educação demonstra que mudamos de um modelo curricular cientificista objetivado a atender a indústria taylorista para a construção de um currículo pós-industrial. Isto porque, as empresas procuram cada vez mais trabalhadores autônomos, criativos, inovadores, capazes de se adaptarem as mudanças rapidamente e de que utilizem conhecimentos não numa lógica burocrática, mas sim, de forma adaptada aos contextos. O novo cenário mundial exige pessoas proativas. Em outras palavras, exige que as pessoas sejam responsáveis pela administração de suas carreiras, que não fiquem esperando sentados que o Estado faça tudo e que sejam competitivos para conseguir o grande trabalho de suas vidas. Não sobra tempo para questionar a nova ordem mundial. Se precisamos ser profissionais proativos, com espírito de equipe e também flexíveis para nos adaptarmos ao inesperado, isso

não é ruim. Até porque um dos saberes necessários à educação desse século é que saibamos ser e conviver. Por isso, a formação universitária deve levar os sujeitos a questionar e ter a certeza das incertezas.

Não só com a formação profissional, mas o currículo de cada curso precisa estar comprometido com a sustentabilidade mediante a compreensão da dimensão ambiental. A inserção do discurso sobre sustentabilidade, dentro do contexto educacional, relaciona-se simultaneamente com regras de formação de conduta ético indivíduo social e com os interesses do desenvolvimento sustentável. E o currículo dos cursos não pode fazer vista grossa a essa exigência. É possível inserir o discurso sobre a sustentabilidade como elaboração de conhecimento por meio da inter-relação ambiente e questões ambientais, como conhecimento a ser adquirido. A visão de sustentabilidade, como nova referência ética a ser desenvolvida pelo ser humano é facilitada a partir de um currículo que favoreça a interdisciplinaridade, como meio favorável à aquisição do conhecimento e ao desenvolvimento dos valores éticos. Construir um currículo por competências não pressupõe abandonar a transmissão dos conhecimentos nem a construção de novos conhecimentos. Ao contrário, esses processos são indissociáveis na construção das competências. A diferença que se estabelece nesta proposição curricular é que o centro do currículo e, portanto, da prática pedagógica será não a transmissão dos saberes, mas de construção, apropriação e mobilização destes saberes.

Ressalto que o mercado de trabalho deu novo significado ao termo competência que, com o passar do tempo, tornou-se orgânico ao discurso do capital. Na verdade, fica claro que a educação também sofreu mudanças diante à reestruturação produtiva e a introdução do modelo de pedagogia por competências. Pas-

sando a ser da Instituição de Ensino Superior a responsabilidade de um novo tipo de formação, que é formar indivíduos com as competências exigidas pelo mundo, reestruturado, do trabalho.

Considerações finais

O currículo do ensino superior baseado em competências é um grande desafio e cheio de oportunidades. Contudo, sabemos o que é exigido pelo mercado de trabalho. O atual cenário que chegamos, trouxe consigo mudanças nunca vistas antes em todas as dimensões da vida das pessoas, o que requer que cada vez mais olharmos a realidade não de forma linear, simplista e objetiva. Não é possível mais compreendermos as coisas de forma fragmentada. Todavia, faz-se necessário um alerta: um currículo por competência é um desafio para os docentes. Isso significa dizer que é necessária uma formação continuada para que haja a superação da dicotomia entre teoria e prática. Logo, para que isso ocorra se faz necessário a mudança de postura referente tanto a prática pedagógica quanto as metodologias e a avaliação da aprendizagem. Além da formação dos professores para trabalharem dentro deste novo cenário, é relevante que os currículos universitários sofram verdadeiras adequações. Nessa perspectiva, o currículo dos cursos por competência possibilita respostas criativas e dinâmicas para diversas situações, o que não percebemos no currículo por objetivos que na sua maioria tem esta possibilidade engessada. É preciso superar do aulismo e buscar um ambiente transversalizado, complexo, interdisciplinarizado, integrado aos conteúdos críticos e carregado de significados para os alunos. É hora de mudar. Precisamos, pois, ter disposição para fazer a diferença em uma ação efetiva tornando o ensino superior mais significativo para os discentes. Precisa-

mos reformular os currículos envolvendo a participação do corpo docente, considerando as necessidades dos sujeitos. Por fim, ratifico não foi pretensão esgotar a discussão sobre a noção de competência, mas de demonstrar que é fundamental, tanto no mundo do trabalho quanto na esfera da educação.

Referências

BENEITONE, Pablo; ESQUETINI, César; GONZÁLEZ, Júlia; MARTY, Maida; SIUFI, Gabriela; WAGENAAR, Robert (Org.). *Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina*. Bilbao: Publicações da Universidade de Deusto, 2007. 429 p.

BURNIER, Suzana. *Pedagogia das competências: conteúdos e métodos*. Boletim técnico do SENAC, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

CORNELLAS, M. (2000). *La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos*. *Educar*, 27, 87-101.

COSTA, A. (2004). *Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro*. *Revista de Educação*. 12(2), 95-106.

DAMIS, O.T. *Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar*. In: VEIGA Ilma Passos (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 16 ed. Campinas: Papirus, 2010.

DIAS, Rosanne Evangelista. *Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. 161 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

FARIA Filho, Luciano Mandes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 135-150.

GOUVEIA, João - *Competências: moda ou inevitabilidade?. Saber(e)Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º12 (2007), p.31-58

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

OLIVEIRA, Vilma Q. Sampaio F. (Org.). *O sentido das competências no projeto político-pedagógico*. Natal: EDUFRN, 2002.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora, 1996. *Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas*. *Revista de Estudos Curriculares*, São Paulo, n. 1, ano 1, p. 59-77, 2003. *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Victor H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. *Construindo Competências*. Nova Escola, São Paulo, set. 2000.

SILVA, Monica Ribeiro da. *Competências: A Pedagogia do Novo Ensino Médio*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

SUÑÉ, Leticia Soares de Vasconcelos Sampaio. ARAÚJO, Paulo Jardel Leite.

URQUIZA, Roberto de Armas. *Desenho de Currículo para desenvolver competência: uma proposta metodológica*. EDUNIT, 2015.

ZABALZA, Miguel. *Planificação e Desenvolvimento Curricular na escola*. Portugal: ASA Editores, 1998.



EDITORA UNIVERSITÁRIA
TIRADENTES

www.editoratiradentes.com.br