

U F P I / C C E
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI
ISSN-1518-0743, Ano 17, n. 26, jan./jun. 2012.

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



EDITORA GRÁFICA DA UFPI

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Ano 17, n. 26, jan./jun.. 2011.

ISSN-1518-0743

Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 17, n. 26, jan./jun. 2012.
Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação
do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí

Missão: Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos e revisões bibliográficas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

Reitor: Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Saulo Cunha de Serpa Brandão

Centro de Ciências da Educação:

Diretor: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Editora: Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho

Editoras Adjuntas: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Prof. Dr. Antonio de Pádua de Carvalho Lopes

COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. António Gomes Alves Ferreira – Universidade de Coimbra – Portugal
Prof.^a Dr.^a Anna Maria Piussi – Università di Verona – Itália
Prof.^a Dr.^a Margarida Maria Pereira dos Santos Louro Felgueiras – Universidade do Porto – Portugal
Prof. Dr. Ademir Damásio – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Prof. Dr. Ademir José Rosso – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Flávia Obino Corrêa Werle – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo
Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Cortez Christiano de Souza – Universidade de São Paulo
Prof.^a Dr.^a Maria Salomilde Ferreira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Marília Pinto de Carvalho – Universidade de São Paulo
Prof.^a Dr.^a Vera Maria Vidal Peroni – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof.^a Dr.^a Maria Juraci Maia Cavalcante – Universidade Federal do Ceará
Prof.^a Dr.^a Stella Maris Bortoni Ricardo – Universidade de Brasília
Prof.^a Dr.^a Wanda Maria Junqueira de Aguiar – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina – Universidade Federal do Piauí
Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof.^a Dr.^a Maria do Amparo Borges Ferro – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Luís Carlos Sales – Universidade Federal do Piauí

Pareceristas *ad hoc* (deste número)

Prof.^a Dr.^a Cláudia Cristina da Silva Fontineles, Prof.^a Dr.^a Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz,
Prof.^a Dr.^a Jane Bezerra de Sousa, Prof.^a Dr.^a Samara Mendes Araújo Silva, Prof.^a Dr.^a Nilza Maria Cury Queiroz,
Prof.^a Dr.^a Marlúcia Menezes de Paiva, Prof.^a Dr.^a Hilda Mara Lopes Araújo, Prof.^a Dr.^a Guiomar de Oliveira Passos,
Prof.^a Dr.^a Carmem Lúcia de Oliveira Cabral, Prof. Dr. Marcelo de Sousa Neto, Prof. Dr. Luis Carlos Sales,
Prof. Dr. Cesar Augusto Castro, Prof. Dr. Antonio José Gomes, Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes,
Prof. Dr. Francis Musa Boakari, Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Santos Cunha, Prof.^a Dr.^a Maria das Graças de L. Madeira,
Prof.^a Dr.^a Iran de Maria Leitão Nunes, Prof.^a Dr.^a Flávia Obino Corrêa Werle, Prof.^a Dr.^a Cláudia Engler Cury,
Prof.^a Dr.^a Maria do Amparo Borges Ferro, Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Prof.^a Dr.^a Olivette Rufino
B. Prado Aguiar, Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho,
Prof. Dr. João Evangelista das Neves Araújo, Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim,
Prof.^a Dr.^a Shara Jane Holanda Adad, Prof.^a Dr.^a Edna Maria Magalhães do Nascimento.

Endereço para contato

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) – Prédio Novo

Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” - Ininga – CEP 64.049-550

TELEFAX: (86) 3237-1277 / 3237-1214

<www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766> – E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br

Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Editora Responsável:

Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho

Editores Adjuntos:

Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Prof. Dr. Antonio de Pádua de Carvalho Lopes

Supervisão editorial: Tatiane Sousa de Carvalho

Diagramação: Maria da Conceição de Souza Santos

Revisão: Maria da Conceição de Souza Santos

Instruções para os colaboradores/autores: vide final da revista.

Pede-se permuta / We ask for exchange.

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/
Centro de Ciências da Educação, ano 17, n. 26, 2012 – Teresina:
EDUFPI, 2012 – 292p.
Desde 1996

Semestral (jan./jun. 2012)

ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico

CDD 370.5

I. Universidade Federal do Piauí

CDU 37(05)

Indexada em/ Indexed in:

- IRESIE – (Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa) – Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.
- BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília – CIBEC/INEP.
- EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP – Campinas – SP.

Sumário

Editorial	11
-----------------	----

ARTIGOS

A EDUCAÇÃO E A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA EM PORTUGAL (1910-1974)

Margarida Louro Felgueiras	17
----------------------------------	----

MÍSTICA E ILUSTRAÇÃO NA FORMAÇÃO CRISTÃ DE GABRIEL MALAGRIDA: REPERCUSSÕES NO TRABALHO MISSIONÁRIO NO BRASIL DO SÉCULO XVIII

Maria das Graças de Lóiola Madeira Roseane Maria de Amorim	43
---	----

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA NA COLEÇÃO DE CATECISMO DO MONSENHOR ÁLVARO NEGROMONTE: UMA ANÁLISE DO TEXTO EM SEU SUPORTE

Evelyn de Almeida Orlando	65
---------------------------------	----

MEMÓRIAS EVOCADAS: PRIMÓRDIOS DO GRUPO ESCOLAR DE LOMBA GRANDE-NOVO HAMBURGO/RS – (1942)

José Edimar de Souza	87
----------------------------	----

“DO TEMPO DE ONTEM AO TEMPO DE HOJE”. PALMATÓRIA: ENTRELAÇANDO MEMÓRIA E HISTÓRIA

Milena Aragão	107
---------------------	-----

FONTES ORAIS: AJUDANDO A CONSTRUIR A HISTÓRIA DE UM COLÉGIO INTERNO DO INÍCIO DO SÉCULO XX

Roseli Bilobran Klein	127
-----------------------------	-----

OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE COMO CONSTRUCTOS SOCIAIS

Antonio José Barbosa de Oliveira	147
--	-----

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENSINADA A PARTIR DOS PLANOS: A DISCIPLINA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFU

Bruno Gonçalves Borges	171
------------------------------	-----

OS DISCURSOS DA ELITE INTELLECTUAL E A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO EDUCACIONAL PARA O PIAUÍ INFLUENCIADO PELOS IDEAIS DA ESCOLA NOVA

Ana Maria Gomes de Sousa Martins	195
--	-----

RESENHAS

- LER AS LETRAS: POR QUE EDUCAR MENINAS E MULHERES?**
Valéria Alves Paz227
- A CRISE DOS PARADIGMAS E A EDUCAÇÃO**
Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins231

RESUMOS

- HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE JOSÉ DE FREITAS-PI (1928 – 1971)**
Maria do Amparo Holanda da Silva239
- O LIVRO DIDÁTICO NO COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS: USOS QUE SE REVELAM NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO**
Vanderléa Andrade Pereira241
- OS SENTIDOS SUBJETIVOS ATRIBUÍDOS AO PRECONCEITO POR UMA ALUNA CEGA DO ENSINO SUPERIOR**
Suzana Araújo Chaves243
- O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO SABER ENSINAR**
Emanoela Moreira Maciel245
- “RAP DE QUEBRADA”: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SABERES PELOS GRUPOS DE RAP – “A IRMANDADE” E “REAÇÃO DO GUETO” DE TERESINA-PI**
Vielma Maria de Paula Barbosa Sousa247
- OS SENTIDOS SUBJETIVOS ATRIBUÍDOS AO BULLYING POR DISCENTES COM SURDEZ**
Telma Cristina Ribeiro Franco Freire249
- POVO BOM DA CANCELADA – IDENTIDADE E AFRODESCENDÊNCIA: O QUE A ESCOLA TEM COM ISSO?**
Elizete Dias da Silva251
- FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE DISTÂNCIA: A DOCÊNCIA, O ENSINO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DISCUSSÃO**
Sandra Suely Oliveira253

FORMAÇÃO CONTÍNUA E ATIVIDADE DE ENSINAR: PRODUZINDO SENTIDOS SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Grasiela Maria de Sousa Coelho255

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO OFERTADA PELAS FACULDADES PARTICULARES PARTILHADAS POR ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO

Janna Érica Paz Linhares de Oliveira257

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA PARTILHADAS POR ESTUDANTES DE LICENCIATURA

Juliana Gomes da Silva Soares259

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: A TRAJETÓRIA FORMATIVA EM SERVIÇO

Maria Lemos da Costa261

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARTILHADAS POR LICENCIANDOS ACERCA DO SALÁRIO DE PROFESSOR

Raimundo Nonato Sousa263

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE TERESINA: UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Maria Oneide Lino da Silva265

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: ULTRAPASSANDO A FRONTEIRA DAS GRADES PELA VIA DA COLABORAÇÃO

Mirian Abreu Alencar Nunes267

POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO CRÍTICA E COLABORAÇÃO EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PARA ALÉM DO DISCURSO

Janaína Gomes Viana de Souza269

O ENSINO DE MATEMÁTICA NO 5º ANO: O CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE TERESINA-PI

Cristiana Barra Teixeira271

PSICÓLOGO-PROFESSOR: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Milene Martins273

PRÁTICA PEDAGÓGICA: INSTRUMENTO E RESULTADO NO PROCESSO DE REFLEXÃO CRÍTICA EM CONTEXTO COLABORATIVO

Arlete Fragas da Silva Rocha275

A CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE DO ENSINO SECUNDÁRIO NO PIAUÍ (1942-1982)

Romildo de Castro Araújo277

PRÁTICAS AVALIATIVAS DE ELABORAÇÃO DE TESTES, ESPECIALMENTE DE QUESTÕES DISSERTATIVAS, UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAP/ TERESINA E OS SENTIDOS DE ENADE

José Ribamar de Brito Sousa279

A FORMAÇÃO DE PRAÇAS DA POLÍCIA MILITAR DO PIAUÍ: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO OFICIAL FORMADOR

Antônia Maria dos Santos Silva281

A FORMAÇÃO CULTURAL DOS PROFESSORES: DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE

Waldirene Pereira Araújo283

EDUCAÇÃO FEMININA NO ENSINO SECUNDÁRIO PIAUIENSE: DA ESCOLARIZAÇÃO À PROFISSIONALIZAÇÃO (1960-1982)

Edilene Lima da Silva285

Instruções para o envio de trabalhos 287

Permuta 291

Assinatura 292

Editorial

Este número da Revista *Linguagens, Educação e Sociedade* concentra-se na análise histórica da educação. Seus artigos, com a participação de pesquisadores de diversas instituições, abordam diferentes aspectos do processo de constituição ao longo do tempo da educação, incluindo o ensino da disciplina História da Educação. Desse modo, procura-se compreender a historicidade da ação educativa em suas diferentes dimensões.

Com a ênfase dada à análise do processo histórico, a Revista procura oportunizar a seus leitores a compreensão de diferentes aspectos implicados na constituição da pesquisa e do ensino no campo da história da educação.

No presente número da Revista, são apresentados nove textos envolvendo temas, fontes, períodos e espacialidades diversas, o que torna sua leitura instigante e rica de possibilidades.

O primeiro texto, intitulado *A Educação e a escolarização da infância em Portugal (1910-1974)*, de autoria de Margarida Louro Felgueiras, analisa a construção da educação infantil em Portugal no período de 1910 a 1974, trabalhando com fontes diversas e enfatizando a ação da Escola Normal do Porto, revelando a riqueza da análise que utiliza os arquivos das instituições para a compreensão da ação educativa e das políticas educacionais.

No segundo texto, intitulado *Mística e ilustração na formação cristã de Gabriel Malagrida: repercussões no trabalho missionário no Brasil do século XVIII*, de autoria de Maria das Graças de Loiola Madeira, é analisada a formação intelectual jesuíta do italiano Gabriel Malagrida e as repercussões dessa formação em sua ação missionária. A autora procura compreender, em sua análise, a relação entre o que denomina “marcas de formação” e o trabalho missionário do jesuíta no Brasil.

O terceiro texto, intitulado *Educação, história e memória na coleção de catecismo do Monsenhor Álvaro Negromonte: uma análise do texto em seu suporte*, de autoria de Evelyn de Almeida Orlando, apresenta os catecismos escritos pelo Monsenhor Álvaro Negromonte, no período de 1930 a 1960, como sendo portadores de renovação do ensino de catecismo no Brasil e tendo um papel importante na história da educação católica neste país.

O quarto texto, intitulado Memórias evocadas: primórdios do grupo escolar de Lomba Grande – Novo Hamburgo-RS, de autoria de José Edimar de Souza, trabalha com a perspectiva de história regional, procura analisar o início da educação rural em Lomba Grande, pelo estudo de seu grupo escolar, através da memória de professoras dessa instituição escolar.

O quinto texto, intitulado Do tempo de ontem ao tempo de hoje – Palmatória: entrelaçando memória e história, de autoria de Milena Aragão, analisa a importância do estudo da cultura material escolar e a relação entre as “prescrições oficiais e as práticas ordinárias”, tomando como mote a palmatória, sendo, dessa forma, pensado o uso dos castigos no processo escolar.

O sexto texto, intitulado Fontes orais: ajudando a construir a história de um colégio interno no início do século XX, de autoria de Roseli Bilobran Klein, analisa o Colégio Santos Anjos utilizando fontes orais para a compreensão da ação e do funcionamento dessa instituição escolar conduzida pela Congregação das Irmãs Missionárias Servas do Espírito Santo.

O sétimo artigo, intitulado Os conceitos de educação, história, memória e identidade como construtos sociais, de autoria de Antonio José Barbosa de Oliveira, analisa as relações entre esses conceitos afastando-se de concepções denominadas pela autora como “estritamente individualizantes ou sociologizantes”. Sua ênfase recai sobre a dimensão social, sem esquecer a dimensão das ações individuais para a compreensão desses conceitos.

O oitavo artigo desse volume, intitulado A história da educação ensinada a partir dos planos: a disciplina nos cursos de formação de professores da Universidade Federal de Uberlândia, de autoria de Bruno Gonçalves Borges, analisa a constituição da disciplina história da educação tomando como fontes os planos de ensino da disciplina estudada, utilizados na Universidade Federal de Uberlândia, no período de 1960 a 2000. O texto ajuda a pensar o modo como essa disciplina foi se fazendo no interior dos cursos universitários.

No nono texto, intitulado Os discursos da elite intelectual e a construção de um projeto educacional para o Piauí influenciado pelos ideais da escola nova, de Ana Maria Gomes de Sousa Martins, a autora analisa os discursos de intelectuais piauienses procurando compreendê-los no debate em torno da modernização da educação escolar piauiense em sua articulação com os ideais da escola nova.

Seguem os artigos, as resenhas e os resumos de dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí.

Concentrando-se na análise histórica da educação, a revista espera proporcionar a compreensão do fenômeno educativo que considere a perspectiva diacrônica de sua constituição. Que a leitura seja prazerosa e proveitosa para tod@s.

Comitê Editorial

LES

UFPI / CCE

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

ARTIGOS

A EDUCAÇÃO E A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA EM PORTUGAL (1910-1974)

Margarida Louro Felgueiras*

RESUMO

A celebração, em 2010, do 1.º centenário da proclamação República portuguesa levou-nos a revisitar a obra educativa do período que vai de 1910 à instauração da Democracia. Debater a construção da educação infantil em Portugal é o objetivo deste artigo. Pretendemos evidenciar os processos, os atores e a visão dominante, a partir das medidas implementadas. Da revisão da historiografia sobre o tema citaremos apenas aquela que concorre para o esclarecimento do processo e do objetivo a que nos propusemos. Cotejamos a legislação produzida e analisámos a ação da Escola Normal do Porto na 1ª República. Para isso investigámos a documentação de arquivo (livros de atas, correspondência, escritos de professores). Escolhemos a Escola Normal do Porto como ângulo de focagem, pela importância que teve durante o final da Monarquia e a 1ª República e por a historiografia portuguesa sobre o tema ter ignorado o seu papel. O trabalho evidencia a importância do estudo dos arquivos das instituições para um conhecimento mais profundo da história da educação. A pesquisa permitiu-nos evidenciar a ação fundamental da Escola Normal do Porto para a concretização efetiva da formação de educadoras de infância, numa relação íntima com o poder local, num momento de desenvolvimento económico da região. O declínio da Escola Normal acompanha as políticas de abandono da educação infantil e a perda de influência quer do poder local quer da região.

Palavras-chave: Escolarização. Educação infantil. Educação de infância em Portugal. Escola Normal do Porto.

Recebido em: abril/2012 – Aceito em: junho/2012

* Prof.^a Associada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. E-mail institucional: margafel@fpce.up.pt; e-mail pessoal: margalf@gmail.com.

ABSTRACT

INFANT EDUCATION AND SCHOOLING IN PORTUGAL (1910-1974)

The celebration in 2010 of the 1st centenary of the declaration of the Portuguese Republic led us to revisit the educational work between 1910 and the advent of the democratic regime in 1974. The objective of this article is to debate the building up of infant education in Portugal. We intend to highlight the processes, the actors and the dominant view through the implemented measures. From the historiography on the subject we will only quote what contributes to a clarification of the process and the objective proposed. We collated the legislation produced and analysed the Escola Normal do Porto action during the 1st Republic. To this end we investigated the archive documentation (minutes, correspondence, the writings of teachers). The Escola Normal do Porto was chosen as a focusing angle due to its importance during the latter part of the Monarchy and the 1st Republic, and because Portuguese historiography on the matter ignored its role. The work highlights the importance of studying the institution's archives to a deeper understanding of the history of education. The research allowed us to bring to light the significant role that Escola Normal do Porto played in the effective training of early childhood educators, with an intimate relation with the local power, in a time of economic development for the region. The decline of the Escola Normal follows the policy of abandonment of early childhood education and the loss of influence at both local and regional level.

Keywords: Schooling. Infant school. Infant school in Portugal. Escola Normal do Porto (Porto Teachers Training school).

1 Introdução

A celebração em 2010 do 1º centenário da Proclamação da República portuguesa decorreu já num contexto de grave crise econômica, mas, também, política e ideológica. Consideramos que revisitar a obra educativa do período inicial da República seria, como historiadores da educação, a melhor forma de homenagearmos aqueles que lutaram por uma nova sociedade, fundada na educação como motor

de transformação econômica e de desenvolvimento humano. Analisar um período de intensos debates e de tentativas reformadoras, pretende ser também um contributo desapaixonado para nos confrontarmos com as dificuldades e derivas com que nos defrontamos na atualidade e construirmos coletivamente a Esperança.

A educação foi, sem dúvida, o grande desiderato da 1ª República portuguesa. Os republicanos portugueses tinham um diagnóstico da situação, mas, acima de tudo, possuíam um projeto para o país. Todos os quadrantes políticos da época conheciam a realidade educativa e sabiam também como ela era umas das condicionantes do desenvolvimento econômico. Os registos estatísticos, que se iniciaram nos finais do século XIX, davam uma imagem demasiado crua para poderem ser ignorados. Apesar de no período monárquico se terem dado passos no sentido de uma progressiva estruturação do sistema de ensino, não encontramos nada de comparável com o projeto global de reforma da instrução pública da República. Esse projeto funcionaria como orientação global das políticas seguintes, apesar de todas as inconstâncias da ação governativa.

Independentemente dos desenganos da ação prática, os revolucionários de 1910 atribuíram prioridade à alfabetização do povo português. Assim, mal a Revolução triunfou, encetaram uma série de medidas que assumiram um carácter emblemático para a educação. Pretendemos aqui ressaltar a ação em prol da educação infantil e da escolarização da infância e acompanhar o percurso da educação infantil até ao final da Ditadura. Deixaremos assim de lado as ações também empreendidas relativamente a outros níveis de ensino e suas modalidades: liceal, técnico industrial, comercial e agrícola; ensino superior com a criação das Universidades de Lisboa e Porto, medidas de alfabetização para jovens e adultos trabalhadores – as escolas móveis, formação de professores de nível primário e secundário com a criação das escolas normais superiores, reestruturação do sistema de ensino, da inspeção pedagógica, da sanidade escolar e o alargamento da rede escolar. Da Ditadura apenas salientaremos os principais bloqueios, que limitaram e condicionaram a ação democrática em prol da educação básica, em particular o ensino infantil. Alguns desses bloqueios ameaçam ressurgir, quando se procura soluções para os problemas presentes, visíveis na forma como diferentes grupos sociais parecem perspetivar o futuro. Situação, que exige dos educadores um conhecimento mais denso da realidade educativa, que evite o “presentismo” das inevitabilidades na análise das políticas educativas. Esse é decerto um contributo da história da educação.

2 O debate sobre a educação infantil no final da monarquia

A preocupação com a educação infantil encontra-se presente desde o fim da guerra civil, com a criação das Casas de Asilo da Infância Desvalida em 1834¹, em Lisboa, no ano seguinte no Funchal e alargando-se a outros pontos do país, como o Porto, em 1936. Ao contrário, as creches demorarão a expandir-se², fruto do baixo nível de industrialização do país. Destinadas ao cuidado de crianças de berço e para mães que trabalhavam fora de casa, surgem um pouco mais tarde na Europa e chegam pouco depois ao Porto, em 1852.

A Associação das Casas de Asilo da Infância teve o apoio da Corte. De carácter assistencial e de iniciativa filantrópica, essa iniciativa constitui uma marca na afirmação da sociedade civil no campo da assistência e da educação e, ao mesmo tempo, na preocupação com a infância, na transição entre o colo materno e a escola. Significa também um primeiro movimento de adaptação às transformações que a industrialização irá provocar na sociedade portuguesa, como tentativa de antecipação para amortecer o choque dessas mudanças. As Escolas da Primeira Infância Desvalida, como também foram designadas, diferiam, contudo, das suas congéneres inglesas e francesas, segundo Rogério Fernandes (FELGUEIRAS; MENEZES, 2004, p. 456), pois aliavam a educação e a instrução ao sustento e aos cuidados com a higiene das crianças. Às crianças seriam ministradas, além de hábitos de ordem, obediência e asseio, as virtudes cristãs, o amor a Deus e o ensino preparatório para a frequência da escola pública, depois dos sete anos (FERNANDES, 2000). Essas escolas tinham um mestre e as aprendizagens da leitura assim como a escrita e a aritmética marcavam presença. O método utilizado parece ter sido o mútuo, ainda segundo Rogério Fernandes.

Em meados do século XIX, Feliciano de Castilho, no seu “método repentino de leitura” dirigido ao ensino na escola primária, adaptará alguns elementos da prática froebelina, como o publicita um seu amigo

¹ Sobre esta instituição cf. os trabalhos de Rogério Fernandes incertos em FELGUEIRAS, Margarida Louro; MENEZES, Maria Cristina, 2004. p. 453-510.

² A primeira creche resulta da ação da burguesia local – João Vicente Martins e João António de Souza Flores - e da iniciativa e apoio de “brasileiros”, como Joaquim Ferreira Moutinho. Designada por Creche São Vicente de Paulo, funcionou no Largo da Trindade, em casa cedida e em 1870 encontrava-se na Rua de Santa Catarina de onde terá passado para o actual edifício, construído de raiz para o efeito entre 1884 -1889, na Rua de Gonçalo Cristóvão, onde se encontra ainda actualmente.

e colaborador, Luís Filipe Leite e foi confirmado posteriormente pelo filho, Júlio de Castilho (FELGUEIRAS; MENEZES, 2004, p. 478-479). A análise do método presente na cartilha de Castilho torna bem patente o conhecimento e a assimilação da teoria de Froëbel, feita pelo autor. Nessa mesma época, 1851, a criação de jardins de infância faziam parte das reivindicações dos primeiros pedagogos, como Luís Filipe Leite (FERREIRA, 1980, p. 33-34) e dos primeiros socialistas portugueses, como Custódio José Vieira, referido por Alberto Ferreira (1980, p. 47). Mais uma vez parece ser a sociedade civil a tomar a iniciativa e a propor ações concretas. A burguesia do Porto, sob a influência e ação direta de Carolina Michëlis mostra-se recetiva ao método froebeliano, aparecendo Referências a colégios que no Porto o praticam e à existência de um jardim-escola. Terá sido num colégio do Porto que Adolfo Coelho praticou o método de Froëbel, no contato com Carolina Michaëlis e Joaquim de Vasconcelos.

No último quartel do século XIX deu-se a difusão das Escolas da primeira Infância Desvalida assim como das creches, de que se encontram referência em Lisboa (Bairro Oriental, 1878), Beja (1885), Portalegre (1905), e noutras cidades. Simultaneamente vai sendo estruturado um pensamento sobre a educação infantil, que terá como modelo Pestalozzi e Froëbel, com incidência particular nas cidades do Porto e Lisboa. Esse movimento partiu da Sociedade de Instrução do Porto, onde a influência alemã era notória³ e polarizou-se em torno do centenário de Froëbel, tendo-se concretizado na criação do primeiro jardim de infância, em Lisboa, em 1882. O inicialmente projetado para a cidade do Porto pelo Eng. José de Macedo Araújo Júnior, saído do círculo da Sociedade de Instrução do Porto e oferecido à respectiva Câmara, não chegou a ser edificado. Contudo, apesar da proposta não ter sido realizada, o ano de 1882 foi marcante na cidade, no campo educativo. Começaram a funcionar as Escolas Normais, Feminina e Masculina, para a qual se empreende a compra de livros e material escolar, entre o qual figura material froebeliano. São realizadas duas sessões separadas de celebração do centenário de Froëbel: uma no teatro Príncipe Real com demonstração do sistema Froëbel pelos alunos do Colégio Pestalozzi – Escola Froëbel e encerrado por Graça Afreixo, inspetor da circunscrição de Aveiro; outra, tendo por centro a Sociedade

³ Além de Carolina Michaëlis marcavam presença na Sociedade de Instrução J. Eduardo Von Hafe, director do Liceu Particular, Rodrigues de Freitas, “Augusto Gustavo de Almeida e o Dr. Pedro Roxa, ambos directores de colégios e os primeiros que em Portugal estabeleceram escolas Froebel”, segundo Guimarães Dias, em artigo publicado na Revista Labor, n. 65, em 1935.

de Instrução do Porto, de fato a iniciadora do movimento para celebrar o centenário de Froëbel, no Teatro Gil Vicente, ao Palácio de Cristal, com Joaquim de Vasconcelos, o Eng. José Macedo Júnior e Rodrigues de Freitas, que lançou uma biografia do pedagogo.

Não nos deteremos nos detalhes dessas ações, já analisados por Rogério Fernandes e em que uma das fontes principais é a Revista da Sociedade de Instrução do Porto, também por nós compulsada. Salientaremos, porém, que uma das recomendações da Sociedade de Instrução do Porto fora o envio de bolseiras ao estrangeiro para aprenderem o sistema de Froëbel. Desiderato que se vem a realizar, como pudemos confirmar pela consulta das Actas da Junta Geral do Distrito, em 1885. Foram subsidiados como bolseiros para ir estagiar à Suíça Carlota Saavedra e o marido João Clemente Saavedra, alunos das Escolas Normais do Porto, habilitados com o curso do 2º grau⁴. Da viagem foi publicado o relatório Jardins D' Infância, Escolas Primárias e Normaes na Suissa, França e Hespanha. O objetivo da viagem era, para a professora, aprender na prática o método de Froëbel e analisar o funcionamento dos jardins-de- infância, enquanto que para o professor seria, sobretudo, adquirir o conhecimento teórico e observar o funcionamento das Escolas Normais. Os autores ultrapassaram largamente essas orientações, tendo-se ocupado também do ensino profissional elementar. Sobre o ensino infantil detêm-se a descrever a sua organização nos diferentes cantões da Suíça, a formação das jardineiras, o funcionamento dos jardins de infância, os métodos utilizados, materiais e ocupações das crianças, com referência à importância dos meios e materiais froebelianos para o desenvolvimento da criança. Em 1888-89 estes bolseiros estão a leccionar na Escola Anexa à Escola Normal do Porto⁵. A sua viagem e relatório constituem os primeiros realizados por alunos e tendo por objetivo o ensino infantil e elementar. Nessa escola havia mesmo certa tradição de contato com o exterior, pois o próprio secretário do Conselho Escolar, professor Francisco Bernardo Braga Júnior também visitara a Suécia e países escandinavos para conhecer os seus sistemas de ensino. Vasconcelos Sá atribui à ação específica de Carlota Saavedra a formação das

⁴ Cf Escola Normal do Porto. Relatório da Junta Geral do Districto do Porto. "Extracto das actas da comissão delegada da junta geral do districto do Porto, durante o mês de Abril de 1886", pág. XX. Cf. ainda SÁ (1962 , p. 71).

⁵ SAAVEDRA, Carlota ; Saavedra, João Clemente, Jardins D' Infância, Escolas Primárias e Normaes na Suissa, França e Hespanha. Porto, Typographia da Empreza Litteraria Typographica, 1888.

jardineiras de infância, que lecionaram nos jardins de infância criados pela Câmara Municipal do Porto no início da República. Contudo, a temática do jardim de infância era abordada desde o início na Escola Normal Feminina do Porto, como nós apercebemos pelos pequenos trabalhos das alunas, “Quesitos de Pedagogia”⁶, e pelo material adquirido para a Escola. Pode-se afirmar que a Escola Normal do Porto, pela qualidade do edifício erigido de raiz, pelas diversas salas e equipamentos, pela qualidade dos seus professores/as e ainda pela atenção que lhe dedicou a Junta Geral do Distrito, dirigida por José Guilherme Pacheco, “brasileiro”⁷ dinâmico e empreendedor no campo da educação e da proteção à infância, tornou-se o modelo para a prática educativa, pólo dinamizador da formação fundamentada na pedagogia científica, divulgadora e produtora de materiais, métodos e de formas de organização do ensino.

A Sul, a ação de Adolfo Coelho manifesta-se quer junto do Jardim-escola da Estrela quer apresentando propostas e publicando. Em 1883, participa no Primeiro Congresso das Associações Portuguesas como representante da Sociedade de Instrução do Porto, onde terá sido provavelmente o autor de uma proposta de criação de um jardim de infância e apresentou outra, de criação de uma escola modelo, dos três aos 14 anos de idade⁸.

Ao nível da publicação, dessa década restam-nos ainda a crônica de Ramalho Ortigão sobre o centenário de Froebel na Gazeta de Notícias do Rio de Janeiro e publicada no Jornal do Comércio⁹ assim como os artigos de Adolfo Coelho na Froebel-Revista de Instrução Primária, criada em 1882. Passada a euforia em torno do centenário de Froebel esbateu-se a ação pela educação infantil e apenas no Governo de José Luciano de Castro foi aventada a necessidade de criação de escolas infantis, que não se concretizaram.

⁶ Escola Superior de Educação do Porto. Quesitos de pedagogia. Feitos pela aluna n. 26º. No anno lectivo de 1882 a 1883. Porto: Escola Normal do Porto. [Caderno manuscrito]. Cota 37.013/10.

⁷ “brasileiro” significa no século XIX e início do XX o português emigrado para o Brasil, que regressa rico à terra natal. Geralmente foram motores de desenvolvimento económico nas suas regiões e procuraram notabilizar-se pelo recurso à benemerência e à filantropia. A muitos dele se deve a criação de escolas primárias, que doavam ao Estado.

⁸ Cf. Fernandes, Rogério, “A educação infantil na obra de Francisco Adolfo Coelho”. In: FREITAS, Marcos Cezar; Kuhlmann (Org.). Os Intelectuais na História da Infância, São Paulo: Cortez, 2002. Também em Felgueiras, M. L.; MENEZES, op. cit., p. 499-500.

⁹ Ibidem, p. 485-486.

3 As propostas da República sobre educação infantil e a escolarização

Nas vésperas da República, realizou-se em Lisboa o Congresso dos professores (1908). Nele foi apresentado um relatório sobre “Escolas Maternaes”, pelo professor A. Alfredo Alves, do Instituto D. Afonso, de Odivelas. A reforma da instrução primária de 1901 creara as escolas infantis, projeto que não se concretizara, apesar de ter sido regulamentado em 1902. O intuito do professor era sensibilizar e alertar para a necessidade da criação dos jardins de infância ou escolas maternas. O relatório, que foi publicado (ALVES, 1909), começa por defender a criação desse tipo de escola, argumentando com os dados das estatísticas internacionais e a necessidade de o país não poder ficar ao lado desse movimento internacional da educação das crianças. Acaba com o voto “para que, ao menos, nas escolas normaes femininas se forme uma classe maternal, como parte integrante das respectivas escolas annexas” (ALVES, 1909, p. 24). O conteúdo do relatório versava sobre o tipo de educação a desenvolver nas escolas maternas, exemplificando com o material fröebeliano a usar. O interessante é a apresentação de outro material feito pelo autor, em papelão (para os sólidos geométricos), de um mapa de Portugal em madeira encaixado numa estrutura metálica para levar água e as crianças poderem ter a noção dos rios e do mar. Alfredo Alves defende ainda a criação de museus escolares para as lições de coisas, feitos pelos professores com as crianças, e é contra a compra dos museus escolares estrangeiros. Apresenta em anexo uma recolha de poesias e cantigas populares a serem usadas no jardim de infância e a necessidade de se publicar música para crianças, de carácter nacional, pois afirma “nas escolas maternaes canta-se muito”.

O Relatório de Alfredo Alves é significativo por vários motivos: foi apresentado num congresso de professores na capital, o que mostra o interesse que a questão estava a ter no seio da classe; as Referências diretas a Froëbel e Pestalozzi, mostrando que a obra desses pedagogos era não só conhecida como os seus métodos compreendidos e praticados; a referência direta às obras de J. Augusto Coelho, professor da Escola Normal do Porto e que será mais tarde da de Lisboa, mostrando como as Escolas normais se estavam a tornar modelos para a prática docente. Revela ainda a criatividade na produção de material didático e de como isso era constituinte e fazia parte da afirmação da

profissão docente. Podemos afirmar que no âmbito do professorado estava preparado o terreno para a necessidade da educação infantil.

A Reforma da Instrução Pública, publicada em 29 março de 1911, insere-se nesse movimento do final do século XIX que pugna por uma educação doce, centrada no conhecimento e nos interesses da criança, na esteira de grandes pedagogos e na compreensão do seu desenvolvimento proporcionado pelas ciências da educação. A novidade da Reforma, além do seu aspecto global e da importância que dá ao ensino primário como uma das formas de combater o analfabetismo, está no reconhecimento e integração do ensino infantil dentro do sistema de ensino. Não só prevê a existência de jardins de infância como preparatórios ou preliminares à escola primária, como integra a formação de jardineiras de infância na formação de professores, nas escolas normais primárias.

3.1 O ensino infantil na lei de 1911

A lei de 29 de março de 1911 reformula o ensino infantil, primário e normal. A sua aprovação dista apenas sete dias da criação das Universidades de Lisboa e Porto e é anterior a toda a outra legislação da República sobre o ensino. Esse dado revela a importância, o cuidado e a esperança que os republicanos depositavam na educação. Era na escola primária que se formaria “a alma da pátria republicana”, onde “a criança cria, desde a escola infantil hábitos fortes de energia e pureza, habilitando-se praticamente para a conquista do pão e da virtude”¹⁰. A Lei dedica cinco artigos ao ensino infantil (Parte I, cap.II) e apresenta-o como a transição entre a família e a escola e como base de apoio para o ensino primário. Dirige-se a crianças dos dois sexos desde os quatro aos sete anos de idade, visando a “educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças” (art. 5º), prevendo a articulação da professora com a mãe. O ensino infantil tomaria a forma de lições de coisas (art. 6º) e seria transmitido por meio de “representações plásticas e gráficas, com o auxílio de material fröebeliano e por meio de exercícios adequados à escola infantil” (art. 7º). São apontados de seguida um conjunto de quatro temas organizadores, que se pode considerar como um programa básico para a escola infantil: aquisição de vocabulário pelo conhecimento de objetos; saber contar até 100, somar e subtrair, conhecer as cores, as formas, animais e vegetais da região e as partes do corpo humano; desenho e modelagem com canto

¹⁰ Preâmbulo da lei, ponto I.

e dicção de poesias; regulamentação do emprego do tempo, jogos, exercícios e distrações agrícolas. Tudo isto de acordo com a idade, temperamento, robustez, precocidade e atraso das crianças. (art. 6º). A Lei estabelecia ainda que todos os estabelecimentos de proteção ou apoio às crianças, pertencentes ao Estado ou aos municípios (asilos, creches, ou outras casas de educação) deveriam ser transformados em escolas infantis.

No cap. IV da Lei, ao falar das escolas, é reafirmado que serão infantis, primárias elementares e complementares e superiores, de acordo com os graus de ensino previstos (art. 19º). As escolas infantis deveriam existir em cada um dos bairros de Lisboa e Porto, em todas as capitais de distrito e ainda nos principais concelhos e deveriam ser instaladas em edifícios próprios, com espaço para plantações, recreio e jogos ao ar livre (art. 21º e 22º). A direção dessas escolas era atribuição de professoras diplomadas pelas escolas normais nessa especialidade (art. 23º) e era gratuito (art. 38º).

Ao tratar da administração escolar (Parte II, cap.II) a lei determina que essa ficaria a cargo das Câmaras e dos Conselhos de Assistência Escolar (art. 62º). Previa a existência desses conselhos em cada sede de concelho, nomeados por três anos e com a presença de um representante do inspetor escolar. Esse organismo tinha por funções a assistência escolar, que se traduzia na distribuição de vestuário, calçado, livros e material escolar aos alunos pobres das escolas públicas; organização de cantinas escolares para fornecimento de alimento às crianças; instalação de balneários nas escolas; consulta, socorros mútuos e medicamentos às crianças pobres; organização de colónias de férias campestres e marítimas, escolas ao ar livre (art. 74º).

A regulamentação da Reforma inicia-se em 26 de Julho de 1911, com o Regulamento do Ensino Primário e no mês seguinte com o Regulamento das Escolas Normais e a publicação dos Programas das Escolas Infantis (23 de agosto de 1911). Esse diploma não se afasta do já apresentado na Lei como objetivos do ensino infantil. Enfatizando que a educação infantil se fará sempre através de processos intuitivos, as professoras deverão possuir “a mais completa habilitação no sentido pedagógico, moral e profissional da especialidade“. A educação tem por finalidade o desenvolvimento dos sentidos e a robustez física da criança, o desenvolvimento harmônico de todas as suas faculdades, como auxiliar e preparatório para a entrada na escola primária. Para

isso haverá que promover a agilidade, destreza, coragem, através de exercícios físicos e de jogos. São propostos exercícios apropriados para cada sentido a desenvolver, desde a vista ao olfato, à fala e à habilidade manual. Para esta, em especial, são referidos exercícios com material fröebeliano, modelagem e jardinagem. Para além do desenvolvimento da inteligência, dando resposta aos por quês das crianças através de exercícios de cálculo com objetos, de geografia descritiva pela observação dos lugares, de desenvolvimento da língua materna como elemento transversal a todas as aprendizagens e não isoladamente, a educação deve contemplar a afirmação dos sentimentos de solidariedade, de amor ao próximo, de respeito e de disciplina.

O ensino infantil deveria ser gradual, progressivo e exclusivamente intuitivo, de lições curtas, obedecendo ao princípio “é brincando que a criança se educa” (art. 5º). Somente a partir dos seis anos as crianças poderiam ter lições mais metódicas, não excedendo os 20 minutos. O programa contemplava ainda as dependências e o mobiliário a usar.

Espaços – O edifício para jardim-escola teria de ter um espaço circundante espaçoso e arborizado onde as crianças pudessem brincar ao ar livre e obter noções simples de jardinagem. As salas deveriam ser espaçosas, com luz, exposição solar e ventilação e estar forradas de ardósia até à altura das crianças ou ter quadros negros para elas poderem livremente desenhar objetos, aproveitando a professora para desenvolver a observação e o gosto pelo desenho. Deveria existir um dormitório, pois as crianças até aos cinco anos teriam ainda necessidade de repouso durante o dia; uma sala com lavatórios e um balneário onde pudessem tomar banho e adquirir hábitos de higiene. Na impossibilidade, devia haver tinhas na sala dos lavatórios com o mesmo fim. Além dessas, haveria uma sala para cabides e uma sala para as professoras. Caso não pudesse existir anexa uma cantina deveria haver uma cozinha com fogão para preparar refeições para as crianças.

Mobiliário e material de ensino – O mobiliário descrito é composto por uma mesa grande em forma de ferradura a colocar no centro da sala com bancos ou cadeiras à volta, proporcionais ao tamanho das crianças; cadeira e secretária para a professora. O material de ensino enumerado consta de: vários quadros negros, coleções de desenhos coloridos com os animais mais conhecidos, de material fröebeliano, coleção de jogos, de minerais e ainda barro ou plasticina para modelagem, balança de braços iguais e alguns pesos e medidas, utensílios de jardinagem (art. 13º).

A matrícula para o ensino infantil estaria aberta em permanência e as crianças deveriam estar na escola entre as 9 horas e as 15h. As turmas de 15 a 20 crianças não teriam separação de sexo e estariam a cargo de uma professora, que teria de ter obrigatoriamente mais de 21 anos e ter habilitação para exercer (art. 14º).

Essa apresentação do ensino infantil na Lei ressalta um conjunto de aspectos inovadores, que são afirmados mais como opções e orientações da política educativa da República do que como possibilidade prática de ser concretizada. Tem o mérito de nos mostrar como esses republicanos tinham um projeto inovador e mobilizador no campo educativo, de acordo com o conhecimento disponível sobre o ensino infantil. É disso exemplo a proposta de paredes forradas de ardósia, para dar plena liberdade de exercício às crianças, a mesa em ferradura, os cuidados de higiene. Procura-se pensar a educação infantil de acordo com a moderna Ciência da Educação, notando-se já a presença da pedagogia montessoriana, mas, seguindo no essencial o modelo de Fröebel e as propostas de Pestalozzi.

3.2 A formação de professores e de educadoras de infância

A Reforma contemplava também a formação de professores, agentes fundamentais das mudanças a implementar. Enquanto não existisse pessoal habilitado para as escolas infantis poderiam ser providas nessas funções professoras primárias com bom e efetivo serviço (art. 81º§ 1º). Significativo é o fato da formação para a docência no jardim de infância aparecer reservada às mulheres, na continuidade dos cuidados maternos e do debate iniciado no século XIX. O curso do Normal, de quatro anos, compreendia o curso geral, comum aos dois sexos, cursos especiais para cada sexo e cursos complementares como o de lições de coisas, o curso colonial ou para crianças com necessidades específicas – mentais ou físicas (art. 109º). O curso especial para o sexo feminino compreendia “Aulas de habilitação para a regência das escolas infantis” (art. 111º).

Todas as alunas teriam de praticar nas escolas anexas sob a supervisão do/a professor/a regente. Praticavam no nível elementar, complementar e também no infantil. As alunas que declarassem querer dedicar-se ao ensino infantil poderiam ver reduzidas as atividades nas escolas primárias anexas e aumentadas na escola infantil (art. 124), existindo certo grau de escolha por parte das estudantes. O ensino infantil funcionava como uma especialização dentro da docência, tal como o das crianças com necessidades específicas. A prática educativa, as missões exteriores e as conferências pedagógicas pertenciam

ao programa do 4º ano das Escolas Normais Primárias. As missões exteriores compreendiam, entre outras, a visita a uma maternidade e a instituições de assistência a crianças. O que assinala a importância que era dada na formação dos futuros/as professores/as à prática e ao contacto com a realidade social, ao mesmo tempo em que se pensava preparar as educadoras para trabalhar e dirigir as instituições de assistência infantil, o que representa também uma alteração na conceção dessas instituições.

Quanto menores as crianças fossem, mais necessária se tornava a formação específica dos/as educadores/as sobre o desenvolvimento infantil. A compreensão da evolução das capacidades infantis devia ser acompanhada de atenção e o carinho. Há, de fato, a entrada e a valorização da afetividade no campo educativo. Como se verifica, as orientações decretadas estavam em consonância com o conhecimento prático e teórico já produzido quer por pedagogos como Adolfo Coelho, quer por professores e responsáveis das escolas normais, onde a pedagogia fröebeliana era conhecida e de algum modo praticada. Apesar disso, a implementação da formação de educadoras de infância nas escolas normais foi hesitante, tendo a Escola Normal do Porto desempenhado um papel importante nesse processo.

Segundo o registo das atas da Escola Normal do Porto, o ensino infantil entrou em funcionamento em 1914, orientado pela professora-regente Carlota Saavedra, que era também a orientadora da prática pedagógica da escola anexa feminina. Ficou a dever-se à ação do diretor Henrique Sant'Ana, favorecida pelas suas relações políticas republicanas e ao fato de nela existir professores preparados para o implementar. O Diretor sugeriu a criação do ensino infantil na Escola, através do Diretor Geral, e aproveitou a visita do Ministro da Instrução Pública, na altura António Joaquim de Sousa Júnior¹¹, em 27 de julho de 1913, por ocasião da exposição de trabalhos manuais educativos das crianças das escolas anexas, para reiterar esse pedido. O Ministro anuiu, fundamentando a decisão com a existência de professores preparados para ministrar esse ensino, sem mais encargos para o Estado. Henrique Sant'Ana contou com a colaboração das professoras recém-diplomadas pela escola, Maria Margarida Barbosa Portela e Maria Eugénia Guedes Vaz, que se ofereceram para “gratuitamente

¹¹ Cf. Arquivo Central do Instituto Politécnico do Porto. Fundo da ex-escola do Magistério Primário do Porto. Livro de Actas do Conselho Escolar da Escola Normal do Porto para o sexo Feminino (1905-1915), Acta da sessão ordinária do conselho escolar de 6 de Outubro de 1913, fls. 29 v a 31.

prestarem os seus serviços na nova escola infantil”¹². Desse modo, Henrique Sant’Ana pode pôr a funcionar de imediato esse ensino, atribuindo uma sala para o efeito, o que demonstra que a formação de algumas alunas-mestras já contemplava essa vertente. Essas professoras eram familiares de professoras da Escola Normal o que nos leva a pensar que terá sido uma estratégia definida pelo Diretor para obter a autorização da tutela e forçar a aplicação da Lei. Uma delas irá, mais tarde, encontrar colocação nos jardins de infância criados pela Câmara Municipal e a outra acabou por ficar adstrita ao ensino infantil na Escola Normal. O conselho escolar apoiou a decisão e aprovou a compra de mais material fröbeliano, livros, quadros relacionados com o ensino infantil, afirmando que o existente na Escola Normal não era suficiente, demonstrando que o ensino infantil era um projeto da Escola.

A atestar a importância sociopolítica da Escola Normal do Porto está a visita que outro Ministro da Instrução, Dr. Sobral Cid, realizou a Escola Normal em abril de 1914 e que também o terá impressionado favoravelmente. Em telegrama enviado posteriormente, ao diretor, informa que pedira ao Ministro do Fomento verba para a “construção do pavilhão destinado à Escola Infantil” e fazia votos que “os trabalhos manuais educativos, ensino activo e demonstrando [sic] ciências naturais prossigam neste estabelecimento”¹³. O diretor desempenhava também um cargo na Comissão Administrativa da Câmara do Porto e nela exerceu uma ação meritória em prol da instrução, impulsionando a criação de jardins de infância, o que mereceu o louvor dos colegas, proposto pelo professor Gomes de Oliveira¹⁴.

Pode afirmar-se que o professorado das Escolas Normais (do Porto e de Lisboa) estava realmente interessado no desenvolvimento do ensino infantil e pressionava o poder político nesse sentido. Continuava a existir, no caso particular da cidade do Porto, uma teia de relações,

¹² Arquivo Central do Instituto Politécnico do Porto. Fundo da ex-escola do Magistério Primário do Porto. Livro de Actas do Conselho Escolar da Escola Normal do Porto para o sexo Feminino (1905-1915), Acta da sessão ordinária do conselho escolar de 6 de Outubro de 1913, fls. 29 v a 31.

¹³ Arquivo Central do Instituto Politécnico do Porto. Fundo da ex-escola do Magistério Primário do Porto. Livro de Actas do Conselho Escolar da Escola Normal do Porto para o sexo Feminino (1905-1915), Acta da sessão ordinária do conselho escolar de 24 de Abril de 1914, fls.35 v.

¹⁴ Cf. Arquivo Central do Instituto Politécnico do Porto. Fundo da ex-escola do Magistério Primário do Porto. Livro de Actas das Sessões do Conselho Escolar da Escola Normal Primária e das Sessões de Jury dos Exames realizados na mesma escola (1912-1914), Acta da sessão de 19 de Junho de 1914, fls. 13v e 14.

que se constituía como grupo de pressão a favor desse ensino¹⁵. O corpo docente da Escola Normal do Porto era respeitado socialmente pela sua competência, como se verifica pela projeção alcançada por alguns dos seus membros. Por exemplo, em 1915, o professor António Maria da Silva Barreto foi nomeado, a título definitivo, chefe da seção de Pedagogia da Repartição de Instrução Primária e Normal, considerado, então, um “elevado lugar na instrução nacional”¹⁶. Seria um ponto de apoio para a diplomacia da escola e do seu diretor. Em 1917, a Câmara foi presidida por Eduardo Ferreira dos Santos Silva, que fora o primeiro diretor do regime republicano nomeado para a Escola Normal.

Mercê da lei que previa a implementação efetiva da formação de educadoras de infância, a Escola Normal do Porto foi muito visitada, estando registado a visita dos diretores das Escolas Normais de Lisboa e Coimbra em 1913, que incentivaram as visitas dos alunos normalistas dessas escolas, por ocasião da excursão escolar anual. Realizaram-nas pela primeira vez em 4 e 8 de junho de 1914¹⁷. Nas palavras do diretor da escola da capital, pretendia que viessem assistir ao funcionamento da escola infantil, onde pôde apreciar uma bela orientação do ensino, nada parecido àquele que observara em muitas outras escolas, destinadas ao mesmo fim, como pessoalmente o declarou aos professores dessa Escola que o receberam e acompanharam na visita¹⁸ e o expressara em Lisboa também a Henrique Sant’Ana.

Do Instituto Feminino Educação e Trabalho, em Odivelas, vieram ao Porto, com autorização da Direção Geral de Instrução Primária, as professoras do Instituto Feminino – Domicilia Augusta Xavier e Berta Almeida Ávila, para assistir aos exames para as professoras das escolas

¹⁵ Cf. FELGUEIRAS, Margarida Louro; ROCHA, Juliana (2012) A circulação de ideias sobre o ensino infantil e sua apropriação na cidade do Porto: o contributo das viagens pedagógicas (1880-1920). In Mogarro, M.J. & Cunha, M.T.S. (orgs.) (2012). Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares. IX Congresso Luso Brasileiro de História da Educação (Atas). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN 978-989-96999-6-0.

¹⁶ Arquivo Central do Instituto Politécnico do Porto. Fundo da ex-escola do Magistério Primário do Porto. Livro de Actas do Conselho da Escola Normal do Porto (1915-1919), Acta da sessão extraordinária de 16 de Junho de 1915, fls. 4 a 6v. O conselho aprovou o envio de felicitações. Cf. ainda Diário do Governo, n.º 210, de 8 setembro de 1913. Portaria de louvor de 6 de setembro 1913.

¹⁷ Cf. Arquivo Central do Instituto Politécnico do Porto. Fundo da ex-escola do Magistério Primário do Porto. Livro de Actas das Sessões do Conselho Escolar da Escola Normal Primária e das Sessões de Jury dos Exames realizados na mesma escola (1912-1914), Acta da sessão de 19 de Junho de 1914, fls. 13v e 14.

¹⁸ Cf. Arquivo Central do Instituto Politécnico do Porto. Fundo da ex-escola do Magistério Primário do Porto. Livro de Actas do Conselho Escolar da Escola Normal do Porto para o sexo Feminino (1905-1915), Acta da sessão ordinária do conselho escolar de 24 de Abril de 1914, fls.35 v e 36.

infantis. Esses exames realizaram-se em janeiro de 1915 e neles ficaram aprovadas legalmente 13 professoras, que as Câmaras podiam colocar nas escolas infantis que fossem criando¹⁹. As duas professoras foram convidadas a

[...] demorem-se mais algum tempo para assistirem aos trabalhos diários da Escola infantil anexa a esta Escola, o que elas de bom grado aceitaram, e se mostraram deveras interessadas com todos os trabalhos a que assistiram.²⁰

Tendo posteriormente o diretor do Instituto agradecido a recepção e as atenções de que foram alvo da parte da diretoria, como de todo o pessoal dessa Escola.

Um dos problemas que a Escola Normal do Porto teve de resolver foi como certificar a formação de professoras de educação infantil, que as normalistas obtinham na escola, uma vez que fora uma iniciativa local autorizada pelo ministro. Ainda que prevista na lei desde 1911 não fora regulamentada nem na lei de 1914 nem no Regulamento de 1916, o que mostra a hesitação do poder central. A Escola Normal desenvolveu por isso o seu próprio sistema de avaliação, com um exame específico. Como o próprio diretor afirmava, ainda que o ensino normal primário continuasse “num período de transição”²¹ era necessário criar um diploma que provasse que as alunas que frequentassem as aulas práticas na Escola Infantil se achavam aptas para o exercício do magistério, o que foi autorizado pelo Ministro. Em ata de 16 de junho de 1916 propõe uma forma de avaliação, possivelmente mais alargada do que a inicialmente praticada, em resultado da experiência dos anos anteriores. Foi apresentada pelo diretor, discutida e aprovada pelo conselho escolar uma proposta de avaliação para as alunas aprovadas no 3º ano e que tivessem praticado na Escola Infantil, que se compunha dos seguintes elementos: uma prova escrita sobre pedagogia do ensino infantil – tempo ½ hora; uma prova de música de piano ou rabeça e ainda de canto; uma lição prática feita a uma classe da Escola Infantil. Argumentação durante trinta minutos sobre a lição feita e interrogatório sobre pedagogia do ensino infantil em geral. A classificação final era obtida pela média do conjunto das provas e no fim era-lhes concedido um diploma especial, assinado pelo Diretor da Escola e pelo presidente e vogais do júri. Esse seria constituído por dois professores da Escola

¹⁹ Cf. Idem, Acta da sessão ordinária do conselho escolar de 22 de Fevereiro de 1915, fls. 44v e 45

²⁰ Ibidem: fl.45.

²¹ Arquivo Central do Instituto Politécnico do Porto. Fundo da ex-escola do Magistério Primário do Porto. Livro de Actas do Conselho da Escola Normal do Porto (1915-1919), Acta da sessão ordinária do conselho escolar em 16 de Junho de 1916, fls. 16 v a 19.

Normal que tivessem regido a cadeira de pedagogia e duas professoras das escolas anexas e habilitadas para o ensino infantil.²² O Ministro da Instrução aceitou a proposta com exceção da prova “do suficiente conhecimento do piano ou da rebeca = que não pode ser exigido visto não constar dos programas em vigor”²³.

Esses fatos demonstram a capacidade instalada na Escola Normal do Porto para realizar a formação de educadoras de infância, que foi preparada desde a sua abertura. A revolução republicana tornou possível a sua afirmação, pela legislação, mas, sobretudo, abriu espaço para a afirmação do dinamismo e das sinergias locais. Mais do que realizar grandes reformas o regime republicano permitiu que grupos e movimentos sociais se organizassem, exprimissem e tomassem iniciativas. O fato da cidade do Porto ser um polo de desenvolvimento na época favoreceu o protagonismo de um escol intelectual que se deslocou progressivamente da Sociedade de Instrução para a Escola Normal e da Junta Geral do Distrito para a Câmara Municipal do Porto. Nesse movimento a Escola Normal adquiriu projeção, pela prática de um ensino ativo, com os trabalhos manuais educativos, o ensino infantil, as práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas pelas/os docentes e pela ação do próprio diretor. A Escola fez com que os estudantes demonstrassem igualmente um grande dinamismo. A confirmá-lo estão as récitas dos finalistas para angariação de fundos para a criação de “uma cozinha escolar”²⁴, e o movimento de apoio da comunidade escolar aos soldados portugueses na frente e suas famílias, enviando roupas:

O director deu parte ao conselho que no dia 12 de janeiro último, enviara à Repartição de Instrução Primária e Normal 18 camisolas de flanela branca, 64 pèugas da mesma cor, 60 de cor gris e 62 castanho, ao todo 186 peças, para os soldados do exército em campanha.²⁵

²² Ibidem

²³ Idem, Acta da Sessão Extraordinária de 12 de Agosto de 1916, fls.20 a 21.

²⁴ Cf. Arquivo Central do Instituto Politécnico do Porto. Fundo da ex-escola do Magistério Primário do Porto. Livro de Actas das Sessões do Conselho Escolar da Escola Normal Primária e das Sessões de Jury dos Exames realizados na mesma escola (1912-1914), Acta de 20 de Maio de 1914, fls. 13 e 13 v e ainda Cf. Livro de Actas do Conselho Escolar da Escola Normal do Sexo Feminino (1905-1915), Acta da sessão ordinária do conselho escolar de 6 de Outubro de 1913, 29 v a 31; e Cf. Idem, Acta da sessão ordinária do conselho escolar de 22 de Maio de 1914, fls. 36 v e 37; e Cf. Livro de Actas do Conselho da Escola Normal do Porto (1915-1919), Acta da sessão ordinária do conselho escolar em 16 de Junho de 1916, fls. 16 v a 19, onde se informou que a sua instalação estava dependente da compra do prédio contíguo à Escola cujas negociações iam muito adiantadas.

²⁵ Ibidem. Cf também Arquivo Central do Instituto Politécnico do Porto. Fundo da ex-escola do Magistério Primário do Porto. Livro de Actas do Conselho da Escola Normal do Porto (1915-1919), Sessão ordinária de 15 de Dezembro de 1916, fls. 25 e 25 v, onde é referida a recolha de dinheiro, pelas alunas, e sua entrega ao Núcleo Feminino de Assistência Infantil da Junta Patriótica do Norte e Cruzada das Mulheres Portuguesas, secção do Porto.

Há também referência à recolha do dinheiro de um dia de salário, para enviar aos professores belgas, que por causa da guerra estavam a passar grandes dificuldades²⁶. Apesar da Reforma de 1911 integrar o ensino infantil no sistema educativo é verdade que a sua implantação foi atrasada por hesitações provocadas pela turbulência política. A lei 233 de 7 de julho de 1914 reformou o ensino normal e consagrou o ensino infantil, prevendo escolas infantis anexas às escolas normais. Aí se consignava o carácter “acentuadamente profissional” das escolas normais e a sua finalidade – aprender a ensinar. Só seria regulamentada pelo Decreto n. 2213, de 10 de fevereiro de 1916. O Regulamento previa junto das escolas normais a existência de uma escola para crianças dos quatro aos oito anos designada por jardim de infância ou escola infantil, para além das escolas primárias anexas²⁷. Nessa altura já o ensino infantil estava sedimentado na Normal do Porto, com o novo pavilhão construído no recinto da escola e pronto a funcionar desde janeiro de 1916. Havia ainda todo um projeto de pequenas obras “para lhe dar aquela nota de frescura e beleza que é indispensável em tais centros educativos”²⁸. A Escola Infantil tornou-se um polo de atração, como se depreende da decisão do conselho, em 17 de março desse mesmo ano:

O director referindo-se ao grande numero de senhoras com autorização superior assistem diariamente às aulas da Escola Infantil e ao prejuízo que aos trabalhos da mesma Escola esse numero se vier a aumentar, pode trazer, propõe que as senhoras assistentes se dividissem em grupos, escalando-se a assistência por semanas, o que o concelho aprovou.²⁹

²⁶ Cf. Arquivo Central do Instituto Politécnico do Porto. Fundo da ex-escola do Magistério Primário do Porto. Livro de Actas do Conselho Escolar da Escola Normal do Porto para o sexo Feminino (1905-1915, Acta da sessão ordinária do conselho escolar de 16 de Dezembro de 1914, fls. 42 v a 43v; e Cf. Idem, Acta da sessão ordinária do conselho escolar de 15 de Janeiro de 1915, fls. 43v, 44 e 44 v., para as famílias de soldados mortos na guerra.

²⁷ Cf. Diário do Governo. Iª Série. Decreto n.º 2 213, de 10 de fevereiro de 1916. Artº 3.º a).

²⁸ Arquivo Central do Instituto Politécnico do Porto. Fundo da ex-escola do Magistério Primário do Porto. Livro de Actas do Conselho da Escola Normal do Porto (1915-1919), Acta da sessão do conselho escolar de 11 de Janeiro de 1916, fls. 11 v, 12 e 12 v.

²⁹ Idem, Acta da sessão ordinária do conselho escolar de 17 de Março de 1916, fls. 14, 14 v e 15.

Essa situação exigiu uma tomada posterior de posição do conselho, uma vez que essas assistentes pretenderam apresentar-se a exame para obterem o diploma de professora de ensino infantil. Mostra também que o ensino infantil foi visto como uma oportunidade de trabalho feminino, que interessou alguns grupos sociais, como o movimento feminista. A Escola Normal continuou a merecer a visita de pessoas ilustres como a do “doutor, Alves dos Santos alta competência pedagógica e da propagandista da puericultura, D. Ana de Castro Osorio”³⁰.

Em 1915, a cidade dispunha já de 14 jardins-escola, todos dirigidos por professoras jardineiras, formadas pela Escola Normal do Porto, em particular pela ação de Carlota Carvalho Saavedra, do seu diretor Henrique Santana, e de uma geração notável de educadores. Esses atravessaram fronteiras e contribuíram para uma Escola Normal que procurava fundar o seu ensino numa cultura pedagógica e científica europeia, que afirmava a especificidade da criança e uma formação humanizadora das práticas de ensino, como o abolir dos castigos corporais o demonstra. Foram capazes de concretizar o ensino infantil, demonstrando a sua importância e constituindo-se como um polo de difusão no contexto do país.

Apesar da aceitação e interesse social manifestado pela educação de infância, a expansão dos jardins de infância terá sido limitada durante a República, a avaliar pelas críticas de Casimiro Freire³¹. Não temos ainda um mapeamento da sua real extensão. A transformação da Associação das Escolas Móveis em associação promotora dos jardins de infância e a sua expansão tem aparecido como a única realidade desse subsector do ensino, a cargo de particulares. Ora existiram jardins de infância públicos, a cargo das câmaras municipais, cujo rastreio está por fazer. É o caso do Porto, como já referimos, em que a Câmara construiu de raiz de dois primeiros edifícios para esse fim. Supomos que terão existido jardins de infância anexos às escolas normais, como está referenciado também em Lisboa³². A expansão foi de qualquer modo limitada. E isso por dificuldades económicas e pelas condições objetivas da vida das famílias, numa estrutura económica debilmente industrializada, em que os cuidados prestados às crianças se faziam nas famílias e, também, por condições subjetivas no modo

³⁰ Idem, Acta da sessão ordinária do conselho escolar de 15 de Dezembro de 1916, fls. 25 e 25 v.

³¹ Cf. Gomes, J. F. (1986), p. 73.

³² Cf. o livro recentemente publicado, Pintassilgo (2012).

como viam a criança, quer da parte dos progenitores quer da sociedade no seu todo. O trabalho infantil era uma realidade naturalizada, não questionada socialmente, tal como a pedagogia do medo e da força. Pode-se, pois, inferir que, apesar de existir um campo profissional em que a educação infantil era olhada como o sustentáculo da instrução elementar, onde despontava a consciência da especificidade e dos direitos das crianças, isso não corresponderia ao largo tecido social. De igual modo, os princípios e a legislação aprovada não foi acompanhada de uma visão pragmática, de se equacionar o modo como poderia ser difundida progressivamente, e foi deixado à iniciativa local, filantrópica e associativa a sua expansão.

4 Do intermezo republicano à infância negada da longa ditadura

A reforma de 1919, que de algum modo procurou concretizar a de 1911 com pequenas alterações, manteve o ensino infantil. Ainda que lenta e tenuemente parecia que a educação infantil se ia afirmando aos poucos. Nada mais enganoso. Bastou muito pouco para que desaparecesse por completo não só do sistema de ensino como das preocupações do Estado. As primeiras reformas da Ditadura não referem o ensino infantil, pois ele tinha pouco peso. Porém, em 1936 foi extinto do sistema de ensino e entregue a superintendência dele e do ensino das raparigas à Obra das Mães para a Educação Nacional. Da ação dessa instituição pouco mais se conhece do que cursos de formação feminina dirigidos a moças da classe média, distribuição de leite ou de sopa nas escolas dos bairros sociais.

Na realidade o ensino infantil representaria nessa época apenas 1% da rede escolar pública. O argumento invocado para aquela medida, da falta de recursos para expandir a rede e da igualdade de tratamento dos cidadãos era claramente falacioso e procurava disfarçar a oposição ideológica a esse tipo de ensino. O Estado Novo defendia que a educação era uma função das famílias e não do Estado. Além disso, o regime era contra a coeducação das crianças. Os jardins de infância há muito defendidos por pedagogos foram a dado momento olhados como se opondo e sendo mesmo um fator de dissolução da família. Se aliarmos a isto que os grandes pensadores e pedagogos, como Froëbel, viram nos seus países a sua ação censurada, acusados de dissolução de costumes, percebe-se que combater o ensino infantil foi um terreno fértil para articular o discurso autoritário, acentuar o domínio ideológico sobre as camadas populares e fazer campanha anticomunista. Nessa ação o Estado foi apoiado por alguma intelectualidade, que exaltava

as virtudes do povo português, que não precisaria saber ler ou ir à escola! Foi também uma forma de desresponsabilização do Estado pela educação e proteção das crianças, de acentuar e perpetuar a dependência das camadas populares, em particular.

Nesse campo, como noutros setores de ensino, a obra da República não se pautou por elevados índices de realização dos projetos sonhados. Daí a desilusão de largos grupos sociais, que ajuda a justificar certa passividade com que o golpe militar foi inicialmente recebido. O pesadelo viria depois. De fato, e atendo-nos apenas à educação infantil ou de jardim de infância, essa ficou relegada à iniciativa privada ou à filantrópica. Apenas continuaram a existir os jardins escola João de Deus e os de instituições caritativas religiosas. A Região Centro apresenta um caso específico – a ação do médico e Prof. Doutor Bissaya Barreto. De republicano assumido acaba por aderir ao regime e, por esse fato, vai ter um leque de possibilidades de intervenção, que de outra forma não teria. A ele se deve um conjunto de “casa da criança”, surgidas a partir de 1936, para além de outras iniciativas como (Sanatórios, Hospitais Psiquiátricos, Colónias, Centros Hospitalares, Institutos para Surdos e Cegos, Casas Maternais, Infantários, Bairros sociais, Escolas). Essas “casas da criança” inserem-se no conjunto de medidas de apoio materno-infantil. Foram edificadas vários jardins de infância e neles sabemos que foi praticada a pedagogia de Maria Montessori.

Para além de casos esporádicos de ensino privado ou de ações de proteção e guarda ao nível da assistência, o ensino infantil pré-escolar público não existiu até 25 de abril de 1974. A formação direccionada para o ensino pré-escolar desapareceu dos currículos das escolas do Magistério Primário, quando essas reabriram em 1942. Apenas em instituições privadas, como a Associação dos Jardins Escola João de Deus, ou religiosas se ia praticando, a nível muito restrito. Segundo o Censo de 1970, no ano letivo de 1970-71, considerando Portugal continental e as Ilhas dos Açores e da Madeira, existiam apenas 17.135 crianças a frequentar o ensino infantil, para um total de 999.946 crianças, que frequentavam o ensino primário geral e complementar. Adérito Sedas Nunes (1971) afirma que em 1960 nos centros urbanos existiam 35,8% de população ativa masculina com profissão eram analfabetos, subindo para 64,0% nas zonas rurais.

Será apenas no governo de Marcelo Caetano e pela reforma de Veiga Simão que o ensino infantil reentra no sistema de ensino. A Lei 5/73, de 14 de julho afirmava na Base IV 1: “o sistema educativo abrange a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente”. No cap. II nas Secções 1ª e 2ª apresentava os objetivos do ensino pré-

escolar, que no essencial retomava as finalidades já afirmadas cerca de 50 anos antes na legislação republicana. A diferença é que o intervalo de idade considerado era dos três aos seis anos e era reafirmado que essa educação “reveste carácter supletivo em relação à família” e seria “progressivamente generalizada pela conjugação de esforços do setor público e privado”. A lei previa a formação de educadoras de infância e de professores primários respectivamente, em escolas de educadoras de infância e escolas do magistério primário, com a duração de três anos, sendo o último de estágio. Esses cursos não se chegaram a iniciar. Foram ainda enviados bolseiros aos EUA com vista a dotar de professores atualizados as instituições de formação. Entretanto, com o 25 de abril de 1974 outros horizontes e esperanças se abriram à educação em Portugal.

4.1 O pós 25 de Abril

O movimento social tomou a iniciativa da reivindicação e promoção da educação infantil, sobretudo da guarda de crianças, como forma de libertar as mães trabalhadoras. Surgem as associações de moradores um pouco por todo o lado e que, em simultâneo, organizam-se para resolver problemas de habitação, mas, também, para criar jardins de infância, creches etc. Algumas dessas iniciativas são apoiadas pelo poder local. Surge assim uma vasta rede de creches, jardins de infância dependentes de Juntas de Freguesia, Câmaras, Ministério dos Assuntos Sociais, Ministério da Educação etc. Faltavam educadores formados. No período de 1974-1976, a Direção Geral do Ensino Básico preparou legislação para que a preparação das educadoras de infância se fizesse nas escolas do magistério. O objetivo era preparar as condições para reorientar os professores primários, uma vez que os estudos de planeamento indicavam que viria a existir excedentários. Contudo, com o 1º Governo Constitucional e o período de “normalização” essas orientações foram em parte ignoradas. Outro objetivo era capacitar as/os regentes escolares existentes, permitindo-lhes a continuação na docência ou a reconversão na carreira administrativa.

A Lei de Bases do sistema Educativo (1986) prevê integrar a Educação Pré-escolar. A Segurança Social passa a ter um papel mais ativo no acompanhamento das crianças com idades inferiores a três anos. Em Dezembro de 1989 regista-se uma cobertura de 30% das necessidades de educação pré-escolar e traça-se o objetivo de conseguir triplicar essa taxa até 1993. Contudo, da lei à sua regulamentação e aplicação foi um longo processo. Os interesses sobre

o negócio de setores da educação são atuantes e impedem avanços decisivos. Foi necessário esperar pelo ministério de Marçal Grilo para se ver publicado o Decreto-Lei n.147/97, que estabeleceu o regime jurídico de desenvolvimento e expansão da rede pré-escolar pública e privada. Aí se manifesta a intenção de conseguir, até ao final do século XX, “abranger 90% das crianças de 5 anos de idade, 75% das de 4 anos de idade e 60% das de 3 anos de idade, alargando a possibilidade de frequência a mais 45.000 crianças nesta faixa etária”³³.

5 Considerações finais

Até que ponto a convicção dos pedagogos republicanos na integração da educação pré-escolar no sistema de ensino seria uma forma positiva de combater as diferenças sociais e de criar possibilidades de sucesso na escola pública se realizaram? A história do ensino infantil português apresenta ainda algumas lacunas. Pretendemos apenas assinalar a lentidão no percorrer desse caminho e a difícil tomada de consciência social da realidade infantil e de reconhecimento dos direitos das crianças. Ao assinalar esse trajeto penoso, de inscrição na nossa vida coletiva da especificidade e importância da educação infantil, importa salientar alguns aspetos desse processo histórico:

- o primeiro deles é a tendência, que observámos, na crença excessiva de que as mudanças políticas, uma vez conseguidas, só por si são o garante da mudança social. Na realidade, como o processo histórico nos mostrou, se não existir uma tomada de consciência social, que prepare atores sociais para as tarefas que a mudança exige e que organizem a luta pelos seus direitos, não será as alterações no aparato governativo que nos trarão a mudança social. No caso do ensino infantil, resultou em larga medida da conjugação de esforços entre movimentos, atores educativos e poder local para que a mudança fosse assumida centralmente.

- que a qualidade da educação das crianças depende em larga escala da qualidade da vida social em que está inserida e da interação desse contexto com a escola e os professores/educadoras.

No momento presente, Portugal atingiu uma cobertura razoável da rede escolar infantil, mas os educadores debatem-se com outro tipo de pressão, de resultados potencialmente devastadores do ponto de vista do desenvolvimento harmonioso das nossas crianças – a pressão pela escolarização precoce do jardim de infância, esquecendo-se que a criança aprende sobretudo pelo brincar. Outras nuvens se adensam no

³³ Preâmbulo do Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho, p. 1.

horizonte, que dizem respeito às condições de exercício das educadoras de infância, com o alargamento do horário, diminuição do pessoal auxiliar e aumento do número de crianças por sala. E, nesse sentido, penso que é fundamental formar opinião sobre a necessidade do brincar, do experienciar, do jogar no jardim de infância, na família, na cidade.

Referências

ALVES, A. Alfredo. **Escolas Maternae**. Relatório. Apresentado ao congresso pedagógico realizado em Lisboa nos dias 21, 22 e 23 d'abril de 1908. Lisboa, Typographia da Cooperativa Militar, 1909.

ARQUIVO CENTRAL DO INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO. **Fundo da ex-escola do Magistério Primário do Porto**. Livro de Actas do Conselho Escolar da Escola Normal do Porto para o sexo Feminino (1905-1915), Acta da sessão ordinária do conselho escolar de 6 de Outubro de 1913, fls. 29 v a 31; Acta da sessão ordinária do conselho escolar de 24 de Abril de 1914, fls.35 v. e 36; Acta de 22 de Maio de 1914, fls. 36 v e 37. Acta da sessão ordinária do conselho escolar de 16 de Dezembro de 1914, fls. 42 v a 43v; Acta da sessão ordinária do conselho escolar de 15 de Janeiro de 1915, fls. 43v, 44 e 44 v.;Acta da sessão ordinária do conselho escolar de 22 de Fevereiro de 1915, fls. 44v e 45.

_____. **Fundo da ex-escola do Magistério Primário do Porto**. Livro de Actas das Sessões do Conselho Escolar da Escola Normal Primária e das Sessões de Jury dos Exames realizados na mesma escola (1912-1914). Acta de 20 de Maio de 1914, fls. 13 e 13 v., Acta da sessão de 19 de Junho de 1914, fls. 13v e 14;

_____. **Fundo da ex-escola do Magistério Primário do Porto**. Livro de Actas do Conselho da Escola Normal do Porto (1915-1919), Acta da sessão extraordinária de 16 de Junho de 1915, fls. 4 a 6v.; Acta da sessão do conselho escolar de 11 de Janeiro de 1916, fls. 11 v, 12 e 12 v.; Acta da sessão ordinária do conselho escolar de 17 de Março de 1916, fls. 14, 14 v e 15.; Acta da sessão ordinária do conselho escolar em 16 de Junho de 1916, fls. 16 v a 19; Acta da Sessão Extraordinária de 12 de Agosto de 1916, fls.20 a21. Acta da sessão ordinária do conselho escolar de 15 de Dezembro de 1916, fls. 25 e 25 v.

ASSOCIAÇÃO de Beneficência e Caridade da Freguesia de Cedofeita e Creche de Cedofeita. **Relatório**. Porto: Typ. A.F.Vasconcellos, 1906.

_____. **Comissão da Crèche e dedicada às senhoras que a tem coadjudado**. Ed. Com. n. único Coimbra: Imprensa da Universidade, 1885.

COMISSÃO Executiva da Crèche de Beja. **Relatório e contas**. Lisboa: Typ. Universal, 1902.

DIAS, Guimarães. Pedagogia e didáctica. Higiene e medicina escolar. Educação física e Canto Coral. O velho Pôrto pedagógico. **Revista Labor**, n. 65, 1935, p 630-634.

ESCOLA Superior de Educação do Porto. Escola Normal do Porto. **Relatório da Junta Geral do Districto do Porto**. Extracto das actas da comissão delegada da junta geral do districto do Porto, durante o mês de Abril de 1886, pág. XX.

_____. **Quesitos de pedagogia**. Feitos pela aluna n. 26º. No anno lectivo de 1882 a 1883. Porto: Escola Normal do Porto. [Caderno manuscrito]. Cota 37.013/10.

FELGUEIRAS, Margarida Louro; MENEZES, Maria Cristina, Rogério Fernandes. **Questionar a Sociedade, interrogar a História, re(pensar) a Educação**. Porto: Afrontamento / FPCEUP, 2004.

_____.; ROCHA, Juliana. Escola normal do Porto (1882-1986). In: PINTASSILGO, Joaquim (Coord.). **Escolas de formação de professores em Portugal**: História, arquivo, memória. Lisboa: Ed. Colibri, 2012. p. 425-462.

FERNANDES, Rogério. Orientações pedagógicas das “Casas de Asilo da Infância Desvalida” (1834-1840). **Cadernos de Pesquisa**, Revista Quadrimestral. n. 109, Março, 2000.

_____. A educação infantil na obra de Francisco Adolfo Coelho. In: FREITAS, Marcos Cezar; Kuhlmann (Org.). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Alberto. **Estudos de cultura portuguesa** (século XIX). Lisboa: Moraes Editores, 1980, p. 33-34.

FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN (Org.). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GUSMÃO, Francisco António Rodrigues. **A creche**: palavras proferidas na inauguração da “creche João Baptista Rollo”, em Portalegre, no dia 6 de abril de 1905. Portalegre: Minerva Central, 1905.

GOMES, Joaquim Ferreira. **A Educação Infantil em Portugal**. 2. ed. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica/ Centro de Pedagogia da Universidade de Coimbra, 1986.

MOGARRO, M. J.; CUNHA, M. T. S. (Org.). Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares. IX Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. **Atas**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012. ISBN 978-989-96999-6-0.

NUNES, Adérito Sedas. **A Universidade no sistema social português. Uma primeira abordagem.** *Análise Social*, Nov. 1971.

_____.; FERREIRA,V.; AGUIAR, J. Níveis de instrução na indústria portuguesa. **Análise Social**, VII (27-28), 2. sem, 1969.

ORGÃO Occasião do Sétimo Centenário de Santo Antonio. **A Praça da Figueira**: a favor da Crèche para os filhos das vendedeiras do mercado. n. único. Lisboa : Typ. Barata & Sanches, 1895.

PINTASSILGO, Joaquim (Coord.). **Escolas de formação de professores em Portugal: História, arquivo, memória.** Lisboa: Ed. Colibri, 2012.

PORTUGAL. **Regulamento das Escolas Normais e a publicação dos Programas das Escolas Infantis**, 23 de Agosto de 1911.

_____. Lei de 29 de Março de 1911.

_____. **Diário do Governo**, n. 210, de 8 setembro de 1913. Portaria de louvor de 6 de setembro 1913.

_____. **Diário do Governo**. 1ª Série. Decreto n. 2 213, de 10 de fevereiro de 1916.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Lei 5/73, de 14 de julho.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Bases do sistema Educativo**, 1986.

_____. Ministério da Educação. Decreto-Lei n. 147/97 de 11 de Junho.

REVISTA DA SOCIEDADE DE INSTRUÇÃO DO PORTO. Porto, 1881-1883.

REVISTA LABOR, n. 65, 1935.

SÁ, Mário Vasconcelos. Problemas do nosso Ensino. Porto: ed. do autor, 1962. In: SAAVEDRA, Carlota; SAAVEDRA, João Clemente. **Jardins D' Infância, Escolas Primárias e Normaes na Suissa, França e Hespanha.** Porto, Typographia da Empreza Litteraria Typographica, 1888.

TEIXEIRA, Augusto António. **Discurso inaugural da creche de Santa Eulália**: fundada no Bairro Oriental de Lisboa... Lisboa: Typ. Universal, 1878.

MÍSTICA E ILUSTRAÇÃO NA FORMAÇÃO CRISTÃ DE GABRIEL MALAGRIDA: REPERCUSSÕES NO TRABALHO MISSIONÁRIO NO BRASIL DO SÉCULO XVIII

Maria das Graças de Loiola Madeira*
Roseane Maria de Amorim**

RESUMO

A intenção deste texto é recuperar a formação intelectual de Gabriel Malagrida (1689-1761) e as repercussões em sua ação missionária no Brasil do século XVIII. Por mais de 30 anos, o catequizador e jesuíta italiano ergueu e restaurou espaços de recolhimento para grupos sociais moral e fisicamente em risco. Nesse sentido, o objetivo deste texto é traçar um perfil do itinerário desse missionário que alimentou uma fama de santo nos sertões por onde andou e explicitar a ação educativa da sua obra. Temos como problema de pesquisa a seguinte questão: quais as marcas de formação expressas em seu trabalho missionário no Brasil? A nossa base teórica se encontra nos estudos de Paul Mury (1874), principal biógrafo do missionário, Miguel Real (2009) e Ilario Govoni (2008). Estamos ancorados também na Nova História, especificamente, na história cultural na medida em que tomamos as obras do Padre Malagrida como ações educativas inscritas nas culturas dos sujeitos que passaram pela sua evangelização. Entendemos que a feição do cristianismo de Gabriel Malagrida era feita de palavra, de rastros e de instituições que cuidavam do corpo e da alma do povo em desamparo. O estudo procura esclarecer que não eram apenas as palavras escrita e falada do missionário que insultavam ou incomodavam seus algozes, mas a memória de santidade atribuída pelo povo e parte da nobreza, somada às notícias de sucesso do seu trabalho de fundador de obras assistenciais no Brasil. Nesse sentido, ele intimidava a quem o julgava por ter uma trajetória de exposição de uma vasta cultura literária e teológica, a qual não haveria como destruir nem com seu corpo transformado em cinzas.

Palavras-chave: Gabriel Malagrida. Formação humanística. Ação missionária.

Recebido em: abril/2012 – Aceito em: junho/2012

* Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, com Pós-doutorado em Educação. E-mail: gloiola@bol.com.br.

** Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Doutora em Educação. E-mail: roseane.mda@hotmail.com.

MYSTIC AND ILLUSTRATION ON THE CHRISTIAN FORMATION OF GABRIEL MALAGRIDA: REPERCUSSIONS ON MISSIONARY WORK IN BRAZIL OF CENTURY XVIII

The purport of this text is to represent the intellectual formation of Gabriel Malagrida (1689-1761) and the impact on their missionary work in Brazil at XVIII century. For more than 30 years, the catechizer and Italian Jesuit lifted and restored places to shelter social groups morally and physically in jeopardy. It is this sense that the purpose of the paper is to delineate the way of this missionary who maintained a saintly reputation in the hinterlands where he went and explain the educational activities in his work. We have as a research problem the following question: which characteristic traits of formation were found in his missionary work in Brazil? Our theory is based on studies of Paul Mury (1874), biographer of the main missionary, Miguel Real (2009) and Ilario Govoni (2008). We are also anchored in New Story, specifically in cultural history by taking the works of Priest Malagrida as educational actions inscribed in the cultures of the people who were evangelized by him. We understand that Gabriel Malagrida's Christianity was made by his word, his evidences and institutions that took care of the body and soul of the people in helplessness. The study seeks to explain better that it was not just the words written and the speech of the missionary who insulted or bothered his tormentors, but the memory of sanctity attributed by the ordinary people and nobility, together with the news of the success of his work as founder of charities in Brazil. In this sense, he intimidated who wanted to judge him because of its life trajectory and exposure to a wide theological and literary culture, which, as there would not destroy that trajectory neither with his body turned into ashes.

Keywords: Gabriel Malagrida. Humanistic Education. Missionary Action.

1 Introdução

E, em verdade, acontecimentos há na vida, que são como as cenas das peças teatrais: umas vezes cenas festivas, outras vezes cenas lúgubres.

(MALAGRIDA *apud* MURY, 1874, p. 144).

Os estudos de História da Educação brasileira relativos ao período colonial têm merecido tímida atenção dos atuais pesquisadores da área, em razão talvez da pouca documentação disponível e do exíguo investimento na análise das fontes manuscritas que se reportam a um

passado remoto de nossa história. Dedicar-se a essa análise significa poder compreender os motivos pelos quais instituições tradicionais como a Igreja Católica puderam se perpetuar com vigor em nossa sociedade. Ao conferir uma ressignificação social ao seu projeto doutrinário, ela foi capaz de manter uma mobilidade nas táticas de conquista de novos adeptos.

Dedicar-se aos estudos da educação no período colonial implica ter gosto e afinidade com a história dos primeiros séculos da colonização, como nos adverte Ferreira Júnior (2007). O autor lembra que é preciso retomar a discussão em torno do trabalho educacional jesuítico dos primeiros séculos de permanência dos europeus no Brasil, afinal os inacianos mantiveram durante 210 anos as mesmas matrizes que marcaram profundamente tanto a nossa estrutura de ensino (FERREIRA Jr., 2007)) quanto à forma de educar hábitos e sentidos de vida do povo nas ações missionárias.

Os motivos que nos levaram a esta investigação surgem da necessidade de conhecer de forma mais aprofundada o trabalho missionário de um homem ilustrado que se consolidou em solo brasileiro, a ponto de ganhar a fama de santo, dentro e fora da Colônia no século XVIII. Trata-se de Gabriel Malagrida (1689-1761), jesuíta italiano, que permaneceu no Brasil dos anos de 1721 a 1754, em missões, conversões, construção e reparos de igrejas, seminários e conventos, a fim de propagar o ideário da Igreja Católica. Ao percorrer gigantescas extensões geográficas dos atuais estados do Pará à Bahia, ele alimentava o propósito de atender a um dos princípios missionários da Ordem inaciana, qual seja desenvolver um trabalho intenso e expansivo de apostolado. Essas terras ofereciam um fértil espaço para tal ação, por serem conhecidas como “inferno” verde e seco, dada as condições de vida inóspita dos humanos que ali viviam.

Para a realização deste estudo, levantamos a seguinte indagação: quais as marcas de formação expressas em seu trabalho missionário no Brasil?

Poucos escritos de maior fôlego se encontram disponíveis sobre a formação de Gabriel Malagrida e suas peregrinações pelo Brasil. Os esparsos registros dão visibilidade particularmente às intrigas levadas a cabo pelo ministro português Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido por Marquês de Pombal, ao acusá-lo de herege e vidente, e denunciá-lo ao Santo Ofício, a ponto dele ter sido garroteado e queimado pela Inquisição, na cidade de Lisboa, em 1761. A acusação de herege devia-se às insinuações dirigidas à Corte portuguesa pelo missionário

no opúsculo de sua autoria Juízo da verdadeira causa que padeceu a Corte de Lisboa (1756)¹, no qual a acusa de ser a principal responsável pelo Terremoto de Lisboa de 1755².

O trágico episódio da morte do jesuíta italiano encontra-se brevemente esboçado nas obras de Soares (1986), Ribeiro (2002) e Azevedo (2004). São esparsas Referências contidas na discussão em torno da história de Portugal do século XVIII, com atenção especial ao embate entre a Companhia de Jesus e o ministro Carvalho e Melo, que culminou com a expulsão da Ordem das colônias portuguesas em 1759.

Outro elemento que pode explicar a ausência de investigação a respeito da dimensão formativa e ação missionária de Malagrida refere-se muito provavelmente à ausência de obras de sua autoria, como assim o fizeram os padres Antônio Vieira e José de Anchieta. Com relação aos seus registros, consta apenas o opúsculo já mencionado, além de cartas, notas de aula³ e notícias de peças teatrais. Sobre esses rastros de formação, discorreremos a seguir.

Este texto foi organizado em dois momentos: o primeiro aborda a formação humanística de Gabriel Malagrida, tendo como centro as orientações da Companhia de Jesus; o segundo ressalta sua ação educativa com relação ao resguardo moral e físico de grupos sociais brasileiros, entre eles mulheres, crianças e jovens.

2 A dimensão pedagógica e literária da formação de Gabriel Malagrida

Gabriel Malagrida nasceu na cidade de Menaggio, ao norte da Itália, em 1689. Ingressou na Companhia de Jesus em 1711, na qual prosseguiu com seus estudos nas cidades de Milão e Genova. Ali concluiu o noviciado como jesuíta, em 1719. Por quatro anos esteve em cidades francesas, dois deles em Bastia, na Ilha de Córsega, um ano em Nice e outro em Vercelli, para cumprir quatro anos de Magistério. Em missão, migrou para Lisboa de onde partiu para trabalhos missionários no Brasil aos 31 anos. Ao chegar às terras brasileiras, na condição de missionário, segundo Govoni (2008), Malagrida prestou o exame ad

¹ O opúsculo encontra-se em anexo na obra de Mury (1874).

² Conforme Voltaire, um terço da cidade de Lisboa foi destruído com o Terremoto entre os anos de 1755-1760, ou seja, mais de 30 mil pessoas morreram sob os escombros. Tal tragédia foi tema em três das suas produções, como Poeme sur le desastre de Lisbonne (1756) e Candido (1759).

³ O que entendemos por notas de aulas estão relacionadas às peças teatrais produzidas nos colégios da Ordem inaciana.

gradum (defesa acadêmica) para o qual teve que revisar toda Filosofia e Teologia em São Luís. Até 1729, ele já dominava um aprendizado sobre a vida indígena e o ambiente colonial brasileiro. Passou a ensinar Humanidades e Teologia aos estudantes jesuítas da Vice – Província do Maranhão. Nos anos seguintes, foi destinado ao trabalho missionário. De 1736 a 1747, manteve-se ocupado nas missões apostólicas, visitando e pregando nos atuais estados do Pará e Bahia.

Por quase 30 anos, ele percorreu esses lugares erguendo e reformando fundações de interesse da Igreja Católica, quer templos religiosos, quer conventos e seminários. Em meio a essas tarefas, fazia conversões, orientações espirituais, previsões e supostos milagres. Uma fama de santo e respeito pelo seu trabalho disseminou-se por todo o reino. Com o fim do governo de D. João V (1721-1750) – que lhe havia concedido apoio financeiro às obras missionárias -, o cenário político no reino se modificara com a administração de D. José I, para a qual nomeara Sebastião José de Carvalho e Melo, o futuro Marquês de Pombal (1770). Em tais circunstâncias, o missionário encontrou em 1754, na Corte portuguesa, o declínio da Ordem inaciana, sofrendo perseguições dentro e fora do reino. Motivado pelo terremoto ocorrido em Lisboa no ano de 1755, Malagrida escreveu um opúsculo intitulado *A verdadeira causa do terremoto de Lisboa [...]*, no qual indiretamente acusa a Corte Portuguesa de ser responsável pela tragédia. Como resposta, Carvalho e Melo reuniu provas que o incriminaram, acusando-o de herege e falso profeta. Essas e outras acusações, que serão tratadas neste texto, condenaram Gabriel Malagrida à fogueira na data de 20 de setembro de 1761, na Praça do Rossio em Lisboa (RODRIGUES, 2010).

Embora não tenhamos como centro desta discussão as tramas que levaram o jesuíta italiano à fogueira, seus escritos estão atravessados pelos embates com os inimigos da Ordem inaciana, desde as composições teatrais, opúsculos, cartas e registros de orientações espirituais. Entretanto, o ponto central deste texto é pôr em análise a dimensão pedagógica e literária de sua formação e as repercussões em suas ocupações no Brasil. Esses indícios podem nos indicar por quais perspectivas teóricas a Companhia de Jesus se amparava para preparar mestres e missionários. Em alguns escritos de Gabriel Malagrida podem ser visivelmente constatadas as Referências à literatura dita pagã ou clássica, particularmente a latina. O poeta latino Virgílio é mencionado no opúsculo *O Juízo da verdadeira causa [...]*. Nele, indiretamente o

missionário acusou a Corte Portuguesa de ser a principal responsável pelo Terremoto de 1755, por isso a ira divina se manifestava de forma implacável para punir todos os perseguidores dos jesuítas. Ao se utilizar de uma passagem da obra *Georgiche*, de Virgílio, Malagrida induz ao leitor a crer que a cidade de Lisboa havia sido alvo de uma implacável ação da natureza movida pela justiça divina:

Não cuido que será indecente de materia tão severa explicar-me com uma comparação e fantasia poetica, que talvez é a mais nobre de quantas nasceram na cabeça do príncipe dos poetas, Virgilio: examinado pois este prodigioso engenho, e fazendo anatomia dos raios com que Jupiter irado mostrava o seu furor contra a terra; assenta, que os cyclopes⁴ na sua fabrica ajuntavam uma certa e terrível mistura, que era o tortuoso dos nimbos, o chuvoso das nuvens, o impetuoso dos ventos, e a força mais activa e abrasadora do fogo; porem o unir e confederar contra a ruina da terra elementos tão opostos, e impacientes de união, só o podia idear a ficção de um entendimento poético [...]. (MALAGRIDA *apud* MURY, 1874, p. XIII).

Para Virgílio e Malagrida, a fúria sem precedentes da natureza era uma forma de responder contra ataques criminosos dirigidos aos justos. Em relação a Virgilio, tratava-se de um discurso ideológico em torno das constantes guerras civis sangrentas instauradas no Império Romano contra o soberano Júlio César (CONTE, 2011). Quanto ao missionário, era uma forma de revidar ou tornar pública as perseguições que o ministro dirigia à Ordem inaciana, as quais eram merecedoras de um castigo divino.

Referências outras sobre essa tradição clássica podem ser visualizadas no conjunto de cartas trocadas entre Malagrida e a Marquesa Eleonora, após seu retorno a Portugal em 1754. Esses documentos foram condensados numa obra intitulada *La conferencia spirituale fra Malagrida e la Marqueza Eleonora*, publicada em 1761⁵. Num discurso irônico e sarcástico, próprio dos clássicos latinos, Malagrida avaliava aqueles doutos ou sábios e santos, que, em nome da

⁴ Ciclopes, segundo a literatura clássica, eram seres monstruosos e agrestes, além de gigantes (GOVONI, in RODRIGUES, em nota de pé de página, 2010, p. 506).

⁵ Faltam-nos informações precisas a respeito da constituição dessa obra. Muito provavelmente ela resultou de uma reunião de cartas e orientações espirituais dirigidas por Malagrida à referida Marquesa quando ele esteve como seu principal orientador espiritual. As reuniões feitas na casa daquela senhora foram interpretadas pela Corte Portuguesa como lugar de conspiração contra o rei, motivo pelo qual a Marquesa Eleonora teve o mesmo fim cruel do missionário (ATA DO SANTO OFÍCIO, 1759).

providência, da lei e da ciência condenaram toda a obra da Companhia de Jesus. No confronto dessas acusações, ele apresentava um estilo refinado, original e talvez moderno, uma vez que a ironia põe em movimento qualquer forma enrijecida e cristalizada de pensar (CAMBI; GIAMBALVO, 2008). Portanto, era uma escrita transgressora por se contrapor aos argumentos da Corte com a defesa de sua memória, biografia e trajetória missionária de doutrinador e de fundador de obras assistenciais no Brasil. Essa postura ousada de inversão das injúrias ajudava “a demolir a hipocrisia, o filisteísmo⁶ e o dogmatismo”, como adverte Cambi e Giambalvo (2008, p. 14). As marcas desse recurso discursivo estão, sobretudo, na obra *La Conferenza Spirituale [...]*, (1761, p. 83): “em todo caso espero que aqueles motivos que têm persuadido, e convencido Teólogos de primeira classe, convenceriam ainda o vosso espírito [...]”. Ao nomear mordazmente os inquisidores de “Teólogos de primeira classe”, o jesuíta italiano demonstrava, de um lado, a consciência de sua superioridade intelectual, de outro, denunciava a torpeza ardisosa dos que lhe interpelavam, ou aqueles respaldados de ciência, leis e sabedoria. Mas esses doutos, sábios e devotos eram para Malagrida como padres bárbaros maquiavélicos que saboreavam com prazer o fim da Companhia de Jesus⁷. De forma desdenhosa, ele argumenta:

[... a Companhia] foi examinada à luz da ciência, da prudência, e da Oração de pessoas douradas, sabias, e devotas, e com um parecer unânime si prever a indolência da Companhia sem outro remédio. Homens sábios e santos assim a julgaram no Senhor. [...] nós jesuítas não somos aquelas raposas astutas, aqueles espertos Maquiavélicos, que certos por seus cordiais amores desejam fazer crer [...] não somos corte de providência e prudência que pensaríamos em usar um remédio não menos violento que perigoso [...]. (MALAGRIDA, 1761, p. 61).

Ao se armar de expressões irônicas, o missionário punha em dúvida a sapiência de seus algozes e dessacralizava os ditos doutos, pertencentes ao Santo Ofício e supostamente fiéis ao rei, como um modo de inverter os argumentos de infâmia e heresia que recaíam sobre

⁶ O termo utilizado pelo autor é atribuído àquele que cultiva um espírito estreito, vulgar, que busca apenas prestígio ou conveniência social, apesar de não merecê-la.

⁷ Alusão à carta de Rousseau a Voltaire, Sobre a Providência, na qual a discussão gira em torno do Poema sobre o Terremoto de Lisboa, publicado em 1756 por Voltaire.

sua trajetória. Pela sátira, Malagrida exercitava o direito da dúvida, de desfazer as certezas da Corte ou de desnaturalizar sujeitos e lugares, ao rebater a acusação de criar falsas doutrinas: “[...] e que assim como os Doutores estavam variando entre si, também elle declarante podia variar, e interpretar os lugares das escrituras por ser Teologo.” (ATA DO SANTO OFÍCIO, 1761, p. 21).

O tom desdenhoso de Gabriel Malagrida parecia estimular o riso. Emanuele Narducci (2010, p. 63), ao se referir aos textos de Cícero, lembra que o humorismo ajuda a remover as emoções, ajuda a sedar a cólera de acusações odiosas que não são fáceis de serem dissolvidas apenas com o uso da razão. A escrita do missionário e seus argumentos de defesa poderiam pôr dúvidas ao senso comum que recaiu sobre seu pensamento, de que era um homem que sofria alucinações e que, portanto, não merecia atenção nem para seus escritos, tampouco para seus argumentos de defesa. Mas quando se analisa o conjunto do seu pensamento, elabora-se um contraponto para a imagem criada em torno dele, pelos seus admiradores como mentecapto, e pela Inquisição como impostor, falso profeta e divulgador de heresias. Ou seja, surge um homem de pensamento refinado e sarcástico sob a inspiração de obras clássicas.

Outros rastros dessa formação clássica também se encontram em algumas composições teatrais lembradas por Rodrigues (2010, p. 456), contemporâneo de Malagrida. No capítulo Foi dotado por Deus de Ciência, eloquência e outros dons, da obra Vida do padre Gabriel Malagrida, traduzida por Ilario Govoni (2010, p. 456), são listadas algumas composições. Além da tragédia nomeada de Aman, outras foram mencionadas, conforme testemunho do padre José Teixeira, estudante do Colégio Jesuítico de Santo Antão Grande em Portugal:

- 1) Santo Aleixo exilado
- 2) O Imperador Mauricio
- 3) Focas
- 4) A mulher do Faraó
- 5) Santa Eustáquia
- 6) Santa Quitéria
- 7) São Luis
- 8) Estanslao em sua Apoteose
- 9) Marciano
- 10) Cristo Nascente
- 11) Cristo Sofredor
- 12) O juízo
- 13) Aman

Dois outros dramas foram encenados na Corte portuguesa, entre 1754-1758, intitulados *Santo Adriano* e *La fedeltà di Leontina*, conforme Rodrigues (2010), dedicados respectivamente a Dom Antônio⁸ e à viúva de D. João V, a rainha Mariana Vitória da Áustria. Com relação às peças teatrais citadas, a última da lista, *Aman*⁹ ou *Amanus* tornara-se famosa. Primeiro por Malagrida tê-la elaborado nos anos iniciais após sua ordenação, destinada aos alunos do Colégio jesuítico da cidade de Bastia. Segundo, porque, entre 1759 e 1761, enquanto esteve preso, por pouco o drama não fora novamente representado, com a intenção de afrontar o poder de Carvalho e Melo. Por essa razão, talvez, a referida composição tenha sido confiscada pelo Santo Ofício, servindo de prova para acusá-lo de herege e de falso profeta no Tribunal da Santa Inquisição. Assim relembra Gaetano Forti e Giulio Cesare Cordela (1784, p. XII) a trajetória desse drama na memória do Missionário:

Da Tragédia latina, composta por Malagrida, no Colégio de Bastia na Corsiga onde ensinava humanidade, intitulada *Amanus*, foi reencontrada e confiscada com outras suas cartas; [...] o bom Religioso desejava fazer representar em Setubal mesmo encontrando-se exilado; dizia-se ser uma belíssima composição; mas ouviu de um autor devoto e amigo, que podia dar-se facilmente, que o primeiro Ministro se achasse ofendido [pela semelhança] com o herói do Drama; imediatamente desistiu de representá-la. (tradução nossa).

Na composição, as similitudes entre o ministro português e o personagem-título *Aman* eram visíveis, sobretudo com a comparação da perseguição aos judeus por *Aman* e aquela impingida aos jesuítas pelo futuro Marquês de Pombal. O texto original foi confiscado e possivelmente destruído pela Inquisição. Portanto, o que nos levou a conhecer o teor do enredo foi à consulta a duas obras que narram o drama, cuja história é extraída do Antigo Testamento. Uma delas, publicada em Florença, possivelmente entre 1523 e 1570, de autoria desconhecida, recebeu o título *La rappresentatione di Aman*; a outra, *Ineditos portugueses dos seculos XIV e XV*¹⁰, foi compilada por Boaventura (1829).

⁸ Dom Antônio (1694-1757) era irmão de D. João V, portanto, tio do monarca D. José I. Ele vivia longe da Corte, tanto que morreu na “Quinta da Tapada”, próximo a Lisboa.

⁹ Ao compor esse drama, é provável que ele tenha se inspirado em *La rappresentatione di Aman*, texto publicado em Florença no ano de 1523, com 32 páginas. A obra está dividida em cinco Atos e tem em Ester, Mardocheo, *Aman* e o rei Assuero os principais personagens.

¹⁰ Essa história encontra-se resumida em 10 capítulos no livro *Estória do Livro de Hesther*, cujo conteúdo foi compilado por Frei Fortunato de S. Boaventura, sob o título *Ineditos portugueses dos seculos XIV e XV*, editado em Coimbra pela Real Imprensa da Universidade de Coimbra, com data de 1829, p. 147-154.

Ambas narram a história de Ester, Mardocheo e Aman. Judia e sobrinha de Mardocheo, Ester havia sido cobiçada pelo rei para ser rainha da Pérsia. Aman, figura soberba e ambiciosa, ocupava um posto elevado no reinado de Assuero, imperador da Pérsia, e nutria um ódio feroz por Mardocheo. Sem conhecimento do soberano, o personagem-título ordena a perseguição e a destruição do povo judeu, do qual fazia parte Mardocheo e Ester. Ao ser descoberto, foi levado à execução por trair a confiança do rei.

O drama recorre ao par *virtus/furor* do teatro senecano¹¹, como lembra Francesca Nenci (2007). Mardocheo era o principal alvo de Aman, líder do povo judeu, porque se apresentava como homem orgulhoso, que não se curvava aos superiores. Ambos travavam uma luta entre o bem e o mal, cujo par se adequava bem na reafirmação do dogma cristão. A vitória do bem significava a implacável e infalível justiça divina, diante dos sentimentos de vingança, soberba e ganância de Aman, temas centrais desse enredo. É possível que Malagrida pretendesse, mesmo que do ponto de vista literário, fazer justiça diante das atitudes ensandecidas de Carvalho e Melo. Portanto, por expressar uma possível crítica à conduta do ministro português, o drama serviu de prova contra Gabriel Malagrida na sentença de sua execução em 1761:

E assim vinha no conhecimento de que huma tragédia, que havia composto, na qual faziam figuras Ester, Mardocheo, e Aman fazia verdadeira profecia do que havia succeder em Portugal com os conspiradores de sua Companhia, dos quaes alguns tinham fugido outros serão castigados, e que ela com brevidade seria restituída ao seu antigo decoro [...]
(ATA DO SANTO OFÍCIO, 1761, p. 12).

O uso pedagógico dessas tragédias teatrais era uma forma de divulgar e inculcar a moral cristã e a legitimação de uma determinada ordem social pelo exemplo, de forma que a palavra ou a retórica fosse traduzida para uma linguagem corporal e assim tivesse um efeito mais rápido e duradouro na modelação de indivíduos. Malagrida se utilizava do recurso discursivo da ironia e da sátira para reagir às acusações da Corte e do Santo Ofício e, em particular, à figura do futuro Marquês de Pombal, a exemplo do drama de Aman.

¹¹ Ao todo, Seneca compôs nove tragédias, que segundo ele, tal gênero literário era a única forma de dizer coisas grandes e belas, talvez pela possibilidade de explorar com mais intensidade a moral humana. Entre os dramas teatrais de Seneca estão: *La follia di Ercole*, *Troades*, *Phoenissae*, *Medea*. *Fedra*, *Agamemnon*, *Tieste* e *Octavia*.

Consideramos importante ampliar a leitura a respeito da finalidade dos usos da dramaturgia elaborada por Malagrida – cuja reflexão pretende se estender ao papel formativo da dramaturgia na Companhia de Jesus –, por ser um modo de conhecer as razões pelas quais o teatro tornou-se um recurso importante na formação dos jovens que se propunham a seguir a referida Ordem. Nesse sentido, a dramaturgia assumia um papel não apenas de doutrinar povos não europeus, a exemplo dos indígenas brasileiros. Pelo que se observa, o exercício da composição e da encenação teatral era um modo de transpor a palavra ou o exercício da retórica para a linguagem corporal como elemento de formação dos seus religiosos. O exercício constante desse expediente ajudava a Ordem na atualização da formação, com relação ao conteúdo da palavra, ao uso da voz e da expressão corporal, adequando-os evidentemente aos seus interesses doutrinários.

Como se observa, os estudos dos clássicos latinos deixavam uma sólida formação de valores ligados à virtude, à ética, à piedade, à prudência, à fidelidade, à honestidade e ao temor das forças divinas que tanto cabiam nas intenções do dogma cristão. Ele se revelava na forma de “conselhos”, de “preceitos” para consolidar valores de uma moral religiosa, como aquela necessária à sobrevivência do dogma cristão católico.

Todas essas composições teatrais podem fornecer marcas de sua formação apoiada na literatura clássica a serviço da liturgia, como também compreender que tais ações representavam menos uma censura ao tipo de teatro profano praticado na Corte, e mais uma forma de confronto com o poder político lusitano, tendo a frente o futuro Marquês de Pombal auxiliado por ordens católicas rivais à Companhia de Jesus, como os dominicanos e os franciscanos.

Esta também é uma oportunidade de oferecer ao leitor uma reflexão acerca do valor pedagógico dessa forma artística que ensinava a revidar por meio da arte para evitar o confronto direto com os adversários, como assim induziam os clássicos latinos, a exemplo de Seneca ao satirizar Claudio, o Divino¹², Imperador romano, pelo exílio a que fora submetido na Ilha de Córsega, ou mesmo se utilizar

¹² Seneca (2010) publicou uma narrativa literária com o estranho nome de “apokolokyntose. O título pode estar associado à ideia de que Claudio, ao chegar ao tão esperado reino eterno para ser contemplado com uma “apoteose” recebeu uma “apokolokyntose” ou uma abóbora. Nesta sátira, Sêneca simula o funeral e a chegada do imperador romano no plano espiritual, no qual, sem que esperasse, prestará contas das maldades e crimes cometidos em seu governo.

do par virtus/furor para qualificar a luta entre o bem e o mal, presente tanto nas tragédias senecanas quanto no dogma cristão. O contato dos atores e espectadores com esse tipo de literatura marcada pela riqueza interpretativa dos clássicos greco-latinos e suas respectivas mitologias era um modo de pedagogicamente formar e reformar o público dos colégios da Companhia de Jesus e dos teatros de Lisboa.

A Corte lisboeta foi palco de grande disputa entre a Ordem inaciana e o governo de D. José I. As encenações teatrais também recebiam esse contorno de disputas de poder. À época do Terremoto, a administração da Corte havia estimulado um tipo de teatro que era interpretado pelos jesuítas como profano. Portanto, uma forma de revidá-lo era propor outro tipo de encenação que cuidasse de zelar pela incorporação do dogma cristão. Vejamos os argumentos do missionário para combater os espetáculos profanos, argumentos esses que se somavam àqueles circulados no opúsculo sobre os pecados da Corte:

Bem claramente o temos visto. Os theatros, as músicas, as danças mais immodestas, as comedias as mais obscenas, os divertimentos, as assistências aos touros, sendo tanto o concurso, que enchem as praças e as ruas todas, e nas egrejas, nas festas sagradas, nos sermões, nas missões apostólicas, por mais fervorosas que fossem, não aparecia um alma! Era a maior lástima ver n'aquelles espectadores profanos, ainda pessoas mais insignes em sciencia, eloquência e virtude! (MALAGRIDA *apud* MURY, 1874, p. XIX).

Ao pretender encenar Aman, Malagrida queria transformar em arte sua indignação, atualizando uma antiga história mística à luz dos dilemas vividos pela Ordem inaciana. Toda a sua experiência literária parecia ser transformada em reflexão da experiência humana. É nesse universo que se move seu pensamento, sua formação e sua ação. Seu patrimônio literário, portanto, não se prestava ao mero exercício da retórica ou ao adorno decorativo para deleite dos ouvintes, pois era mesclado de mensagens da mitologia, do dogma cristão e de suas próprias experiências. Assim, ele concedia vida a personagens esquecidos, comparando Aman ao ministro Carvalho e Melo, cruzando o mundo divino e mítico com o humano, e dando, a seu parecer, um destino justo, embora no terreno literário. Pela arte, ele golpeia mortalmente o inimigo, desarmando-o de qualquer revide, porque diretamente não havia provas de que o futuro Marquês de Pombal tenha sido moralmente difamado com o personagem Aman. Contudo, o drama serviu de prova da leitura voraz que Malagrida elaborara do referido ministro, o grande algoz da Companhia de Jesus.

3 A obra missionária e as marcas da orientação doutrinal da Ordem Inaciana

Neste segundo momento do texto, nossa intenção é poder articular as marcas de formação do missionário com as peregrinações pelas grandes extensões territoriais brasileiras, que se seguiam dos atuais estados do Pará à Bahia. Nas conversões de povos, mulheres e jovens, era o momento de articular sua ilustrada formação humanística com uma mística composta por elementos da doutrina cristã e por aspectos da mitologia dos clássicos latinos. Portanto, as orientações e exercícios espirituais, as composições teatrais, todos esses recursos pedagógicos se somavam à fundação de instituições que serviam para cuidar e consertar a alma e o corpo dos devotos. Assim, as conversões associadas às missões e às peregrinações faziam parte de um repertório de recursos pedagógicos da Companhia de Jesus para propagar sua doutrina.

Algumas breves informações de Serafim Leite (1943), a respeito das missões de Gabriel Malagrida, estão em História da Companhia de Jesus no Brasil. Em meio às perseguições travadas ao Norte do Brasil, Malagrida escreveu por volta de 1752 dramas religiosos, extraídas do Evangelho, as quais foram muito apreciadas pelos fiéis. Os espetáculos eram encenados nas casas inauguradas por ele como o Recolhimento do Maranhão e somente representadas por figuras masculinas, conforme recomendavam as orientações tridentinas. Aqueles que saíam dos espetáculos retornavam as suas casas mais comovidos e convertidos do que assistindo aos costumeiros eloquentes sermões (LEITE, 1943). Conforme o autor, antes, ele já havia encenado uma tragédia intitulada Vida e conversão de Santo Inácio (1735), e o Padre Antonio Aleixo, que o sucedeu no Seminário do Pará, encenou uma peça teatral com o título Hercules Galliaes [ou] Gallicus e Religiones Vindex¹³.

Outro registro a respeito é do romancista e dramaturgo brasileiro Marcio Souza (2005), ao abordar o processo de colonização ao Norte do Brasil, mais particularmente o florescimento das artes no Pará, quando destaca a paixão do povo de Belém pelo teatro. Segundo o autor, foi naquela cidade onde algumas das ousadas peças de Gabriel Malagrida foram levadas ao palco, e vista pela primeira e única vez.

¹³ Provavelmente as duas composições recebiam a tradução de Hercules da Galileia e Religiões Justas.

Ao retornar à Corte no início do ano de 1754, o missionário trazia consigo tanto as memórias dos êxitos de suas atividades missionárias quanto as queixas de perseguições do reinado de D. José I. Portanto, essas encenações não se tratavam apenas de uma tradição de uso do teatro pela Companhia para doutrinar/reafirmar o dogma cristão ou mesmo como um lugar de formação de seus religiosos, ou em última hipótese um modo histórico de perseguir a Corte lusitana, tese assinalada pelo português Teófilo Braga (1871), mas também um recurso artístico que se convertia num modo de devolver as perseguições cometidas contra a Ordem.

Com relação ao trabalho missionário, centrado na construção e reparação de instituições no Brasil do século XVIII ao Norte do país, ele fundou seminários, conventos e recolhimentos destinados aos jovens e mulheres, de regiões consideradas inóspitas, conforme Miguel Real

Desde São Luís até Salvador, passando pelos então estados selvagens e despovoados do Piauí, Ceará, Alagoas, Paraíba e interior de Pernambuco, com o fito de reconstruir igrejas abandonadas e de construir conventos femininos para meninas abandonadas, mulheres rejeitadas e viúvas [...] (REAL, 2009, p. 181).

Por onde passou, o missionário italiano conseguiu erguer e restaurar um número expressivo de instituições. Desde igrejas, casas de recolhimentos para mulheres, a seminários destinados a preparar rapazes para a Ordem inaciana. O itinerário do missionário parecia um verdadeiro zigue-zague; não havia uma lógica prévia para chegar às vilas, povoados e cidades. As viagens eram possivelmente movidas pelas necessidades e urgências para atender aos chamados.

Seu itinerário parecia induzir a edificá-lo como um mártir, a exemplo do que registra Paul Mury (1874). O nome “Gabriel” era motivo de comparação a um anjo enviado para salvar mulheres consideradas malvistas. Depois, a fundação de edificações como uma casa de retiro em São Luís, seminários, conventos femininos, asilos e igrejas restauradas. E, por fim, a trágica morte operada pela Inquisição.

A atual região que abrange os estados de Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Bahia serviu de base para a consolidação do seu trabalho missionário, e assim colher a fama de santo. Em Alagoas, particularmente na atual cidade de Penedo, localizada às margens do Rio São Francisco, Malagrida esteve por quinze dias e fez intensos trabalhos, tanto nos exercícios de Santo Inácio como nas conversões. De Penedo, seguiu

para Poxim (AL), onde restaurou uma igreja. Na Vila de Alagoas, atualmente Marechal Deodoro, se tem notícias de manifestações de milagres (MURY, 1874, p. 83).

Uma das instituições mais famosas fundadas por ele foi o Recolhimento de Igarassu (PE), por volta dos anos de 1740. Ali, ele construiu um asilo para abrigar mulheres convertidas com a ajuda de Miguel Sepulveda, do jesuíta alagoano Antônio Paes e de uma senhora de nome Maria Antônia de Jesus. Antônio Paes, apesar de cego, ocupou o cargo de diretor espiritual dessa instituição, da qual somente foi retirado pelo Santo Ofício, levado a Lisboa e morto no cárcere, em 1761. As doações vultosas de homens e mulheres ricas da região somadas às verbas concedidas pela Corte o fizeram erguer os alicerces da referida instituição (MURY, 1874, p. 83).

O jesuíta Serafim Leite (1943) também destaca a construção da instituição feminina de Igarassu (PE), a qual passou a ser chamada de Sagrado Coração de Jesus. As mulheres recolhidas recebiam o nome de “esposas de Jesus”, e viviam sob “as regras das Ursulinas”¹⁴. No referido recolhimento, eram mantidas mulheres de duvidosa moral, que assim eram resguardadas para que se evitassem possíveis recaídas.

Na década de 1740, Malagrida se manteve ocupado na construção de instituições e realização de missões nas fronteiras entre Paraíba e Pernambuco. Ele mantinha visitas frequentes entre João Pessoa, Goiana (PE) e Igarassu (PE). Na companhia de dois jesuítas, Pedro Reigoso e Antonio Paes, o missionário iniciou a construção de um seminário na cidade de João Pessoa para a formação de jovens jesuítas. Em Igarassu, fazia visitas frequentes à construção do já mencionado recolhimento; próximo dali, em Goiana (PE), pregava e fazia missões. A respeito, Govoni (2008, p. 49) publicou informações dos manuscritos de Matias Rodrigues, contemporâneo do missionário:

Ele reuniu 40 “mulherzinhas” – assim nomeava as mulheres convertidas – reconduzidas a Cristo e levou-as ao recolhimento da Vila de Igarassu, já convenientemente construído e acomodado ao propósito. Foram recebidas ali pelo estimado Pe. Sepúlveda, no dia acertado, ainda que estivesse faltando a Capela do Recolhimento.

¹⁴ As regras da Companhia de Santa Úrsula foram fundadas em 1535, por Angela Merici (1474-1540), conforme determinação tridentina.

A construção dessas instituições tivera grande apoio da Coroa portuguesa enquanto o rei D. João V esteve vivo. Miguel Real (2009) escreve que, em 1749, quando Malagrida foi a Corte rogar fundos para as missões brasileiras, D. João V, que vivia entevado numa cama por mais de sete anos, teria “enchido a arca deste de dobrões de ouro e adornado a estatueta da Virgem das Missões¹⁵ de roupeta de seda franjadas a ouro e de cordões de diamantes [...]” (2009, p. 179). Apesar de ter acesso ao prestígio e à riqueza que a Corte lhe destinava, a construção e manutenção das instituições no Brasil custavam altas somas. Assim, era impossível efetivar tais propósitos sem a ajuda vultosa das doações de homens ricos daquelas terras¹⁶: “Para suas devoções iam à igreja Paroquial. Deus favoreceu a essas “mulherzinhas” levadas à sobriedade. Moveu, enfim os corações de homens ricos para que trouxessem ajuda e contavam já com três currais para sustentação, além de outras ajudas de menor importância.” (GOVONI, 2008, p. 49). Mas ele vivia em constantes sobressaltos, devido ao estado de pobreza, de fome e das constantes secas que abatiam aquela região e o seu povo. No relato do cronista, em épocas de luta pela sobrevivência Malagrida pregava e convertia mulheres que pretendiam ser acolhidas do Recolhimento, mas,

Quando veio a fome agravada pela seca, não puderam mais manter as 52 pessoas que viviam sob os cuidados do Recolhimento de Igarassu. Além da fome reinava por toda parte o saque. Alguns flagelados saquearam peças de ouro que ele trouxera dos sertões de Pernambuco e Paraíba para a campanha de construção do Recolhimento. Tal acontecimento o prendeu ao leito por vários dias. (ROGRIGUES *apud* GOVONI, 2008, p. 65).

A fundação do recolhimento de Igarassu passou por vários outros percalços além do aspecto financeiro. Um deles foi o embate com a ordem dos franciscanos. Os capuchos, como eram conhecidos, contestavam a presença das mulheres convertidas no recolhimento, por serem inapropriadamente chamadas de “virgens do Coração de

¹⁵ A estatueta da Virgem das Missões acompanhava Malagrida em suas viagens (GOVONI, 2008, p. 178).

¹⁶ Antes de se retirar daquela região, ele delegou direitos ao padre Miguel Rodrigues Sepúlveda para tomar posse de todas as doações relativas à instituição. Quanto ao Seminário de João Pessoa, Serafim Leite (1943) lembra que o edifício, embora ainda não tivesse sido concluído em 1757, dispunha já de habitação para 18 alunos internos. Nas andanças por Recife, por volta de 1739, Malagrida foi pároco da Igreja de Boa Vista, e, nesse cargo, fundou “duas irmandades, a do Santíssimo Sacramento e a de Nossa Senhora do Rosário, esta última exclusivamente de pretos” (COUTINHO, 1986, p. 80).

Jesus”, entregues ao instituto e às regras das Ursulinas. Para impedir o progresso da instituição, eles proibiam o recebimento de esmolas nas redondezas da Vila de Igarassu, somente barrados com a publicação de um Alvará em 1751 (GOVONI, 2008, p. 55). Esse episódio também foi lembrado por Almeida (2005), quando menciona o referido alvará do governo português permitindo a Malagrida a construção de um recolhimento para abrigar mulheres convertidas, onde ele assim considerasse conveniente. Como se observa, o mesmo prestígio que fazia revigorar o recolhimento de Igarassu também atraía a rivalidade e os interesses de outras congregações católicas, como os franciscanos ou os “capuchos”.

Sobre a rivalidade entre as diversas ordens religiosas católicas, Giovio (1975) expõe a forte atuação dos frades dominicanos no processo de incriminação de Malagrida. Estes, assim como os franciscanos, compunham os mais ferozes inimigos da Ordem inaciana em suas missões, desde aquelas do Oriente, empreendidas na Índia e na China, às realizadas na América, mais particularmente em terras brasileiras. Tal vestígio revela uma disputa de poder no interior da Igreja Católica que pode apontar outros percursos investigativos sobre as razões que levaram à expulsão e extinção da Companhia de Jesus na segunda metade do século XVIII. Uma delas seria a colaboração dessas ordens católicas rivais com a Coroa Portuguesa.

Uma figura importante nessa trama foi particularmente P. Norberto ou Pierre Parisot, frade franciscano. Ele mantinha atividades remuneradas na Corte portuguesa, durante o período em que Carvalho e Melo esteve como ministro. O referido religioso alimentava um sentimento de revanche para com os inacianos durante as missões na Índia e na China, sobre a qual publicou em 1751 *Memorie Storiche sopra le missioni de Padri della Compagnia di Gesu all’Indi, alla Cina*¹⁷. Tal ressentimento pode ser constatado numa carta publicada em 1762, na qual Parisot ressalta que esteve presente ao julgamento, ao garrote e à queima do corpo de Malagrida, e confessa que sentia mais horror de seus pecados do que em testemunhar seu corpo reduzir-se a cinzas. Com tal empenho, o frade esforça-se para justificar a lisura pela qual se deu a sentença decretada pelo Santo Ofício, tendo à frente homens doutores e cientes das leis nas quais ampararam tal decisão.

¹⁷ A obra foi composta em seis volumes, com um total de quase 900 páginas. Traduzida em várias línguas, mas publicada originalmente em Londres, a referida obra foi condenada pela Igreja Católica, levando Parisot a ser expulso da Ordem religiosa da qual pertencia.

Dos autores que fazem a defesa do missionário italiano em suas publicações, a exemplo de Mury (1874), Rodrigues (2010), Gioivo (1975), Forti e Cordara (1784) e Voltaire (1763), todos apontam Parisot como um homem importante na tomada de decisões do ministro português, a respeito da expulsão da Ordem e condenação do missionário italiano. Um exemplo mais claro desse poder encontra-se na redação de uma carta em dezembro de 1757, intitulada A relação abreviada da republica, que os religiosos jesuítas, das províncias de Portugal Espanha, estabeleceram nos domínios ultramarinos das duas monarquias e da guerra que neles têm movido e sustentado contra os exércitos espanhóis e portugueses. Afirmam os biógrafos que aquela correspondência oficialmente escrita pelo ministro português, com assinatura de D. José I, havia sido redigida pelo referido frade. Traduzida nas mais variadas línguas europeias, a intenção era que a má fama dos jesuítas fosse do conhecimento de todos. Conforme Azevedo (2004), mais de 2000 exemplares desse folheto foram distribuídos nas chancelarias portuguesas, com uma cópia endereçada a Roma para o Papa. Esse ato colaborou de maneira decisiva para o declínio e extinção da Ordem inaciana.

Quando interrogado pela Corte inquisitorial, próximo a sua execução, Malagrida alega que deveria ser julgado pela memória do árduo e do perigoso trabalho que empreendera em nome da Companhia:

E que os fundamentos, com que provava ser verdadeira a absolvição, erão a sua profissão de Jesuita, e de Missionario Apostolico: ter passado os mares repetidas vezes, pelo interesse unicamente da Gloria de Christo: Ter entrado em cinco nações das mais bárbaras, que há no mundo; Ter corrido evidente perigo de ser morto, e comido: afirmando o Reo que nao havia maior fundamento para se acreditarem outros servos de Deos, e maior graduação na sciencia, sem que fosse necessário recorrer-se a milagres [...] (ATA DO SANTO OFÍCIO, 1761, p. 11).

Com os argumentos de sua exitosa trajetória de missionário no Brasil, Malagrida indiretamente afirmava que aqueles doutores, tão zelosos da lei, não sofreram os mesmos riscos que ele e nem tiveram a mesma dedicação e empenho, em nome da doutrina cristã. Para ser santo e sábio, segundo ele, era necessário ter realizado anos de trabalho como ele próprio o fizera, arriscando a vida para espalhar a fé cristã entre os povos considerados bárbaros. Apenas o testemunho desse

trabalho bastaria para absolvê-lo. Como se observa, para contrapor aos argumentos da Corte, Malagrida expunha um olhar invertido de sua biografia, de sua identidade, quando a projeta para além da retórica de condenação do Santo Ofício. Proceder assim era resultado de uma rica individualidade cultivada internamente, com uma capacidade de deslocar-se sobre diversos planos (CAMBI; GIAMBALVO, 2008, p. 94), capaz de salvar-se de um tempo de desencanto e de profunda amargura, mas também capaz de produzir e de exprimir lucidez que de outra forma não seria possível. Nutrida de simplicidade e sofisticação, essa forma de dizer era extraída de uma situação amarga e cruel, por isso provocava nos seus adversários um pequeno, mas um forte temor, porque intencionava desestabilizar as certezas de seus algozes.

3 Considerações finais

Como se pode constatar, Malagrida não deixou uma obra sequer escrita, apenas panfletos ou opúsculos, cartas e composições teatrais. A urgência de reforma moral e física do povo com o qual se deparava em suas andanças, muito provavelmente lhe ocupou em demasia. Assim, seus escritos foram resultados dessa longa experiência.

O trabalho de correção dos espíritos dos devotos era abalado com as acusações da Corte, de um lado, e o desejo de que a Ordem sobrevivesse, de outro. Tudo isso desencadeava reações destemperadas como aquela citada por Zulmira Santos (2005, p. 414), na qual Malagrida se dirige ao rei D. José I, ordenando-o que lhe permitisse erguer a casa de exercícios espirituais para corrigir seus próprios vassalos, que após receber esse ultimato “da minha parte não se me dá que elle me mande cortar o pescoço!” Esse tipo de registro certamente é silenciado na escrita jesuítica, porque revela um furor devastador de um homem que deveria demonstrar conduta exemplar, mas que revidava com o mesmo grau de ofensa recebida a quem tentasse manipular informações sobre sua trajetória, na qual se amparavam sua vaidade e seu orgulho.

A imagem não simplificada de si pode em parte ser explicada no culto que ele próprio mantinha à sua figura pela extensão do trabalho realizado no Brasil, somadas às andanças por extensões territoriais gigantescas, visitando e construindo obras assistenciais para populações completamente isoladas. Tudo isso, muito provavelmente, pode ter projetado em si a imagem de um homem santo, fama que não lhe permitiria uma leitura de homem comum.

De qualquer modo, a impressão desqualificada de seu pensamento por algozes e admiradores¹⁸ merece ser revista, sobretudo, pelos rastros deixados de um leitor dos clássicos latinos, nos vários escritos analisados. Assim, torna-se necessário conceder-lhe dignidade, por cultivar um pensamento refinado, persuasivo, e quando moralmente desqualificado demonstrava uma capacidade refinada de reagir e de satirizar as ofensas, tomando como amparo seu patrimônio cultural e literário.

Por fim, lembrar que não eram apenas as palavras escrita e falada do missionário que insultavam ou incomodavam seus algozes, mas a memória de santidade atribuída pelo povo e parte da nobreza, somadas às notícias de sucesso do seu trabalho de fundador de obras assistenciais no Brasil. Nesse sentido, ele intimidava a quem o julgava por ter uma trajetória de exposição de uma vasta cultura literária e teológica, a qual não haveria como destruir nem com seu corpo reduzido a cinzas.

Referências

ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro. **O sexo devoto: normalização e resistência feminina no Império Português XVI – XVIII**. Recife: Ed. UFPE, 2005.

ATA DE EXECUÇÃO DO SANTO OFÍCIO. **Sentença de execução do jesuíta Gabriel Malagrida**. Código do Manuscrito – Ordem Real N. 13. Lisboa, 20 de setembro de 1761. 28p. (Acervo do Arquivo Público do Estado de Pernambuco).

AZEVEDO, João Lucio de. **O Marquês de Pombal e sua época**. São Paulo: Alameda, 2004.

BOAVENTURA, Frei Fortunato de S. **Ineditos portuguezes dos seculos XIV e XV**. Coimbra: Real Imprensa da Universidade, 1829.

BONACINA, Geovanni. P. Gabriele Malagrida e I Somaschi. In: **La figura storica e l'opera sociale e religiosa di P. Gabriele Malagrida S. J. nel Brasile Portogallo del Settecento**. Como: Amministrazione Provinciale di Como [s.n.], 1996.

BRAGA, Joaquim Fernandes Teófilo. **História do Teatro Português**. Porto: Imprensa Portuguesa Editora. (V. III A Baixa Comédia e a Ópera – Século XVIII), 1871.

¹⁸ Com relação a esse aspecto, não é demais lembrar a impressão que o romancista português Camilo Castelo Branco (1900) tinha de Gabriel Malagrida, ao escrever a obra Marques de Pombal. Embora em todo o texto o autor faça declaradamente uma defesa da Companhia de Jesus, não deixa de ressaltar que o missionário italiano era homem cheio de alucinações, em razão dos trabalhos exaustivos a que se submetera nas peregrinações missionárias pelo Brasil.

BRANCO, Camilo Castelo. **Perfil do Marquez de Pombal**. Porto, Ed. Lopes e Cia, 1900. 350p.

CAMBI, Franco. **Abitare il disincanto**. Torino: UTET Università, 2010.

_____.; GIAMBALVO, Epifania. **Formarsi nell'ironia: un modello postmoderno**. Palermo: Sellerio Editore, 2008.

CONTE, Gian Biagio. Introduzione. In: VIRGILIO, Publio Marone. Eneida. Traduzione di Mario Ramous. **Venezia: Tascabili Marsilio**, 2011, p. 07-19. (Grandi Classici).

COUTINHO, Marcus Odilon. **O livro proibido de padre Gabriel Malagrida**. João Pessoa, UNIGRAF, 1986.

FERREIRA Jr., Amarílio. Os jesuítas na pesquisa educacional. **Em Aberto**. INEP, Brasília, n. 21, v. 78, dez. 2007.

FORTI, Gaetano; CORDARA, Giulio Cesare. **Il buon raziocinio dimostrato in due scritti, o siano saggi critico: apologetici 1784 – Il Malagrida accusato, e difeso nuovo saggio che serve puó di compimento al buon raziocinio sul Famoso Processo**. Codice del documento: RMLE024272/UB0E043986 (Sezione di Monoscritti della Biblioteca Nazionale Centrale di Roma). A referida obra também se encontra no acervo da Biblioteca Nacional Marciana de Veneza.

GIOVIO, Giovanni Battista. Padre Gabriele Malagrida. In: **Gli uomini della comasca diocese nelle arte, e nelle lettere illustri**. Bologna: A. Forni, 1975, p. 395-397.

GOVONI, Ilário. **Malagrida na Paraíba**. João Pessoa [s.e.], 2008.

_____. **Padre Malagrida: O missionário popular do Nordeste (1689-1761)**. Porto Alegre: Liv. Padre Réus, 1992. 112p. (Coleção Heróis da Fé).

LA RAPPRESENTATIONE DI AMAN. NUOVAMENTE RISTAMPATA, & RICORRETTA. S.I. [non dopo il 1570] (Acervo della Biblioteca Nazionale Marciana di Venezia).

MALAGRIDA, Gabriel. **Conferenza spirituale tra M.R.P Gabriele Malagrida Gesuita, e madame La marchesa Elionora di Tavora**. Venezia, Stamperia Privilegiata della Suprema Superiorità Elvetica nelle Prefetture Italiane [i.e. Giuseppe Bettinelli], 1761, 120p. Codice del documento: BUEE078520. (Acervo: Sezione di Manoscritti della Biblioteca Nazionale Centrale di Roma).

_____. O Juízo da verdadeira causa do terremoto que padeceu a Corte de Lisboa no primeiro de novembro de 1755. In: MURY, Paul. **História de Gabriel Malagrida**. Lisboa: Ed. Santos e Vieira, [1874].

MARTINS, Bene; FERNANDES, Josefa Magalhaes; COSTA, Rosemeire de Almeida. **Dramaturgos amazônidas: século XVIII à Contemporaneidade**. Ensaios, Belém n. 4, v2, ago-dez/2010.

MURY, Paul. **História de Gabriel Malagrida**. Tradução: Camilo Castelo Branco. Lisboa, Ed. Santos e Vieira, [1874].

NARDUCCI, Emanuele. Eloquenza, retorica, Filosofia nel “De Oratore. In: CICERONE, Marco Tullio. **Dell’Oratore**. Milano: Bur Rizzoli, 2010 (Classici Greci e Latini). p. 05-82.

NENCI, Francesca. Dolore e follia nel teatro degli inferi. In: Seneca. **Tieste**. Milano: RCS Libri S.p.A. p. 09-74.

REAL, Miguel. **Padre Malagrida e o Marquês de Pombal**. Brotéria, n.169, 2009. p. 169-189.

PARISOT-CUREL, Pierre (P. Norbert). **Memorie Storiche sopra le missioni de Padri della Compagnia di Gesu all’Indi, alla Cina...** Al Sommo Pontefice Benedetto XIV. 6 v. Londres: Vaillant Librajo, 1751.

_____. Lettre de M. L’ abbé Platel, ci – devant le P. Norbert, **A un évêque, a un évêque de France, au sujet de l’exécution de Gabriel Malagrida, Jesuita, par Setence des Tribunaux de l’Inquisition ou de la Supplication a Lisbonne**, le 20 & 21 de Septembre 1761. Traduit sur l’Imprimè Portugais. A Lisbonne, chez Antoine Rodrigues Galhardo: rue Saint Benoit, 1762, 23p. (Acervo della Biblioteca Centrale di Napoli).

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Vestígios da educação feminina no século XVIII em Portugal**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

RODRIGUES, Matias. **Vida do padre Gabriel Malagrida**. Tradução de Ilario Govoni. Belém (Pará-Brasil): Centro de Cultura e Formação Cristã da Arquidiocese de Belém, 2010. 582p.

SENECA, Lucio Anneo. **Apokolokyntosis**. A cura di Giulio Vannini. Milano: Arnoldo Mondadori Editore S. P.A, 2010.

SANTOS, Zulmira C. **Entre Malagrida e Pombal**: as “Memórias” da última Condessa de Atouguia. Península (Porto). Revista de Estudos Ibéricos. n. 4, 2005: 401-416.

SERAFIM LEITE, S. I. A necessidade civilizadora do trabalho nas Missões e Fazendas. In: **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1943 (Tomo V).

SOARES. Álvaro Teixeira. **O Marques de Pombal**. Brasília: UNB, 1986.

SOUZA, Marcio. 2005. Afinal, quem é mais moderno neste país? **Estudos Avançados**. São Paulo, n. 53, v. 19, jan./abr. 2005.

VIRGILIO, Publio Marone. **Georgiche**. Milano: Mondadori Printing S.p.A., 2011.

VOLTAIRE, François Marie Arouet. **Come si fece un bell’auto-da-fè per far cessare il terremoto e come Candido venne sculacciato**. In: Candido e altri romanzi. Traduzione di Paola Marciano AngiolettiAngi Firenze: Casa Editrice G.C sansoni S.p.A, 1971. p. 111-112 .

_____. **Precis du siècle de Luis XV**. Publiè por Maurice Fallex. Paris: Armond Colin, 1893. 416p.

_____. Il sommo male – **Poema sulla legge naturale. Poema sul disastro di Lisbona**. Prefazione di Xavier Cocco. Testo originale a fronte. Il Ramo Editore, Rapallo, 2004.

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA NA COLEÇÃO DE CATECISMOS DO MONSENHOR ÁLVARO NEGROMONTE: UMA ANÁLISE DO TEXTO EM SEU SUPORTE

Evelyn de Almeida Orlando*

RESUMO

Este artigo apresenta a coleção de catecismos Monsenhor Álvaro Negromonte, produzida entre os anos de 1930 e 1960, analisando-a como um projeto educacional que renovou as bases do ensino de catecismo no Brasil, incorporando pressupostos das correntes escolanovistas. Do ponto de vista metodológico, esses livros são analisados na perspectiva proposta por Chartier, considerando o texto em seu suporte material e atentando ainda para o seu formato de coleção como estratégia editorial constituída para aumentar a circulação desse objeto que sempre fez parte do mercado editorial. Este trabalho busca, ainda, compreender a representação que esses livros tiveram na sociedade brasileira, destacando sua importância para a educação católica e a formação moral que se pretendia como base do projeto de recristianização da nação empreendido pelos católicos com mais fôlego a partir dos anos vinte. Essa análise traz ainda para o debate a relação que se estabeleceu entre Igreja e modernidade através dos impressos, apontando para a apropriação de novas técnicas e dos novos saberes pedagógicos na produção de uma coleção de catecismos que deveria alcançar com maior eficácia o público escolar. A Coleção Monsenhor Álvaro Negromonte marcou a História da Educação Católica, erigindo uma memória em relação ao seu autor como o arauto da renovação do ensino de catecismo que vem passando ao largo da historiografia educacional brasileira.

Palavras-chave: Catecismos católicos. Educação. História.

Recebido em: abril/2012 – Aceito em: junho/2012

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe; Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: evelynorlando@gmail.com.

EDUCATION, HISTORY AND MEMORY IN MONSIGNOR ALVARO NEGROMONTE'S CATECHISM COLLECTION: AN ANALYSIS OF THE TEXT IN ITS SUPPORT

ABSTRACT

This article presents the Monsignor Alvaro Negromonte collection of catechisms, produced between 1930 and 1960, analyzing it as an educational project that renewed the foundations of teaching catechism in Brazil, incorporating premises of the New School thinking. From the methodological point of view, these books are analyzed under the perspective proposed by Chartier, considering the text and its support, and still paying attention to its collection format as an editorial strategy created to increase the circulation an object that has always been part of the publishing market. This paper tries also to understand the representation these books have had in Brazilian society, highlighting its importance for Catholic education and moral formation that was intended as the basis of re-Christianization project undertaken by Catholics with renewed strength from the 1920's on. This analysis also brings the debate on the relationship established between Church and Modernity through the printed media, pointing to the appropriation of new techniques and new pedagogical knowledge in the production of a collection of catechisms that would more effectively reach the public school. The Monsignor Alvaro Negromonte collection marked the history of Catholic Education, erecting a memory in relation to its author as the harbinger of renewal of catechism teaching that has been going off the Brazilian education historiography.

Keywords: Catholics Catechisms. Education. History

1 Introdução

Desde os anos de 1980, os estudos realizados no campo da História da Educação no Brasil vêm atentando para a produção e usos de objetos culturais como o livro, tentando perceber através de suas representações, as formas como esses incidem ou interagem com a sociedade e como se movimentam no curso da História.

De uma maneira mais ampla, os impressos vêm contribuindo com a História da Educação em uma via de mão dupla. Por um lado, os olhares dos historiadores têm-se voltado para percebê-los como

objetos de estudo específicos, plausíveis de análise pela história que o constitui e que é constituída por eles. Por outro lado, muitas vezes de forma concomitante, como é o caso dos manuais analisados neste trabalho, os impressos se configuram com uma importante fonte de pesquisa histórica que em sua materialidade, textualidade, sua presença no mercado e na vida social carregam em si uma história que se não fica evidenciada nas suas linhas e entrelinhas, certamente tem muito a indicar, apontar e sugerir.

Os impressos têm se constituído em um campo com uma história própria e abrangem variadas vertentes. Neste artigo, as lentes da História se voltam para uma classe específica de impressos, os catecismos católicos, impressos de destinação pedagógica para a propagação e conservação da fé da doutrina da Igreja. Situados no âmbito da modernidade, os catecismos que se constituem o objeto dessa pesquisa, fazem parte de um contexto histórico que auxilia a compreensão da representação que esses livros tiveram na sociedade brasileira, destacando sua importância para a educação católica e a formação moral que se pretendia como base do projeto de recristianização da nação empreendido pelos católicos com mais fôlego a partir dos anos 1920 e 1930. Essa análise põe em evidência a relação que se estabeleceu entre Igreja e modernidade através dos impressos e acentua a produção de uma coleção de catecismos como fruto de um diálogo estreito com as novas técnicas modernas para distinguir um objeto que já estava no mercado, fazendo-o alcançar uma circulação maior e mais diversificada por ser destinada ao público escolar.

2 Um projeto educacional a serviço da História

Originária do latim *katechismós*, a palavra catecismo significa instrução religiosa, inicialmente transmitida na forma oral. Posteriormente, o catecismo católico se organizou a partir de um texto de referência, seguro e autêntico para o ensino da fé e da doutrina católica iluminado pela Tradição apostólica, pelo Magistério da Igreja e pelas Sagradas Escrituras. O que para Bourdieu, na análise que faz sobre o campo religioso, significa “um ponto de apoio que servem de roteiro, impedindo excentricidades e extravagâncias, que asseguram a economia da improvisação, mantendo-a dentro de limites (2005, p. 98). Organizado em formato de perguntas e respostas muitas vezes, visava transmitir a mensagem, ensinando através da técnica mnemônica da repetição para memorização os valores e normas da Igreja, regulando os instintos e criando um conjunto de *habitus* próprios de um cristão.

Como todo texto, o catecismo teve seu suporte. As pistas deixadas na História do Livro e da Leitura permitem compor a produção desse impresso associando as formas aos sentidos atribuídos ao texto. Segundo Manguel, de todas formas que os livros assumiram ao longo do tempo, as mais populares foram aquelas que permitiam ao leitor mantê-lo confortavelmente nas mãos (1997, p. 152).

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

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

A Encíclica *Divini Illius Magistri* (1929) anuncia um enrijecimento em relação às modernas pedagogias como forma de conter as variadas leituras e apropriações que vinham sendo feitas desse movimento. Esse freio regulador, no entanto, não significava uma total falta de diálogo com os saberes oriundos das ciências pedagógicas, mas indicava a necessidade de maior cuidado por parte dos católicos com as motivações do movimento. A ressonância dessa Encíclica no Brasil resultou em tomadas de posição tanto políticas quanto pedagógicas por parte do grupo católico. A partir da publicação do tão propagado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, boa parte da militância católica se retirou da Associação Brasileira de Educação (ABE). Todavia, essa reação não pode ser lida apenas como uma reação ao avanço da nova Pedagogia, conforme assinala Carvalho (2002). É certo que algumas lideranças católicas associavam os princípios escolanovistas à “má pedagogia”, mas, no interior do próprio campo católico, predominou a tendência de incorporar a nova pedagogia,

[...] depurando-a de tudo que contrariasse os preceitos da Igreja. Em publicações diversas, eram arrolados os princípios escolanovistas a serem rechaçados pelo professorado católico e os livros, nacionais e estrangeiros que os

difundiam, eram discriminados como “má pedagogia”. Paralelamente, eram propostas versões católicas da nova pedagogia, através de preleções doutrinárias que, firmando princípios, constituíam uma ortodoxia pedagógica e um corpus bibliográfico de referência, formulando-os como crivos e modelos de leitura. Prescrição e proscricção de livros, modelização de práticas de leitura e catolicização do discurso e da práxis escolanovista, esses procedimentos marcaram as estratégias católicas de ortopedia doutrinária no campo da Pedagogia. (CARVALHO, 2002, p. 390-391).

A fundação da Confederação Católica Brasileira de Educação e do seu principal veículo de divulgação do pensamento católico junto ao professorado, a Revista Brasileira de Pedagogia, foi o principal órgão de difusão desse modelo de pedagogia que foi conformando o cenário educacional no Brasil dos anos de 1930 e 1940 (SGARBI, 1997, 2001). Foi nessa esteira modelar que Negromonte começou a desenvolver seus projetos a partir de uma perspectiva institucional mais legítima que alcançou com o cargo de diretor do Ensino Religioso da Arquidiocese de Belo Horizonte em 1932, trabalhando lado a lado com o Arcebispo de Belo Horizonte D. Antônio dos Santos Cabral, que o elegeu como seu braço direito nos assuntos de educação religiosa e, com isso, veio a se constituir um dos seus maiores incentivadores no Estado e na hierarquia da Igreja. A partir do Congresso Catequético de 1928 que terminou com o presidente Antônio Carlos de Andrada assinando o decreto que facultava o ensino religioso nas escolas públicas de Minas fora do horário escolar, diferentes caminhos foram abertos no sentido de melhorar e modernizar o ensino de Catecismo.

Abria-se diante dos católicos mineiros uma tarefa imensa e desconhecida. Realizar o ensino e pô-lo à altura da Escola Nova, – eis a dupla tarefa em que os mineiros não descansaram ainda, nem poderão jamais descansar [...] Era necessário organizar – ou ver o fracasso. D. Cabral atendendo, aliás, ao dec. Sane provido Concílio Criou o Conselho Arquidiocesano de Ensino Religioso, cujo ofício é precisamente organizar, fomentar, orientar em toda a Arquidiocese o ensino do Catecismo. É sob suas vistas diretas, sob a sua orientação imediata (o Arcebispo vai presidir reuniões do conselho e ditar suas ordens), que os trabalhos progridem de ano para ano. As preocupações do Arcebispo com o bom ensino religioso, o seu gosto de verificar, o desejo de estimular os catequistas a fazerem sempre mais e sempre melhor, levam-no a presidir, cada ano, aos exames finais de religião nos colégios católicos da capital. (NEGROMONTE, 1943, p. 98).

No Brasil, assim como na Europa, os Congressos Catequísticos tiveram um papel fundamental na remodelação do ensino religioso. Eles inauguram um espaço de debates e de trocas de experiências entre diferentes sujeitos envolvidos com as questões do ensino religioso e não só antecedem, mas talvez possam ser considerados como os grandes impulsionadores das publicações pedagógicas voltadas para a formação de professores de catecismo. Certamente, ele foi um dos cenários privilegiados do padre Álvaro Negromonte. Recém-chegado em Belo Horizonte, em 1927, engajou-se na organização do Congresso Catequístico, realizado na capital mineira em 1928. Essa experiência somada aos anos de trabalho desenvolvido em escolas e paróquias juntamente com outros catequistas e a participação no I Congresso Católico de Educação, de 1934, alimentou a iniciativa de publicar mensalmente uma revista intitulada Boletim Catequético¹ com vistas a auxiliar o professorado mineiro a realizar o catecismo de maneira mais eficaz, incorporando as contribuições das ciências da educação também nas aulas de ensino religioso.

Esse trabalho de formação dos professores, os debates que se travaram nos Congressos Catequísticos e nos Congressos de Educação, as lacunas apontadas em relação ao ensino de catecismo, as pesquisas realizadas pela Escola de Aperfeiçoamento dos Professores de Belo Horizonte demonstrando o desinteresse dos alunos pelo ensino religioso, somavam um conjunto de fatores que abriram caminhos para que o padre Álvaro Negromonte se empenhasse na construção de livros de catecismos mais adequados às demandas doutrinárias e pedagógicas da sua época.

Esse projeto de remodelação do ensino de catecismo que consolida um novo corpus de saberes pedagógicos autorizados, incidiu diretamente nas práticas educacionais católicas e permite pensar ainda como isso contribui para definir uma representação do seu autor como intelectual da educação.

Com uma habilidade particular para fazer e manter amigos como afirma o padre Orlando Machado em artigo especial pelo 26º aniversário da sua ordenação sacerdotal, publicado no Boletim Catequético de

¹ Essa revista vem sendo analisada por mim como parte da pesquisa realizada no doutorado em Educação realizado na Universidade do estado do Rio de Janeiro. Uma análise preliminar será apresentada no IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação em uma dimensão comparativa com o Boletim A Escola Portuguesa em parceria com a Professora Dr^a. Maria João Mogarro como um dos resultados do estágio de doutoramento sanduíche realizado em Portugal, em 2011.

junho/julho de 1950, pode-se dizer que Negromonte acumulou um capital social ao longo da vida que contribuiu para marcar o seu trabalho em uma posição privilegiada, quase “pioneira” no campo religioso no que concerne às questões educacionais e à renovação das práticas pedagógicas². Mas é interessante pensar nesse “pioneirismo” como uma marca que se construiu em meio a uma multiplicidade de ações que vinham sendo desenvolvidas nesse mesmo intuito reformador.

Diferentes leituras foram feitas dos pressupostos modernos, relacionando-os ao ensino religioso ou às escolas católicas. Nesse sentido, é interessante chamar a atenção para os congressos regionais como espaços que marcaram as várias apropriações feitas pelo grupo católico nos diferentes estados nacionais. Eles refletem ainda outra disputa, no âmbito interno do campo religioso católico, pelo pioneirismo na renovação do ensino religioso. Segundo Negromonte (1940), enquanto Everardo Backeheuser organizava os professores católicos para darem o sentido integral à Escola Nova, a aplicabilidade dessas proposições já se dava no âmbito das aulas de catecismo. A modernização da catequese visava à confirmação do binômio teoria/prática do processo educativo nas salas de aula a partir de uma questão controversa para grande parte dos escolanovistas: o ensino religioso.

Para Negromonte, “os divulgadores da Escola Nova lhe deram uma antipática feição irreligiosa, fazendo-a mais um objeto dos combates que da assimilação e aproveitamento dos católicos” (NEGROMONTE, 1938, p. 75). Todavia, uma catequese modernizada, calcada nos pressupostos escolanovistas, surgiu em quatro estados apontados por Negromonte: Ceará, com o padre Hélder Câmara; São Paulo, com a Irmã Lourença; em Pernambuco, com Cônego Jerônimo de Assunção, e, posteriormente, com o padre Carlos Leôncio que deu ao movimento maior repercussão do que o seu antecessor; e, em Minas, com o próprio Negromonte e Waleska Paixão.

A partir de meados da década de 1937, o Monsenhor Álvaro Negromonte empreendeu uma reformulação nos textos de catecismo em um duplo aspecto: material e textual. Os primeiros livros publicados eram voltados à formação moral e à formação dos professores, intitulados, respectivamente, *O caminho da vida* (1937) e *A Pedagogia*

² Apesar de serem escassos os trabalhos referentes à obra do padre Álvaro Negromonte, na História da Igreja é recorrente sua indicação como “arauto da renovação catequética no Brasil”, tal como se refere Viléla (1998). Outras Referências dessa natureza podem ser encontradas nos trabalhos de Lustosa (1992), Passos (1998).

do Catecismo (1938). Logo em seguida, publicou outros livros que iriam compor o programa para o ensino secundário. Posteriormente, dedicou-se aos livros para o ensino primário e, por fim, produziu três guias para auxiliar o professor no ensino de catecismo para o curso primário. A atenção com o ensino secundário, primordialmente, poderia ter duas razões que não ficaram claras em seu projeto: o fato dos destinatários serem privilegiadamente o público católico e, portanto, os colégios confessionais serem o principal mercado consumidor; a outra razão, corroboraria com a formação de uma elite dirigente em sólidos princípios católicos.

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

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

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

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

Logo depois da publicação desse artigo na Revista Eclesiástica Brasileira, Negromonte lançou a série Meu Catecismo, voltada para o curso primário ainda nesse mesmo ano. Além disso, ao falar da necessidade de renovação nos textos, Negromonte apontava alguns trabalhos nessa direção, ressaltando o valor das iniciativas, mas qualificando-as como não muito bem sucedida. Ao propor um novo texto de catecismo, Álvaro Negromonte não se referia apenas a uma mudança textual. Preocupado em tornar o livro um recurso eficaz para as aulas, sua atenção se voltava para os aspectos teórico, metodológico e técnico do objeto em questão e afirma “Sei que dar um texto novo de catecismo (e não um novo texto) de catecismo é tarefa difícilíssima. Mas é tão necessária que merece nossos melhores esforços.” (NEGROMONTE, 1942, p. 82).

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

A publicação de novos livros de catecismos em um novo suporte material e textual tinha um significado mais amplo para a Igreja que ia além da esfera pedagógica e recaía no âmbito político. Publicar é tornar algo público. É fazer conforme assinala Bourdieu “passar do oficioso ao oficial. A publicação é a ruptura de uma censura” (2001, p. 244). Publicar novos textos de catecismos era uma demonstração pública do diálogo católico com os novos tempos que vinha tentando ser silenciado pelo grupo de liberais republicanos que faziam frente ao catolicismo. Significava romper com a censura republicana e imprimir as marcas da Igreja na História.

Pensar nesse aparato pedagógico como suporte que fundamenta a organização de uma coleção, remete a uma análise que vai além da compreensão da ferramenta pedagógica em si. As coleções em sua história, segundo Oliveira (*apud* TOLEDO, 2001), constituem-se em uma estratégia de marketing, um tipo de investimento que consistiu em dar uma nova forma de uso a um produto que já estava no mercado, o livro e, no caso da Coleção Monsenhor Negromonte, foi o que ocorreu, literalmente.

Os primeiros livros publicados pela Editora Vozes, sua primeira editora, não faziam nenhuma referência aos manuais como parte de uma coleção. É possível que esse fosse, de início, um projeto apenas do autor compactuado posteriormente com sua segunda editora, José Olympio como estratégia para aumentar a circulação e atingir um público mais diversificado. Potencialmente, seus destinatários eram os colégios confessionais e os professores e alunos de cursos de moral e religião realizados, geralmente, nas Igrejas. A ideia de produzir uma coleção de livros didáticos, ampliava os usos dos livros como manuais escolares, criando um novo consumidor em potencial que seriam as escolas tanto públicas quanto privadas.

A estratégia de barateamento dos livros que fazem parte de uma coleção não encontrou respaldo nas publicações da José Olympio. Em carta à editora, Negromonte afirma “recebi os dois exs do MEU CATECISMO. Muito agradável a apresentação. Tanto deles como de FONTES. O pessoal está achando caro, mas está comprando...” (NEGROMONTE, 29/04/1945). Se por um lado, essa menção ao aumento dos preços das obras vai de encontro a uma das especificidades da coleção que é barateamento dos livros, por outro lado, atesta para o prestígio do autor e da editora, que se permitem aumentar os preços sem que isso acarrete prejuízo nas vendas.

A ordem dos livros que se seguiu nesse projeto adotou o caráter de um programa escolar, anunciando o endereçamento para cada série, a qual o livro era destinado, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Coleção Monsenhor Álvaro Negromonte³

<i>Para o curso primário/</i>
Meu catecismo – 1º ano
Meu Catecismo – 2º ano
Meu Catecismo – 3º ano
Meu Catecismo – 4º ano
<i>Para o Curso Elementar</i>
Manual de Religião
<i>Para o curso secundário</i>
Minha vida cristã (para a 1ª série ginásial)
A Doutrina Viva (para a 2ª série ginásial)
As fontes do Salvador (Missa e Sacramentos) _ Para a 3ª série ginásial
O caminho da vida (Moral cristã) – Para a 4ª série ginásial
História da Igreja (para o 1º ano colegial)
<i>Para o curso Normal</i>
A Pedagogia do Catecismo
Guia do Catequista (para o 1º e 2º ano primário)
Guia do Catequista (para o 3º ano primário)
Guia do Catequista (Para o 4º ano primário)

Fonte: Biblioteca Nacional

A construção dessa coleção visava atender a demanda da falta de livros religiosos escolares mais atraentes para os alunos. Esse processo ocorreu de forma paulatina e contou sempre com possíveis revisões a cada reedição. A organização apresentada no quadro acima se refere à última forma que ela adquiriu, sob a tutela da Editora Rumo, onde passou a incorporar os três volumes Guia do Catequista. Em 1960, o Monsenhor Álvaro Negromonte e seu sobrinho Romeu Negromonte abriram a Editora Rumo, uma sociedade anônima com a finalidade de publicar obras religiosas e literárias. Não foi possível averiguar as reais causas do afastamento do padre em relação à Editora José Olympio. Uma das hipóteses levantada era a preocupação pronunciada algumas vezes em correspondências sobre a pontualidade na entrega dos livros, os quais por serem de natureza didática, deveriam estar à venda, impreterivelmente, no início do ano. Problemas dessa natureza já tinham chegado a impedir o lançamento de alguns livros na data pretendida. Nesse sentido, é possível que a Editora Rumo tenha sido fundada pelo padre com o intuito de assegurar maior controle sobre as edições e reedições dos seus livros.

³ Um estudo mais aprofundado sobre a Coleção Monsenhor Negromonte pode ser encontrado em Orlando (2008).

3 A Materialidade em Questão

Um estudo sobre o livro nessa perspectiva requer uma atenção maior para a História específica que a prática editorial possui. Segundo Chartier (2001), é importante considerar a trajetória que conduz o texto ao leitor e a edição é essa via que transforma o texto em objeto e o conduz aos leitores. Conforme Chartier, “todas as dimensões da História da cultura impressa podem se associar à figura do editor, à prática da edição, à escolha dos textos, ao negócio dos livros e ao encontro com um público de leitores” (CHARTIER, 2001, p. 45). Os dispositivos editoriais assumem a função de selecionar, organizar, recortar e modificar os conteúdos do livro visando criar um conjunto de condições que favoreçam a aceitação de uma obra no mercado e que, em uma esfera mais ampla, propicie uma determinada ordem nesse mundo escrito. A preocupação com as formas de um texto têm um sentido normativo que faz com que o “autor, o livreiro-editor, o comentador, o censor, todos pensam em controlar mais de perto a produção de sentido, fazendo com que os textos escritos, publicados, glosados ou autorizados por eles sejam compreendidos, sem qualquer variação possível, à luz de sua vontade prescritiva.” (CHARTIER, 1994, p. 7)⁴.

Um trabalho dessa natureza requer uma parceria que viabilize o processo de produção do livro. De acordo com Smith Jr., essa equipe engloba basicamente, o autor, o impressor, o livreiro e o editor. Para ele, o autor sério deve se preocupar antes de tudo, com “a integridade e a eficácia com que o editor apresenta a mensagem ao público” (SMITH Jr., 1990, p. 26). O impressor contribui de forma indispensável em três áreas do projeto editorial: no planejamento visual do livro, na editoração e revisão do texto e no capital financeiro. Em relação à primeira área, é ele quem orienta o editor nas questões técnicas como as combinações dos tipos, o layout da página, as cores das tintas, a seleção do papel, o tipo de encadernação e por aí em diante; em relação à segunda, em países em estágio de desenvolvimento como é o caso do Brasil, é comum que o editor não tenha um preparador de originais, adotando a prática de “apresentar o autor ao impressor, deixando com estes a resolução de todos os problemas até que o livro esteja terminado, [...]”

⁴ Embora este trabalho esteja voltado para a História do Livro em si, não é possível desassociar livro e leitura. A produção de um livro se subentende um destinatário e uma prática de leitura ou um outro uso por parte deste receptor. As práticas de leitura, por sua vez, não podem ser desassociadas do suporte material que encerra o texto e o carrega de significado.

o que pode resultar em uma experiência terrível para o impressor e o autor e muito dispendiosa para o editor que eventualmente pagará as contas” (SMITH Jr., 1990, p. 28). Em relação à terceira área em que as funções do editor e impressor se encontram diz respeito ao financiamento da produção do livro. O impressor muitas vezes, apesar do editor fornecer o capital para a produção do livro, acaba investindo na produção sobretudo, quando essa é muito longa. O editor está no centro do plano geral e mantém relação com os outros parceiros da equipe. Dentre as várias tarefas próprias do editor, três são consideradas principais que devem ser observadas separadamente e em relação umas com as outras: a editoria, a produção e as vendas e o marketing. O livreiro é o responsável pela circulação do livro. É “normalmente, a última pessoa antes do comprador final na cadeia que começa com o autor.” (SMITH Jr., 1990, p. 30).

O trabalho do editor consiste em encontrar o original para publicar e prepará-lo para a impressão. Essa preparação objetiva ajudar o autor a apresentar a sua obra de forma mais clara, inteligível e interessante para o leitor. Evidentemente, quanto melhor preparado estiver o original, mais barato ficará o trabalho do impressor, que terá o custo das correções reduzido.

O processo de materialização do original em livro passa por várias fases, dentre as quais, a primeira delas é o planejamento visual do livro. Para isso, conta-se com a figura do designer, o qual tem como objetivo “planejar um livro não apenas agradável ao olhar, mas que represente as ideias do autor e do ilustrador de modo bem claro e mais inteligível” (SMITH Jr., 1990, p. 81). O trabalho do designer começa do cálculo do tamanho do livro a partir da contagem dos caracteres e da sua disposição em tabelas que variam os tipos e que fornecem a indicação de quantos caracteres comporão uma página. Por essa divisão, a partir do número calculado de caracteres e da sua disposição na página, obtém-se o número de páginas do original básico, variando de acordo com as ilustrações, tabelas, gráficos que o livro tiver. As decisões do designer em relação à composição do livro no que diz respeito ao tipo utilizado estão diretamente ligados ao projeto da página. É preciso definir as margens, a numeração das páginas e se haverá título nas páginas. A organização desses elementos incidirá na escolha da classe e tamanho do tipo, os quais dependem ainda do espaçamento entre as linhas tendo sempre em vista os critérios de legibilidade e atração em relação ao leitor (SMITH, Jr., 1990, p. 84). Para um estudo que

investiga a materialidade essas observações são fundamentais para comparar as diferenças nos padrões editoriais de uma obra da mesma editora publicada em ocasiões diferentes e da mesma obra publicada por diferentes editoras.

A outra parte do projeto gráfico que fala tanto quanto um cartão de visita é a confecção da capa e da folha de rosto. “Por mais excelente que seja um projeto de capa, ele só é adequado a um dado livro se refletir que tipo de livro é aquele e se fizer com que alguém deseje pegá-lo ao vê-lo em uma livraria ou exposto em uma prateleira.” (SMITH, Jr., 1990, p. 86). O processo de confecção do livro consiste basicamente na composição, impressão e encadernação⁵.

Quanto ao formato, em geral os livros da coleção seguem um padrão de montagem a partir de cadernos de 16 páginas com formato de 12,0 cm de largura x 18, 0 cm de altura, com pouquíssimas variações, não se enquadrando no conjunto de formatos elencados por Araújo (1986) e Martins (2002)⁶. Há uma aproximação com o formato americano e francês. No primeiro caso, a folha mede 87 x 114 cm, que resulta em 64 páginas de um livro de formato 14 x 21 cm. Esse formato, adotado pela José Olympio na 3ª edição da obra *Pedagogia do Catecismo*, é preferido para obras de ficção, monografias e livros didáticos. No outro formato também utilizado para livros didáticos e monografias, a folha mede 76 x 96 cm, que resulta em um caderno de 64 páginas com formato de 13,5 x 20,5 cm. O formato padrão dos livros da coleção é ainda menor que o francês.

O acabamento também apresenta diversas variedades de composição que se dividem em quatro etapas: a dobradura, o alceamento, a brochagem e a encadernação. Após a dobradura, é preciso montar os cadernos na ordem em que as folhas aparecerão no livro. Essa montagem resulta em vários tipos de acabamentos. No caso da brochagem, o acabamento pode ser costurado ou colado. No caso da encadernação de capa dura, os cadernos necessariamente devem ser costurados entre si.

As lombadas destruídas de alguns manuais não permitiram a verificação da organização dos cadernos e do tipo de brochagem. Todos

⁵ Alguns autores se detêm em analisar ou expor de forma mais detalhada cada um desses processos. Dentre eles, destaco os trabalhos de Emanuel Araújo, *A Construção do Livro* (1986), SMITH, Jr. *Guia para editoração do Livro* (1990) e Wilson Martins, *A Palavra Escrita* (2002).

⁶ É preciso lembrar, de acordo com Martins (2002) que o formato nada tem a ver com a espessura do livro. “o formato é a medida da superfície e não indica senão a altura e a largura do volume” (p.120).

os livros da coleção são brochuras costuradas e as costuras são feitas atravessando as lombadas de cada caderno. Segundo Araújo, “a costura dos cadernos substitui a colagem nos livros mais bem acabados, o que confere uma capacidade de manuseio mais segura e durável.” (1986, p. 600). Unidos os cadernos, há ainda uma camada de cola para adesão da capa, nesse caso papel cartão em todos os livros.

A produção de uma coleção tem como característica básica a padronização em termos de cobertura, de estrutura interna e de estratégias de divulgação com o objetivo de baratear os custos de cada livro produzido, tornando-o acessível a uma nova classe de leitores que antes não tinha acesso a esse produto.

As relações que se estabelecem para cumprir esse propósito entre autor e editor nem sempre são pacíficas. Ao contrário, na maioria das vezes são relações tensas e conflituosas, não obstante seja possível construir uma cumplicidade nessa parceria. A função do editor é considerada uma função intelectual por abranger atividades que vão desde a seleção e controle dos textos, passando pelas relações com os autores, o controle do processo de impressão da obra até a sua distribuição junto aos leitores. Normalmente, “esse empreendedor singular se vê também como um intelectual e cuja atividade se faz em igualdade com a dos autores; daí, aliás, suas relações frequentemente difíceis e tensas” (CHARTIER, 1998, p. 53). A editora não é, portanto, “gráfica que imprime o texto que o autor carrega. Mexerá no texto, fará adaptações e estabelecerá cláusulas e obrigações.” (MUNAKATA, 1997, p. 169).

Os quatorze manuais que compõem a coleção foram publicados como livros didáticos, ou seja, uma coleção de cunho didático, com público leitor garantido⁷ e carregavam em si a função atribuída por Moreira Leite a todo livro didático: “uma tentativa de condensar e simplificar num espaço mínimo e portátil o que se teria necessidade de conhecer e utilizar na atividade escolar.” (*apud* MUNAKATA, 1997, p. 100).

⁷ O conceito de livro didático é utilizado aqui tal como o define Munakata “Livro didático é para usar: ser carregado à escola; ser aberto; ser rabiscado; ser dobrado, ser lido em voz alta em alguns trechos e em outros em silêncio; ser copiado; ser transportado de volta à casa; ser aberto denovo; ser ‘estudado’ [...] Objeto para ser usado, livro didático implica não uma relação direta e imediata do aluno e do professor com o conteúdo, esse mundo platônico de formas inteligíveis, mas antes atividades, práticas e de fazeres, numa situação efetiva de ensino e aprendizagem (MUNAKATA, 1997, p. 204).

A materialidade de um livro, sobretudo de um que é parte de uma coleção indica as escolhas dos editores para transformar o texto de forma a delinear ou chamar a atenção de um público criando uma ordem para a circulação dos livros. Nesse sentido, a atenção para os elementos materiais utilizados para atrair o leitor como capa, contracapa e o aparelho crítico se tornam indispensáveis em função do esclarecimento que tais elementos podem suscitar para a construção da história material dos livros e das coleções.

Além disso, esses elementos fazem parte do conjunto de componentes que influenciam diretamente no custo dos livros. A variedade de fatores que afetam a composição dos custos de um livro dificulta o estabelecimento de curvas-teóricas, curvas-padrão no processo de produção e, conseqüentemente, no valor final do livro. A interação e a possibilidade de variação entre esses elementos torna o cálculo do custo de um livro extremamente difícil e complexo (OLIVEIRA, *et al.*, 1984).

Alguns catálogos da Editora Vozes, diversos anúncios no Boletim Catequético, e as contracapas de alguns livros como o Manual de Religião me permitiram constatar os preços dos seguintes manuais: A pedagogia do Catecismo, 2ª edição, 6\$500; As Fontes do Salvador, 8\$000; O Caminho da Vida, 5\$000; A Doutrina Viva, 5\$000; Manual de Religião, 4ª ed., 4\$000; Diretrizes Catequéticas 2\$000⁸. Curiosamente,

⁸ Sendo o mil réis (1\$000) a unidade de medida da moeda da época, tomo como parâmetro de comparação a tabela elaborada por Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2003) em que as duas autoras buscam relacionar o valor do trabalho intelectual no Brasil de 1820 até 1930. A partir dos dados levantados pelas autoras, os livros do padre custavam relativamente mais caro que algumas obras de autores renomados publicados na década de 20, dentre eles, cito por exemplo, O Atheneu, de Raul de Pompéia (3\$000), Poesias de Olavo Bilac (3\$000), Os Caboclos de Valdomiro Silveira (4\$000 a re-edição), História do Brasil de João Ribeiro (4\$000). Comparado com o final do século XIX, os valores do livro ficaram mais altos. Em 1876, os livros variavam de 2\$000 a 3\$000, destaque como ilustração um exemplar de Machado de Assis. O catecismo da Doutrina Cristã custava 1\$000. Do ponto de vista de outras mercadorias do cotidiano, Neuza Carvalho (on line) cita o levantamento de dados feito por Jorge Americano em São Paulo Naquele Tempo, onde apanha valores de mercadorias do final do século XIX até 1915 que servem neste trabalho para criar uma referência do preço dos livros no cotidiano da população. Dentre os produtos citados pelo autor, destaque: Ovos (uma dúzia) - 1\$000 (um mil réis), Leite - \$500 - quinhentos réis, Sequilhos - 2\$000, Manteiga - 2\$300, Passas - 1\$000, Maço de cigarros Castelões - \$200, Diária de um operário - 3\$000, Preço de um piano - 900\$000, Alface, couve, cenoura, abobrinha, cheiro (salsa e cebolinha) - 1\$000, Frango - 1\$000, Galinha - 2\$000, Peru - 12\$000, Laranja - \$400 à dúzia, Banana nanica - 8 por um tostão - \$100, Maçã - 1\$000 a dúzia, Uva - 1\$500 o quilo, Peixe robalo grande (para casal, quatro filhos e três empregadas) - 1\$500 o quilo com camarões grandes de contrapeso, Empalhador - 3\$000 cada assento novo de cadeira de palhinha, 1 vintém (esmola usual correspondente a \$20) dava para comprar duas bananas e 1 pãozinho pequeno.

apesar de serem livros didáticos, reconhecidos pela editora como tal, sua localização no catálogo está na seção de religião ou ensino religioso. Todos os preços do catálogo conferem com os preços expostos no manual, a exceção do próprio Manual de Religião que na contracapa apresenta o valor de 4\$000 e nos catálogos consultados o valor de 3\$500⁹. O catálogo de 1943, não traz os preços das obras o que me impediu de verificar o valor do Meu Catecismo publicado em 1942.

Como objeto cultural, o livro é entendido como produto humano, social que ao mesmo tempo recebe as marcas da sociedade que o legitima, instrui, forma, educa, e, de uma forma ou de outra, age diretamente nas mentalidades daqueles que interagem com ele. A análise desse produto está inserida e, portanto, contribui, não só com o campo da História da Educação como também com a História do Livro. Em uma via de mão dupla o livro ora adota o papel de sujeito, ora de objeto. A materialidade evidencia a história dessa produção através da sua fórmula editorial e fornece elementos que iluminam as sombras de um documento que, no caso da coleção aqui analisada, estabeleceu-se monumento na memória coletiva daqueles que com ele interagiram.

Segundo Chartier,

Mais do que nunca, historiadores de obras literárias e historiadores das práticas e partilhas culturais têm consciência dos efeitos produzidos pelas formas materiais [...] Daí, então, a atenção dispensada, mesmo que discreta, aos dispositivos técnicos, visuais e físicos que organizam a leitura dos escritos quando se torna um livro. (1994, p. 8).

O suporte material de um texto o carrega de significação para o leitor. As distintas formas materiais estão diretamente ligadas às práticas de leitura, à produção de sentidos. No mundo do texto, é preciso se atentar para o que Chartier chama de “formas e sentidos” que vai da produção material até a apropriação da mensagem pelo leitor.

O estudo da materialidade de uma coleção pressupõe a observação das recorrências dos processos de edição, visando à constituição por parte do autor e editor do público leitor para o qual se destina o livro como mercadoria e objeto cultural. Essas recorrências adquirem os contornos de uma fórmula editorial, que é o elemento que permite perceber como o objeto é convertido em mercadoria e é apresentado ao mercado, o que implica pensar, necessariamente, na representação de leitor que é instituído pelo autor e editor. A análise

⁹ Foram consultados os catálogos gerais da editora dos anos de 1938, 1941 e 1943.

material realizada permite extrair a fórmula editorial da coleção que media a instituição desse leitor e traduz a sua representação.

A fórmula editorial constituída nessa coleção é unificada por, pelo menos, três dispositivos materiais: a autoria, a destinação e as marcas de impressão e circulação. Cada um deles carrega a representação que autor e editor desejam conferir a esses livros no mercado. O nome do padre Álvaro Negromonte, por exemplo, destacado no alto da capa em todos os livros, é referência de autoridade na catequese brasileira e busca articular essa autoridade entre os campos religioso e educacional. Ele não é só um membro da Igreja. A posição institucional, os cargos que ocupa e a rede de sociabilidade que desenvolve e apresenta nas orelhas, contracapas e prefácio do livro, o localiza no interior do campo religioso.

O outro dispositivo constituinte da fórmula editorial da coleção está relacionado à destinação dos catecismos. Mesmo antes de serem constituídos em coleção, seu público alvo sempre esteve relacionado ao mercado escolar e, sobretudo, católico. Essa escolarização dos saberes religiosos está marcada e é perceptível na forma com que o autor apresenta o conjunto de saberes instituídos para cada ano escolar formando, na prática, um currículo para o ensino religioso. Essa disposição material que seleciona imagens e exercícios diferenciados para cada série, que adequa a linguagem e o suporte pedagógico moderno, articula, na fórmula, a materialidade da coleção, os elementos que constituem o livro aos usos de destinação escolar.

O último dispositivo mais evidente dessa fórmula editorial, por compor o conjunto dos elementos recorrentes na produção desses livros é o tipo de impressão e as estratégias de circulação. Ambos buscam atestar a legitimidade da obra junto ao leitor. O imprimatur, por exemplo, é um selo, atestado pela própria Igreja, que autoriza suas obras. Esse selo traduz o significado de que a obra está em consonância com os cânones da Igreja. E a cada reedição é necessário um reimprimatur atestando a continuidade do autor em relação aos paradigmas da Igreja. A obtenção de um imprimatur está condicionada a apreciação da obra por censores que a julgarão pertinente ou não. Para os livros católicos, esse é um dispositivo obrigatório desde a Inquisição que os liga diretamente à autoridade da Igreja. Outros dispositivos dessa natureza são as dedicatórias, as cartas de intelectuais renomados no campo religioso (que ora aparecem nas orelhas, ora nas contracapas) e a própria carta do Papa, que se torna um elemento constante, desde que os livros são convertidos em coleção.

Esses três dispositivos que compõem a fórmula editorial da Coleção Mons. Álvaro Negromonte carregam em si representações que, aparentemente, são externas ao mercado, mas são fundamentais para fazerem com que esses livros sejam absorvidos por esse mercado, tendo em vista a destinação composta com a qual se articula: um público escolar e católico. A fórmula editorial, atrelada ao conjunto de conteúdos e modos de fazer propostos por Álvaro Negromonte permitem pensar sobre a reconstrução de um modelo de leitura e de aprendizagem que ia além das fórmulas de memorização dos antigos textos de catecismos. A análise dos conteúdos revela um desmembramento dos conteúdos em uma dimensão muito mais refinada que tomava como base os fundamentos que a Psicologia da criança trazia como contribuição aos processos educacionais. Nesse sentido, os livros traziam porções de “saber” adaptados aos alunos. Essa adaptação não ficava restrita ao conteúdo, mas era evidente também no formato do livro. Conforme as séries iam aumentando, os textos iam mudando seus formatos, com menos gravuras, um tipo de discurso diferenciado considerando a idade do aluno, fontes menores e textos mais amplos, indicando um aumento significativo no conteúdo proposto para aquele ano escolar.

4 Considerações Finais

A coleção Monsenhor Álvaro Negromonte põe em evidência parte de um discurso adotado que serviu como elemento constituinte do processo de configuração e conformação do campo da Pedagogia católica entre as décadas de 30 e 60 do século XX que vêm passando ao largo da historiografia da educação. Os estudos nessa direção ainda são incipientes e revelam ainda pouco do diálogo que os católicos estabeleceram com a Pedagogia Moderna e as correntes escolanovistas e a contribuição que resultou a partir daí para a Pedagogia Católica. Outro ponto que merece maior aprofundamento é a face regional dessa Pedagogia Católica. Assim como as Escolas Novas não devem ser entendidas como um movimento monolítico em todo o Brasil e mesmo no âmbito internacional, a Pedagogia Católica também não se constitui como um bloco uniforme. Ela configura um conjunto de princípios educativos com forte cunho filosófico e ideológico, mas não se abstém dos debates da sua época e nesse sentido, ela se apropria daquilo que entende como contribuição às suas práticas pedagógicas. Nesse processo, ela reinventa suas práticas, as quais apesar de terem diretrizes e princípios específicos, revelam “usos efetivos” que merecem ser estudadas em sua dimensão inventiva.

Os manuais de catecismo do padre Álvaro Negromonte circularam por todo o país com a missão de recolocar o ensino religioso nas escolas de forma sistemática e metódica, mas, não necessariamente, foram utilizados apenas nos colégios católicos. No Estado de Minas, seu lócus de produção, eles foram utilizados largamente nas escolas públicas, tendo recebido a colaboração de muitas de suas professoras para seu aperfeiçoamento, tanto do ponto de vista material quanto do conteúdo. Pode-se dizer que o seu uso no processo de escolarização da sociedade possibilitou maior mobilidade entre o campo religioso católico e a escola, fazendo com que os saberes doutrinários e pedagógicos se interpenetrassem e conformassem no Brasil uma educação calcada firmemente nos alicerces do catolicismo.

Referências

ARAÚJO, Emanuel. **A Construção do Livro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1986.

BOURDIEU, Pierre. “Gênese e estrutura do campo religioso”. In: _____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 27-98.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura como prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola”. In: FREITAS, Marcos César de; KHULMANN, Moisés. **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 373-408.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Ed. UNB, 1994.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes, São Paulo, UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1998.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A Formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Atica, 2003.

LUSTOSA, Oscar (Frei). **Catequese Católica no Brasil**: para uma história da evangelização. São Paulo: Ed. Paulinas, 1992. (Coleção Estudos e Debates Latino-Americanos).

MACHADO, Orlando. “Um padre”. **Boletim Catequético**. Belo Horizonte, n. 104, jun/jul, 1950. p. 1-6.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Wilson. **A Palavra Escrita**: história do livro, da imprensa e da biblioteca. São Paulo: Ática, 2002.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. (Tese de Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

NEGROMONTE, Álvaro (Pe.). **Diretrizes Catequéticas**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 1938.

_____. “Um texto novo de catecismo”. **Revista Eclesiástica Brasileira**. Petrópolis: Ed. Vozes, v. 2, fasc. 1, mar., 1942. p. 72-82.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. *et al.* **A Política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. **Por uma civilização cristã**: a coleção Álvaro Negromonte e a pedagogia do catecismo. (Dissertação de Mestrado). São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2008.

PASSOS, Mauro. **A Pedagogia catequética e a educação na primeira República** (1889-1930). Universitá Pontifícia Salesiana/U.P.S: Itália, 1998. (Tese de Doutorado).

SGARBI, Antônio Donizetti. **Igreja, Educação e Modernidade na década de 30**: escolanovismo católico construído na CCBE divulgado pela Revista Brasileira de Pedagogia. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997.

SMITH Jr. Datus C. **Guia para editoração de livros**. Recife: Editora Universitária da UFPE; Florianópolis: Ed. UFSC, 1990.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Coleção Atualidades Pedagógicas**: do projeto político ao editorial (1931-1981). (Tese de doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Modos de ler, formas de escrever**: estudos de História da Leitura e da Escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b. p. 88-116.

VILELA, Magno. “A tradição da catequese no Brasil”. In: BOLLIN, Antônio; GASPARINI, Francesco. **A catequese na vida da Igreja**: notas de história. São Paulo: Paulinas, 1998. p. 259-327.

FONTES MANUSCRITAS

Correspondência de Álvaro Negromonte à Ed. José Olympio em 29 de abril de 1945. Documento n. 79.612 a 79.617. Pasta: Negromonte, Álvaro, Mons.- Col. J.O. Acervo: Fundação Casa de Rui Barbosa / Arquivo-Museu de Literatura.

LIVROS DA COLEÇÃO MONSENHOR ÁLVARO NEGROMONTE

NEGROMONTE, ÁLVARO (Pe.). **Meu Catecismo**: 1º Ano Primário. 11. ed. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1960.

_____. _____.: 2º Ano Primário. 19. ed. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1961.

_____. _____.: 3º Ano Primário. 15. ed. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1957.

_____. _____.: 4º Ano Primário. 17. ed. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1959

_____. **Manual de Religião**: para o curso elementar. 4. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1941.

_____. **Minha Vida Cristã**: 1ª série ginásial. 8. edição. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1960.

_____. **A Doutrina Viva**. 2. ed. Petrópolis / Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1941(para a segunda série do ensino ginásial).

_____. **As Fontes do Salvador**. 21. edição. Rio de Janeiro: Ed. Rumo, 1963 (para a terceira série ginásial).

_____. **O Caminho da Vida**: moral cristã (para a quarta série ginásial). 12. ed. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1954.

_____. **História da Igreja**: para o curso colegial. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1954.

_____. **A Pedagogia do Catecismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1940.

_____. **Guia do catequista para o Meu Catecismo**. 1º e 2º ano. Rio de Janeiro, Ed. José Olympio, 1961.

_____. _____. 3º ano. Rio de Janeiro, Ed. José Olympio, 1961.

_____. _____. 4º ano. Rio de Janeiro, Ed. RUMO, 1962.

MEMÓRIAS EVOCADAS: PRIMÓRDIOS DO GRUPO ESCOLAR DE LOMBA GRANDE – NOVO HAMBURGO/RS – (1942)

José Edimar de Souza*

RESUMO

A história da educação, principalmente a história regional, representa um campo empírico rico e ainda pouco explorado. Nos vilarejos que foram fundados pelos colonos alemães a Escola figurava o cenário indispensável ao lado da Igreja e Cemitério, sendo, nestes casos, o professor oriundo da própria comunidade. Este estudo objetiva compreender os primórdios do ensino rural em Lomba Grande (Novo Hamburgo/RS), particularmente a implantação do Grupo Escolar, a partir das memórias das professoras Maria Gersy Höher Thiesen e Arlete Timm. O contexto em que as memórias emergem diz da relação que se estabelece entre o contexto e a cultura escolar de um determinado tempo e lugar. A pesquisa desenvolvida sob a perspectiva da História Cultural utiliza a metodologia da História Oral, valendo-se de entrevistas semiestruturadas, tendo as narrativas e imagens como documentos. Analisa memórias das professoras no seu tempo escolar, como alunas do Grupo Escolar que possibilitaram recompor cenários do contexto do ensino rural que identificam marcas das políticas educacionais de uma época. O arraigamento à cultura local representou um conjunto de significados partilhados e construídos para conhecer um pouco sobre a singularidade dos Grupos Escolares em horizontes rurais, aspecto que era típico dos grandes centros urbanos. Contudo, as imagens e memórias evocadas pelas professoras permitiram restituir e compreender o processo de instalação e as diferentes nomenclaturas que recebeu o Instituto de Educação Madre Benícia, único Grupo Escolar rural de Novo Hamburgo.

Palavras-chaves: Grupo Escolar. Ensino Rural. Memória.

Recebido em: abril/2012 – Aceito em: junho/2012

* Graduado em História, Mestre em Educação e Doutorando em Educação – UNISINOS, bolsista CAPES/Proex. E-mail: profedimar@gmail.com.

ABSTRACT

The history of education, especially regional history, empirical field represents a rich and little explored. In the villages that were founded by German settlers School figured the indispensable setting next to the Church and Cemetery, and in these cases, the teacher coming from the community itself. This study aims to understand the origins of rural education in Lomba Grande (Novo Hamburgo/RS), particularly the implementation of the primary school, from the memories of the teachers Maria Gersy Hoher Thiesen and Arlete Timm. The context in which the memories emerge says the relationship established between the school context and culture of a particular time and place. The research developed from the perspective of cultural history uses the methodology of oral history, using a semistructured interviews, and narratives as documents and images. Analyzes memories of the teachers in your school time, as students of the School Group reconstruct scenarios that allowed the context of rural education marks that identify the educational policies of an era. The rootedness of local culture was a set of shared meanings and constructed to know a little about the uniqueness of School Groups in rural horizons, an aspect that was typical of large urban centers. However, the images and memories evoked by the teachers allowed restitution and understand the installation process and the different classifications that received the Institute of Education Madre Benicia, only the primary school rural in Novo Hamburgo.

Keywords: School Group. Rural Education. Memory.

1 Introdução

A investigação utiliza-se de memórias evocadas durante entrevista oral com professores de classes multisseriadas¹. Sendo a “memória social e coletiva” responsável pela reconstrução do espaço e tempo vividos por esses professores, neles recompõem-se fragmentos do ensino rural a partir de evocações singulares (HALBWACHS, 2006).

¹ Este texto apresenta memórias das professoras Maria Gersy Höher Thiesen e Arlete Timm cuja trajetória se desenvolveu em Lomba Grande, Novo Hamburgo. Estas professoras foram sujeitos investigados para a Dissertação de Mestrado em Educação: Trajetórias de Professores de classes multisseriadas: memórias do ensino rural em Novo Hamburgo/RS (1940-2009), recentemente defendida na UNISINOS; sob a orientação da professora Dr.^a Luciane Grazziotin e co-orientação da prof.^a Dr.^a Beatriz Daudt Fishcer.

Para além da formação da memória, Halbwachs aponta que as lembranças podem, a partir da vivência em grupo, ser reconstruídas ou simuladas. Podemos criar representações do passado assentadas na percepção de outras pessoas, no que imaginamos ter acontecido ou pela internalização de representações de uma memória histórica. A lembrança, de acordo com Halbwachs, “é uma imagem engajada em outras imagens.” (2006, p. 77).

Considerando a memória como “ato de lembrar e de esquecer”, como teia que trama e engaja narrativas em um percurso estabelecido para se atingir determinado conhecimento daquilo que se propõe a investigar, as memórias das professoras Maria Gersy Höher Thiesen e Arlete Timm receberam destaque considerando o objetivo desse estudo. Nesse sentido, buscou-se compreender como o ensino público, principalmente através do Grupo Escolar foi constituído em Lomba Grande no início do século XX.

E a análise documental dessa investigação se desenvolve sob a ótica da História Cultural. Dessa forma, a cultura representa um conjunto de significados partilhados e construídos para compreender e conhecer um pouco sobre a contribuição dos Grupos Escolares que, em certa medida, foram precursoras das atuais Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

2 Escolhas teóricas e metodológicas

A história é uma produção coletiva que se elabora na convivência com outros e em cada sociedade. O homem torna o tempo um componente humano e elabora redes de significados que traduzem formas de representar o mundo e compartilhar a realidade social. Dessa forma, a história é habitada pelo recorte espaço-temporal que é definido pelo historiador; pelas relações que estabelece atribuindo sentido inédito às palavras/imagens que arranca do silêncio dos arquivos. Esta prática “[...] reintroduz existências e singularidades no discurso histórico” (CHARTIER, 2002, p. 9). É nessa medida que a preocupação com a experiência humana; o comportamento; valores que são aceitos em uma sociedade e que são rejeitados em outra adquirem sentido pelas “lentes” do historiador, sendo o “[...] banco de memória da experiência. Teoricamente, o passado – todo o passado, toda e qualquer coisa que aconteceu até hoje, constitui a história.” (HOBBSAWM, 2000, p. 37).

A História é uma construção da experiência do passado, que tem se realizado em todas as épocas. [...] Inventa o mundo, dentro de um horizonte de aproximações com a realidade. [...] O historiador é aquele que, a partir dos traços deixados pelo passado, vai em busca da descoberta do como aquilo teria acontecido, processo este que envolve urdidura, montagem, seleção, recorte, exclusão, ou seja, o historiador cria o passado [...]. (PESAVENTO, 2004, p. 53-54).

A opção pela abordagem da História Cultural, conhecida, em um primeiro momento como “Nova História” em contraste com a “antiga”, considera aspectos da experiência de vida e o contexto nos quais se construíram. História e Memória são representações narrativas que propõem uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo (PESAVENTO, 2004).

A memória é entendida como uma construção social que depende do relacionamento, posição, papéis sociais do sujeito com o mundo da vida. A memória é coletiva, e nessa memória o indivíduo tem uma posição individual dos fatos vividos, mas, ela se dá pela interação entre os membros da comunidade e as experiências vivenciadas entre eles (HALBWACHS, 2006).

O papel da memória, como expressão de memória coletiva é sempre uma evocação pessoal moldada de diversas formas pelo meio social, pelo ato e arte de lembrar (PORTELLI, 2002). Assim, é através da semelhança e da linguagem que a memória se torna social e concreta quando é mentalizada pelas pessoas. Em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas serão iguais. Halbwachs, (2006) considera que a verdade se fortalece na medida em que as lembranças se multiplicam pelos membros de um grupo. “O processo de lembrança está firmado em uma perspectiva centrada na subjetividade, como uma modalidade interior e privada da experiência do tempo que se constrói a partir da interação entre as pessoas no grupo de convivência.” (HARRIS, 2004, p. 152).

A perspectiva do tempo é o da multiplicidade do tempo social que se constrói pela interação desses sujeitos. Um “tempo, que é socialmente construído”, seja pelas marcas identitárias ou pelo desenvolvimento de experiências que vinculam os sujeitos à suas histórias em torno desta Instituição Escolar (ELIAS, 1994). E através da memória que as tradições, os valores e crenças se reproduzem entre os grupos sociais.

A cultura local revelou uma forma de organização coletiva que “incluiu” o rural como lugar de pertencimento frente às representações postas pelo “mundo social” urbano. Para esses professores pertencer ao campo representou “[...] identidade construída [...] mostrada e reconhecida [...]” pela força da oralidade, dos discursos que denunciaram à margem imposta por uma organização baseada na cidade (CHARTIER, 2002, p. 11). A imposição do mundo social urbano contribuiu para fortalecer a representação construída de que no espaço rural se desenvolveram os “ofícios de valor menor”, ou seja, a agricultura em contraste com o progresso impresso pela modernidade (BURKE, 2005, p. 50).

Por uma questão metodológica, os sujeitos desta investigação são identificados conforme termo de consentimento assinado. Na aplicação das entrevistas, inicialmente, questionou-se quanto à sua primeira escolarização; seguido de momentos marcantes do Grupo Escolar, dentre outros aspectos.

A escolha pela metodologia da História Oral visa aprofundar a compreensão sobre aspectos do contexto no qual se desenvolve a pesquisa, principalmente, os culturais e estruturais de uma sociedade. Em Thompson (1992) a abordagem da História, a partir de evidências orais, permite ressaltar elementos que, de outro modo, por outro instrumento seriam inacessíveis.

Aqui as entrevistas de História Oral são tomadas como documento e servem para refletir e compreender o passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registros. Além disso, faz parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, compilando memórias dos indivíduos a cerca de suas trajetórias, buscando interpretar acontecimentos, situações e modos de vida de seu grupo e na sociedade de modo geral. As entrevistas são atos de construção e de seleção de certo conhecimento da realidade e de seu funcionamento.

Optou-se em destacar das análises o aspecto da escolarização e o processo de constituir-se professor de classes multisseriadas no espaço rural. A partir da análise documental, buscou-se identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, a partir do entrecruzamento de aspectos que emergiram na construção dos documentos orais e na organização das informações de diferentes naturezas (documentos orais, escritos e iconográficos).

Para Mendonça (2011), o documento de fato, constitui-se na matéria-prima do historiador, que precisa ser lapidada num processo de triangulação com as Referências teóricas que sustentam a análise e a

historiografia produzida sobre o tema que se pretende estudar. Pimental (2001) complementa argumentando que o documento representa já uma interpretação de fatos elaborados por seu autor, e, portanto, não devem ser encarados como uma descrição objetiva e neutra desses fatos. A análise é sempre um processo interpretativo e construído historicamente.

3 Primórdios do ensino rural – Lomba Grande

Lomba Grande é um bairro rural de Novo Hamburgo², em destaque na figura 1. A história da educação, do ponto de vista da escolarização como se constitui na modernidade³, remete a presença de aulas particulares desenvolvidas por preceptores, marcando a presença lusa na região. No século XVIII a região era visitada pelos tropeiros que por ali passavam a caminho de Gravataí e Porto Alegre. Em função do comércio do couro algumas famílias de origem portuguesa se estabelecem na localidade que, até 1940, pertencia a São Leopoldo.

Figura 1 – Mapa de Novo Hamburgo no Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: 280px-RioGrandedoSul_Municip_NovoHamburgo.svg (2011)

² É um município do Estado do Rio Grande do Sul. Localiza-se geograficamente no Vale dos Sinos distando aproximadamente 50 quilômetros da capital Porto Alegre.

³ O sentido da modernidade aqui é compreendido como discute Varela; Alvarez-Uría (1992) como modernidade pedagógica.

Do ponto de vista histórico Lomba Grande pode se configurar como um “entre-lugar” considerando que desde o século XIX foi um espaço que acolheu um número significativo de imigrantes alemães caracterizando com “corpus” próprio sem vinculação direta com a Colônia de São Leopoldo, conforme fotografia 1 (BHABHA, 1998). A adversidade do lugar imprimiu a necessidade da constituição de diferentes práticas características da localidade. Entre essas, pode-se citar a organização de aulas pela comunidade local que – assim como outras regiões isoladas do Rio Grande do Sul – devido a carência de escolas organizava-se de forma a suprir autonomamente sua necessidade de educação.

Fotografia 1– Lomba Grande, e região central – Século XIX



Fonte: Acervo Virtual de Moisés Braun, 2011.

A localidade, no século XIX recebeu os imigrantes alemães que se estabeleceram ao longo da Feitoria Velha, antiga instalação da Real Feitoria do Linho Cãnhamo. Kreutz (2009) argumenta que nas primeiras levas de imigrantes havia um grande número de colonos analfabetos e um número significativo de católicos. Em Lomba Grande, a ocupação da localidade pelos imigrantes alemães favoreceu o “espírito da comunitariedade.” (DREHER, 2008). A vida em comunidade e a reprodução cultural dos costumes europeus abaixo do Equador se caracterizaram pela experiência da agricultura, dos trabalhos liberais e da escola comunitária.

As escolas comunitárias, também conhecidas como Aulas compunham o cenário das comunidades germânicas ao lado da Igreja e do Cemitério. Arendt (2008) argumenta que elas também ficaram conhecidas como “Kolonieschulen” (Escolas rurais). Conforme Werle (2005), as “Aulas” também ficaram conhecidas por “Avulsas” ou “Isoladas” e foram precursoras das Escolas públicas municipais na localidade. Teive e Dallabrida (2011) argumentam que o ensino primário em Santa Catarina em escolas isoladas acontecia até o terceiro ano e algumas localidades havia as “classes complementares” que atendiam até o quinto ano.

Investigando sobre a presença das “Aulas” em Lomba Grande, localizou-se documentos indicando a presença de Aulas Públicas em 1863⁴, ainda no Segundo Império como se observa na figura 2. Localizaram-se também aulas comunitárias, protestante e católica que existiram até o final da década de 1930 quando as Aulas Isoladas foram “reunidas” pelo professor José Afonso Höher, a figura docente era um elemento representativo dessas aulas. Dreher (2008) atribuiu a expressão “comunitariedade” para justificar a intensidade e continuidade dessas instituições, por um período significativo nas comunidades, cuja escola foi fundada por imigrantes alemães.

⁴ Documento em alemão gótico, localizado no acervo virtual pessoal de Moisés Braun, em 2011. De acordo com a transcrição do professor Martin Dreher: “Aula Publica de Lomba Grande. 1º lugar. Fita de seda vermelha com borda de crochê, concedida e conferida à aluna Wilhelmine Burger como recompensa por seu extraordinário esforço e excelente comportamento, bem como, incentivo para que assim continue, na oportunidade do exame prestado no corrente ano, por seu professor Heinrich Meyer. Lomba Grande, aos 16 de dezembro de 1863”. Dreher complementa que o texto é de autoria do Prof. Heinrich Meyer (Brummer), mercenário contratado pelo Império na Guerra contra Rosas. Após a desmobilização ficou no Brasil e foi a exemplo de muitos outros, professor. Atuou na Aula Pública de Lomba Grande.

Figura 2 – Documento digitalizado “Aula Pública- Lomba Grande”



Fonte: Acervo Virtual Moisés Braun, 2011.

4 O grupo escolar de Lomba Grande

As memórias de duas professoras de classes multisseriadas cuja prática pedagógica se desenvolveu entre 1940 e 2009, em Lomba Grande serviram para recompor fragmentos do processo de instalação do Grupo Escolar de Lomba Grande.

Maria Gersy Höher Thiesen foi professora em diferentes localidades do bairro, no período de 1940 a 1969. Ela foi aluna nas Aulas Mistas Federais e professora do primeiro Jardim da Infância de Lomba Grande, anexo ao Grupo Escolar, em 1942.

Arlete Timm também foi aluna de Maria Gersy, bem como foi professora e diretora de escolas municipais e principalmente do atual Instituto Estadual de Educação Madre Benícia.

As narrativas do tempo de aluna no Grupo Escolar de Lomba Grande de Arlete e Gersy⁵ serviram para reconstruir um percurso

⁵ Além da relação que se estabelece em torno das memórias de escolarização primária no “Madre Benícia”, Arlete e Gersy foram professoras nesta instituição em diferentes momentos da história desta instituição.

histórico do atual Instituto Estadual de Educação Madre Benícia, além de caracterizarem os primórdios do ensino público estadual⁶ em Lomba Grande.

O “Madre Benícia”, como popularmente é identificado pela comunidade lombagrاندense representa a única escola pública estadual no bairro, bem como a única possibilidade para aqueles que desejam cursar o Ensino Médio.

A história da instituição associa-se a intensa participação e mobilização da comunidade que desde a década de 1930 reivindica escola pública nesta localidade. Dessa forma, ao estabelecer o percurso e a instalação de um Grupo Escolar em uma região rural é preciso reconhecer as iniciativas e ações do Estado e da comunidade em prol desta instituição.

A primeira característica é a evidência das escolas paroquiais que foram muito importantes nas colônias de imigrantes europeus, especialmente no sul do Brasil. “Até a década de 30 do século XX, quando o Estado mostrou-se ausente ou muito tímido em relação à escolarização, as escolas paroquiais tiveram um papel importante na alfabetização dos camponeses.” (KREUTZ, 1991; SEYFERTH, 1990).

Este fato justifica-se, como argumentam Teive e Dallabrida (2011) que os Grupos Escolares foram instituídos em número não tão expressivo, se comparado à presença das Escolas Isoladas que ainda hoje caracterizam o cenário educacional brasileiro. O Grupo Escolar figurou prática da política republicana do final do século XIX, sendo construído nas capitais e grandes centros urbanos, deixando à margem as localidades rurais.

Mastrángelo (2000), investigando comunidades rurais, na Argentina, numa revisão histórica, destaca que a oposição conceitual entre rural e urbano foi apenas um produto da urbanização associada à industrialização, que ocorreu nos séculos XIX e XX, com a expansão do capitalismo em toda a América Latina. Esta problemática relaciona-se ao desenvolvimento ou, melhor dizendo, a ausência deste, em contraposição ao mundo urbano e industrializado.

No entanto, Demartini (1988) acredita que se deve acabar com o preconceito na forma pela qual os cientistas sociais têm tratado do tema sobre as possíveis diferenças entre o meio rural e urbano. Embora

⁶ A primeira iniciativa de escolarização pública do município de Novo Hamburgo pode ser entendida a partir do repasse (subvenção) às Aulas Reunidas Municipais e Estaduais de Lomba Grande, pioneira iniciativa da constituição do Grupo Escolar, em 1940, momento que este bairro foi anexado ao município de Novo Hamburgo.

ela tenha realizado seus estudos no interior do Estado de São Paulo, podemos trazer para o interior do estado do Rio Grande do Sul muitas de suas observações, mesmo que neste estudo, o rural não seja tratado na perspectiva dos grupos sociais e sim como um contexto cultural e simbólico.

Conforme Calazans e Silva (1993), a inserção do ensino (regular, formal e oficial) em áreas rurais iniciou no final do Segundo Império a partir das classes de mestre-único e ampliou-se na primeira metade do século XX. O seu desenvolvimento reflete, de certo modo, as necessidades decorrentes da evolução das estruturas socioagrárias do país. É nesse contexto que a escola rural se instaurou tardia e descontinuamente. Além disso, afirma Demartini (1988) que a partir da década de 1960, o processo de escolarização rural alterou-se em função da industrialização e urbanização, embora os agricultores de poucos recursos restringissem-se ao estudo das séries primárias.

Uma segunda característica, que talvez seja indiciária para justificar a implantação de um Grupo na zona rural seja que evidência dos grupos escolares em espaços rurais associa-se à tentativa de Getúlio Vargas de reprimir as escolas étnicas comunitárias que supriam o quase inexistente investimento do Estado, em educação, até a década de 1930.

Dessa forma, a implantação dos grupos escolares produziu o desaparecimento da rede de escolas paroquiais, pois os mesmos permitirão e ensinar doutrina católica nas escolas públicas, viabilizada pela aproximação entre o Estado republicano e a Igreja Católica (DALLABRIDA, 2009). A nacionalização colocada em marcha pelo Estado Novo expandiu e tonificou a rede escolar pública e inviabilizou o projeto das escolas paroquiais.

De modo geral, as escolas rurais existiam nas mais diferentes localidades rurais no Rio Grande do Sul, inicialmente, eram de cunho religioso ou da própria comunidade. Sob grande influência europeia, instalados no século XIX, os imigrantes alemães fundaram as primeiras escolas em Novo Hamburgo. Porém, o status de modernidade que se imprime na sociedade brasileira no primeiro quartel do século XX não atinge as escolas rurais que mantiveram os aspectos: descontínuo e desordenado da época do Império.

No ensino das primeiras letras, não se tinha um tempo nem um ritmo determinados, não se pensava numa duração de um ou dois anos e também não havia idade obrigatória pra o curso. Os alunos poderiam começar as lições a qualquer momento do ano, quando seus pais considerassem possível e adequado. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 213).

De forma tímida, principalmente nos grandes centros urbanos é que as políticas educacionais, nas primeiras décadas da República, produziram os primeiros passos para a regulamentação das práticas e regimes escolares. Inicia-se um processo de estruturação, responsabilizando o Estado pelas transformações representativas que se processavam a partir de Decretos-Leis. O próprio Congresso Constituinte de 1891 determinava que os Estados e municípios se responsabilizassem pela organização, implementação e manutenção do ensino primário; esvaziando a possibilidade do governo central assumir tais responsabilidades (BENCOSTA, 2009). Nesse sentido, gradativamente, os estados deveriam providenciar reformas de ensino que se adequassem às suas realidades político-educacionais.

Em 1892, com a aprovação de normas para o ensino brasileiro as escolas primárias são organizadas. A grande novidade, neste período, refere-se à implantação dos grupos escolares. Este modelo previa “[...] organização administrativa, reunindo várias classes regidas por diferentes professores sob uma direção comum, e dos aspectos pedagógicos [...]” (SAVIANI, 2009, p. 31). Um elemento importante desta nova política foi à construção de prédios públicos imponentes que abrigassem os grupos escolares, de certo modo rivalizando com a igreja, a câmara municipal e as mansões mais importantes das capitais e grandes cidades.

A construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos Estados, que tinham no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades economicamente prósperas. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveriam funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornassem visíveis, enquanto signos de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime. (BENCOSTA, 2009, p. 70).

Em Lomba Grande o grupo escolar funcionava no salão da Igreja Católica São José. O salão era internamente dividido com lonas e cada parte do salão agrupava classes do ensino primário. Para as escolas localizadas em espaços urbanos o agrupamento das escolas primárias em um único prédio escolar beneficiou a administração pública que entendeu esta prática como um benefício financeiro aos seus cofres, o fato de não ter que arcar com os aluguéis das diversas Aulas.

Bencosta (2009) argumenta que para os contrários à ideia dos grupos escolares, as autoridades de ensino defendiam que esta escola deveria possuir uma sequência metódica e um sistema de ensino submetido a uma regulamentação científica. Enfatizava-se o aperfeiçoamento intelectual físico e moral dos alunos, com propósito de torná-los cidadãos úteis à República.

A seriação e uniformização dos conteúdos sancionados por este tipo de escola não impediu crítica de parte dos professores dos grupos escolares, que foram refratários às mudanças que lhes eram impostas pelas autoridades de ensino, que na maioria dos casos, estavam longe do cotidiano escolar. Uma novidade para as escolas públicas foi à figura do diretor, responsável pelas funções administrativas com vistas a ordenar o cotidiano dos professores, bem como, socializar o que de mais atual e inovador discutia-se sobre educação.

Além de suas funções administrativas com vistas a ordenar o cotidiano dos professores e alunos, ele deveria ser o responsável por retransmitir e atualizar junto ao corpo docente aqueles conteúdos discutidos nas escolas normais e entendidos como inovadores. Mesmo com a crescente e acentuada presença de mulheres professoras, isto não impediu que este cargo, por sucessivas décadas, fosse ocupado quase que unicamente por homens, o que demonstra que o universo masculino ainda tinha receios de perder para as mulheres o espaço de poder da autoridade máxima e representante primaz do Estado na Escola. (BENCOSTA, 2009, p. 71).

Sobre este aspecto Gersy recorda que o pai ocupou o cargo de “regente”, nome que era atribuído ao diretor de alguns grupos escolares que além desta função burocrática exerciam a docência. Ela ainda lembrou que ele necessitava entrar com frequência no terceiro ano. A professora desta classe “não tinha domínio” de turma, enquanto Gersy atendia os alunos do primeiro e segundo ano, o pai auxiliava a professora Anália Flores no terceiro ano.

Quanto ao contexto político em que estes aspectos da modernidade pedagógica proposta pelas iniciativas republicanas no início do século XX, Werle (2009), relaciona o contexto rural às políticas do Estado Novo. A autora ainda acrescenta que nos núcleos coloniais o Conselho de Segurança Nacional incumbiu o Ministério da Educação e Saúde Pública da promoção e criação de escolas, da subvenção e favorecimento de instituições primárias e secundárias fundadas por brasileiros. Este talvez seja um argumento que permita compreender a existência de um grupo escolar em Lomba Grande, no espaço rural.

Em Lomba Grande, além das Aulas Públicas, os filhos dos colonos e dos moradores aprendiam com os pais, auxiliando no trabalho da lavoura. Os poucos proprietários de terra que se dedicavam a pecuária utilizaram-se de preceptores, porém a presença germânica favoreceu a constituição das escolas comunitárias. Além destas Aulas, havia a “escola-residência” (BEIRITH, 2009) cujo ensino se dava em espaços alugados ou cedidos para o ensino do filho dos colonos no interior deste bairro.

No entanto, a professora Gersy iniciou sua entrevista mostrando a fotografia 2 e, lembrando-se de outra prática comum em algumas regiões rurais, que é a de “docente itinerante”. No caso, lembrou-se da itinerante ação docente do seu pai, professor José Afonso Höher, que “costumava trazer histórias” de cada localidade que percorria.

Fotografia 2 – Aula Pública Mista Federal, 1920- Lomba Grande



Fonte: Acervo pessoal da professora Maria Gersy Höher Thiesen, 2010.

Esta Aula Pública Federal, sob a regência do professor Höher, ficava nos limites entre Lomba Grande e Taquara. Investigando os arquivos passivos da Escola Municipal de Ensino Fundamental José de Anchieta, na localidade atual de São João do Deserto, encontra-se o livro de chamadas com assinatura do professor José Afonso Höher entre os anos de 1917 a 1921. Além desta Aula Pública havia as Aulas da Comunidade Católica e as Aulas da Comunidade Evangélica.

A professora Gersy, destacou que, no final da década de 1930 ao ser chamado pela Delegada de Ensino para unir as Aulas e fundar as Aulas Reunidas⁷ n. 5, seu pai foi também o Regente destas Aulas.

⁷ Uma primeira reunião das aulas aconteceu em 1938/1939 – As Aulas Reunidas Municipais e Estaduais nº 24, cujo pai de Gersy era regente – uma ação que compreendia subvenção federal e estadual de ação educacional.

O pai já era professor na localidade e em outras localidades e tinha classe em muitas Aulas. Então, ele foi falar com a Nair Becker na Delegacia de Ensino do Estado para unir as Aulas Públicas e aí ele formou a escola que se chamou: Escolas Reunidas n. 5. [...] O pai reuniu as [...] escolas e ele ficou como Diretor. [...] (GERSY, 2010).

Na década de 1940, essas Aulas Reunidas originaram o primeiro Grupo Escolar de Lomba Grande e foi à primeira iniciativa de ensino público sob responsabilidade do governo municipal de Novo Hamburgo, a partir da ação conjunta com o Estado nas Aulas Reunidas Estaduais e Municipais de Lomba Grande.

A Reunião das Aulas pelo professor Höher, bem como a criação do Grupo Escolar, associou-se à preocupação do Estado em construir uma ideia de Nação e isso implicava conter a disseminação da língua germânica. Contudo, chama atenção o fato de ter sido o professor Höher, o primeiro regente “diretor” do Grupo Escolar de Lomba Grande, dada sua descendência germânica contradizendo assim o movimento proposto pelo Estado Novo contra as ditas “escolas estrangeiras” (ARENDETT, 2008).

Quando as aulas foram reunidas, a escola funcionava em um prédio alugado. Atualmente uma residência particular que pertence ao senhor João Pereira. Pertencia a Julieta Bohrer. Gersy rememora

O pai reuniu as quatro escolas [...] e ele ficou como Diretor. O pai foi Diretor e tinha 74 alunos e ele tinha que fazer rodízio na escola. E uma das cinco professoras a da 3ª classe – professora Anália Flores, o pai que tinha que cuidar ela não tinha domínio. (GERSY, 2010).

Os professores do grupo escolar eram: Maria Gersy Höher Thiesen e José Afonso Höher⁸, primeiro ano; no terceiro ano, Anália Flores. E depois foi substituída pela professora Alfrídia Enck. No quarto ano a professor Julieta Höher Gerhardt e no quinto ano, o professor Pedro Alfredo Kunrath.

No Grupo Escolar de Lomba Grande, Gersy aprendeu as primeiras letras, e nesse lugar também, percebeu-se professora pela primeira vez. Ela recorda que havia muita disciplina e respeito ao professor. Era necessário levantar a mão e aguardar sua vez para falar, conta que havia muitos alunos, uns auxiliavam os outros e todos demonstravam muito interesse pela aprendizagem.

⁸ Conforme lembrou a professora Maria Gersy. Os nomes também conferem com o livro ponto número 1 do Grupo Escolar de Lomba Grande – Grupo Escolar Madre Benícia, 1940.

Havia a crença entre as autoridades de ensino que a proposta deste modelo de escola deveria possuir uma sequência metódica e sistêmica do ensino, portanto, “[...] seria necessário, submetê-los a uma regulamentação científica.” (BENCOSTA, 2009, p. 71). Desse modo, o fato do aluno passar por diferentes classes e graus favoreceria para que ele aperfeiçoasse sua educação intelectual, física e moral, a fim de torná-los sujeitos capacitados a serem cidadãos úteis a República.

Quanto à forma de ingresso no magistério, recorda: “fiz um examezinho de suficiência e já comecei como professora municipal”. Começou junto com o pai Professor José Afonso Höher no Grupo Escolar de Lomba Grande. “Naquela época havia 2 escolas: 1 Estadual, 1 escola Municipal [...] 1 da comunidade católica e 1 da comunidade Evangélica que era do professor ElpídioHenck” (GERSY, 2010). Em 1940, ela iniciou como auxiliar do 1º e do 2º ano, nas Aulas Reunidas Municipais e Estaduais de Lomba Grande. Ela recorda que em 1942 foi efetivada⁹ como professora do primeiro Jardim da Infância desse bairro.

Quanto aos recursos materiais que havia nos grupos escolares urbanos, no espaço rural havia falta de recursos materiais. A escola ainda contava com demasiado auxílio da comunidade para sustentar-se e também adquirir materiais. Os livros, geralmente eram utilizados por todos os filhos da família dos camponeses, passando um a um e adquiridos com muito sacrifício pelos pais, quando estes não eram oferecidos pela escola. Ainda existia o caixa escolar quando prevalecia à máxima da ajuda daquelas famílias mais abastadas da localidade para aquelas de menor recurso e condições financeiras.

Além de prédios próprios que tinham como princípio a racionalização dos espaços, outras novidades integrara-se a realidade dos grupos escolares, tais como: a mobília que substituía os torturantes bancos sem encostos; o quadronegro; o material escolar vinculado ao novo método que marcaria a história do ensino primário brasileiro – o método intuitivo ou lições de coisas – que previa o uso de mapas, gabinetes, laboratórios, globos, figuras e quadros de Parker, dentre outros, a fim de facilitar o desenvolvimento das faculdades de apreensão sensorial dos alunos; a instrumentalização das leituras didáticas repletas, diga-se de passagem, de uma linguagem que, a todo o momento, procurava enaltecer os brios republicanos. (BENCOSTA, 2009, p. 71).

⁹ Conforme Decreto n. 16/24 e), 1942, de ingresso no magistério municipal. E Decreto n. 51/69 de aposentadoria. Gersy iniciou sua trajetória docente no Grupo Escolar de Lomba Grande (1940), em regime de contrato de trabalho, como auxiliar do 1º ano e em 1942, “[...] fui parar no Jardim da Infância Dr. Getúlio Vargas, era no mesmo edifício, só numa sala. Tinha quatro mesinhas larguinhas e em cada, seis cadeirinhas, ali eu era a grande senhora” (Gersy).

Arlete recorda que a escola sempre esteve entre suas brincadeiras de infância e como morava muito próximo da Igreja São José (o Grupo Escolar funcionava em um salão alugado da Igreja) ela “[...] gostava muito de ajudar as professoras, ia na casa das professoras [...] e carregava os livros; aquilo era uma coisa que era da gente!”. Ela foi aluna da professora Gersy no Jardim de Infância, na década de 1940.

Sobre o seu tempo de aluna, cursou o primário no tempo em que a escola chamava-se Grupo Escolar Madre Benícia, como se observa na fotografia 3. E rememora que sempre sonhou ser professora porque admirava as mestras que

[...] vinham de fora e moravam em casas de família. Como eu sempre morei muito pertinho da escola [...] eu podia até ir pelos fundos da minha casa na escola, passava pelo cemitério – era coladinho da minha casa – e pela casa onde as professoras moravam; levava os livros; levava leite para as professoras porque meu pai era leiteiro, são coisas que eu me lembro [...]. (ARLETE, 2010).

Fotografia 3 – Grupo Escolar Madre Benícia em frente à Igreja São José /Lomba Grande/década de 1950



Fonte: Acervo pessoal da professora Arlete Timm, 2010.

A professora Arlete concluiu o ensino primário e diferente da maioria dos alunos das comunidades rurais, continuou estudando. Ela realizou o exame de admissão ao Ginásio e estando aprovada, cursou em São Leopoldo, no Colégio São José. Quando concluiu esta etapa resolveu seguir o magistério e realizou o curso Normal. Na década de 1960, retorna ao “Madre Benícia”, porém como professora.

A história de vida e profissional de Arlete associa-se a história da instituição por ter sido ela responsável pela mobilização e mediação para

implantação do Ginásio que, na década de 1970, com a alteração da LDBEN 5692/71, que orientava a alteração nomenclatura das escolas, incorpora-se à instituição, passando a ser identificada como Escola Estadual de 1º Grau Madre Benícia.

5 Considerações finais

Nóvoa (2009) argumenta que as pesquisas de História da Educação contribuem para se pensar os processos, mudanças e continuidades das ações dos educadores no tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia. Dessa forma, a partir das memórias do seu tempo de aluna, Gersy e Arlete contribuíram para se compreender a singularidade da evidência de um Grupo Escolar em espaço rural, talvez como tentativa de estender para esta região os efeitos da modernização/urbanização que o status da república propunha.

Contudo, observa-se que em Lomba Grande, já no século XIX o ensino ocupava lugar de destaque para as famílias e a comunidade. As Aulas Isoladas, tanto as Federais quanto as municipais e as subvencionadas estaduais junto com as Aulas da Comunidade Católica e Evangélica favoreceram para que este bairro rural ingressasse na modernidade pedagógica dos Grupos Escolares.

Quanto aos primórdios deste Grupo, conclui-se que ele se originou das Aulas Reunidas número 5, ação que foi mediada pelo professor José Afonso Höher, que já era regente das Aulas Reunidas número 24 (municipais e estaduais). Observam-se, as diferentes reuniões de Aulas até que o Grupo Escolar de Lomba Grande se constituísse, mesmo que a construção do prédio escolar demorasse acontecer, a instituição escolar passou a funcionar no salão alugado da Igreja Católica, demarcando uma ação pública do estado em relação à escolarização rural.

Os Grupos Escolares no Brasil em meados do século XX, em compasso com o processo de urbanização e democratização do ensino público, deveriam ter substituído à forma artesanal em que se configuravam as escolas primárias. No entanto, há de considerar a participação de outros tipos de escolas primárias nesse processo, especialmente das Escolas Isoladas, que até a década de 1970 representaram a forma de escolarização possível, principalmente nos espaços rurais como Lomba Grande.

Referências

280PX – RioGrandedoSul_Municip_NovoHamburgo.svg. 2011. Altura: 280 pixels. Largura: 270 pixels. 66 Kb. Formato PNG. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:RioGrandedoSul_Municip_NovoHamburgo.svg>. Acesso em: 11 set. 2011.

ARENDE, I. **Educação, religião e Identidade étnica**: o Allgemeine Lehrerzeitung e a escola evangélica no Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Oikos, 2008.

BENCOSTA, M. L. A. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**: Século XX. v. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 68-76.

BEIRITH, A. As Escolas Isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário (1946-1956). **Revista Linhas**, Florianópolis – SC, v. 10, n. 02, p. 156 – 168, jul./dez. 2009.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Lei n. 5692/71, 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado, 1971.

CALAZANS, M. J. C.; SILVA, H. R. S. Estudo Retrospectivo da Educação Rural no Brasil. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. n. (Coord.). **Educação e Escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-43.

CHARTIER, R. À Beira da Falésia. **A história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

DALLABRIDA, n. Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolicização e escolarização. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**: século XIX. v. 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 76-86.

DEMARTINI, Z. de B. F. Desigualdade, Trabalho e Educação: a população rural em questão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo – SP, n. 64, p. 24-37, fev. 1988.

DREHER, M. n. **Breve história do ensino privado gaúcho**. São Leopoldo: Oikos, 2008.

_____. **Igreja e germanidade**. São Leopoldo: Sinodal, 1984.

ELIAS, n. Teoria del símbolo. **Um ensayo de antropologia cultural**. Barcelona: Península, 1994.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

HARRES, M. M. Aproximações entre história de vida e autobiografia: os desafios da memória. **História Unisinos REVISTA**, v. 8, n. 10, p. 143-156, jul./dez. 2004.

HOBSBAWAM, E. **Era dos Extremos**: o breve século XX – 1914-1991. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

KREUTZ, L. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**, v. 2. século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 150-165.

_____. **O professor paroquial**: magistério e imigração alemã. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1991.

MASTRÁNGELO, A. **Londres y Catamarca**. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 6, n.13, p. 89-112, jun. 2000.

MENDONÇA, A. W. P. C. Reconstruindo uma trajetória. In: GONDRA, J.; SILVA, J. C. S. (Org.). **História da educação na América Latina**: ensinar & escrever. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.

NÓVOA, A. Apresentação. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**, v. 1. século XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-13.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PORTELLI, A. O massacre de Civitella Val diChiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: AMADO, J. ; FERREIRA, M. de M. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**, v. 1. século XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 121- 130.

SEYFERTH, G. **Imigração e cultura no Brasil**. Brasília: Ed. UnB, 1990.

TEIVE, G. M. G.; DALLABRIDA, n. **A escola da república**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VARELA, J.; ALVAREZ-URÍA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68 – 95, 1992.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

WERLE, F. O. C. Constituição do ministério da educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**, v. 3. século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 40-52.

_____. **O nacional e o local**: ingerência e permeabilidade na educação brasileira. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2005.

“DO TEMPO DE ONTEM AO TEMPO DE HOJE”.
PALMATÓRIA: ENTRELAÇANDO MEMÓRIA E HISTÓRIA

Milena Aragão*

RESUMO

O presente texto pode ser caracterizado como um relato de experiência, estando sua relevância na pertinência e importância das situações por ele explicitada. Neste artigo, abordo o processo de compra de um artefato comumente usado no século XIX: a palmatória. A fim de realizar o desejo de obter este material para fins de estudo, lancei-me à procura, na cidade de Aracaju/SE, de pessoas que o vendesse ou confeccionasse. Neste trajeto, fui colecionando histórias riquíssimas que me levaram a refletir sobre a importância da cultura material escolar como produto e produtora de práticas culturais. Diante desta busca, um fato mostrou-se concreto: ela ainda vive no cotidiano de algumas salas de aula sergipanas. O texto é escrito de modo a entrelaçar discursos históricos e relatos atuais, fazendo referência ao uso dos castigos como caminho para educar e civilizar sujeitos, bem como a relação entre as prescrições oficiais e as práticas ordinárias.

Palavras-chave: História da Educação. Cultura Material Escolar. Castigos corporais. Depoimentos orais.

ABSTRACT

This paper can be characterized an experience report, with its relevance in the importance of the situations its explained. In this paper, is discuss the process of buying the device commonly used in the nineteenth century: paddle. In order of fulfill the desire to obtain this material for study, I threw myself looking in the City of Aracaju/SE, people who sold or confectioned. During this trip, I collected stories that led me to reflect of the importance of school material culture as a product and producer of cultural practices. Faced with this search, a fact became

Recebido em: abril/2012 – Aceito em: junho/2012

* Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul/RS. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: mi.aragao@yahoo.com.br.

concrete: it still lives in classrooms in Sergipe. The text is written in to order interlace historical speeches and reports today, referringg the uses of punishment as a way to educate and civilizes subjects, as well the relationship between official requirements and common practices.

Keywords: History of Education. School Culture. Memories. Padlle.

1 Palavras iniciais

A escrita deste texto tem como pano de fundo o desejo da autora em adquirir uma palmatória, mas o que motiva um sujeito, nos dias de hoje, a possuir um objeto que provocou tanta dor e sofrimento em dezenas de crianças nos séculos XIX e XX? Nas palavras de minha avó: “Deus me livre que eu quero essa coisa na minha casa! Isso é porque você não apanhou! Para que isso?”.

Ela tem razão, realmente eu nunca fui vítima de tal artefato, mas ele fez parte da minha infância e juventude, nas histórias que eu ouvia e nos livros que eu lia. Lembro-me certa vez, de minha mãe contar que meu bisavô apanhou de palmatória ficando com a mão “inutilizada por dois dias”. De acordo com a minha avó, ele tinha nove anos, tendo o fato ocorrido no segundo decênio do século XX.

O livro “Conto de Escola”, de Machado de Assis, que apresenta o primeiro contato de um menino com situações de delação e corrupção, também retrata situações onde o uso da palmatória era comum. Este objeto aparece, inclusive, em ditos populares, como o famoso “dar a mão a palmatória”.

Desde a minha juventude tive curiosidade em pegar numa palmatória, em sentir seu peso, sua espessura, em tornar concreta (em certa medida) a experiência de meu bisavô e de tantas crianças. Minha ingenuidade me levava a questionar se era algo realmente tão aviltante. Ainda na oitava série indaguei onde eu poderia comprar uma, ao passo que minha avó disse: “Graças a Deus não fazem mais”. Alguns professores de História também não me estimularam, de modo que deixei a ideia adormecida.

Somente nas aulas de História da Educação – cursadas no Mestrado em Educação da UCS/RS – ouvi falar desse artefato para além de um momento perdido na história. Ele foi contextualizado no tempo e no espaço, aumentando meu desejo em tornar concreta esta experiência. Porém, nenhum professor ou professora tinha uma

palmatória para mostrar. Meu primeiro contato ocorreu meses após o ingresso no curso de Mestrado, quando fui apresentar um trabalho na UERJ. Qual não foi a minha surpresa quando vi que a sala onde eu apresentaria minha comunicação era justamente no laboratório de História da Educação. Fiquei entusiasmada!

O desejo adormecido despertou e fui, mais uma vez, a procura de uma palmatória! Neste momento eu a desejava ainda mais, pois eu estava ministrando aulas de Filosofia da Educação para as licenciaturas na UCS/RS e os estudantes tinham curiosidade em manusear este objeto. Contudo, não foi desta vez, eu ainda não havia conseguido um local que vendesse este artefato. Novamente deixei o desejo quietinho até que a Professora Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, do PPGEd da UFS/SE foi ministrar um minicurso com o tema “História da Profissão Docente”. Esse dia foi um divisor de águas na minha busca!

Em uma das aulas ela nos mostrou uma palmatória que lhe havia sido presenteada. Meus olhos brilharam! Como eu estava de mudança marcada para Aracaju/SE, seria lá que eu a encontraria! E realmente foi! Contudo, a história não termina agora, pelo contrário, ela está apenas começando!

Assim, neste artigo intenciono relatar minha busca pela palmatória, já em terras sergipanas, uma vez que a reação das pessoas e os relatos proferidos me chamaram a atenção para problematizar o uso deste objeto ainda no século XXI.

Dessa forma, dou o primeiro passo nos 1800, a partir da Lei Imperial de 1827 que proíbe o uso de castigos físicos nas escolas brasileiras, substituindo-os pelos de cunho moral. Neste momento, alinhavo as estratégias do Império com as “mil maneiras de fazer com” (DE CERTEAU, 1994) utilizadas por professores no cotidiano escolar, tratando, também, dos castigos físicos como parte da cultura escolar deste período histórico.

Nesse percurso, sigo problematizando a apropriação da palmatória por professores no século XX e XXI, entrelaçando os relatos históricos às memórias dos sujeitos que conversei até encontrar o famoso “Seu Zé”, o fazedor de palmatórias. Nesse percurso, pude perceber o quanto o uso deste artefato ainda está vivo em algumas salas de aula sergipanas.

Finalizo o artigo oportunizando uma reflexão sobre o uso dos castigos físicos e a importância dos estudos histórico-culturais na compreensão de práticas e representações, estratégias e táticas.

2 Castigos físicos: entrelaçando histórias

De fato uso da afirmativa de que os castigos físicos aplicados no contexto escolar não são práticas antigas; ao contrário, são aplicados no cotidiano de algumas salas de aula pelo Brasil afora. Durante minha trajetória no universo educacional, como psicóloga escolar, já presenciei cenas de beliscões, puxões de orelha e tapas da boca de alunos. Jornais e revistas também costumam denunciar ações similares, ocorridas especialmente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Hoje, tais práticas podem causar certo desconforto e indignação em alguns sujeitos. Alguns, reitero, tendo em vista o encontro – nessa busca – com pessoas reclamando o direito de empregar castigos físicos nas escolas, em especial, o retorno da palmatória.

Na primeira loja que visitei, no mercado de artesanato em Aracaju, um senhor me recebeu educadamente e lamentou não ter para venda. “Hoje não se usa mais... pena... tem aluno que precisa, às vezes dá vontade de usar mesmo! Mas não sei filha, veja aqui do lado. É que não pode né, aí fica mais difícil achar”.

Realmente sua colocação está de acordo: o uso da palmatória é uma prática proibida no Brasil. Contudo, até o século XIX, estas eram utilizadas de forma natural para educar crianças, a exemplo daquelas adotadas pelas congregações Lassalistas no século XVII.

De acordo com Veiga (2003), os lassalistas viam a correção dos atos

[...] como um meio pedagógico importante para manter a ordem em sala de aula, sendo possível punições através de palavras e de penitência e pelo uso de instrumentos como a fêrula, o chicote ou a disciplina (um bastão de 8 a 9 polegadas, na ponta do qual estão fixadas 4 ou 5 cordas e cada uma delas terá na ponta três nós) e finalmente a expulsão. (VEIGA, 2003, p. 501-502).

Diana Vidal (2005) contribui, destacando a crença dos lassalistas nos castigos como forma de punição para um comportamento inadequado, não devendo ser “ministrados como compensação à fúria do professor, nem podendo o mestre tocar diretamente no aluno. A punição deveria ser imposta como recurso a um instrumento como a fêrula.” (VIDAL, 2003, p. 37).

Contudo, havia limitações para o uso dos castigos físicos nas crianças, a exemplo da palmatória, que “deveria ser usada apenas pelo mestre e servir para bater “somente” na palma da mão esquerda com dois ou três golpes no máximo.” (VEIGA, 2003, p. 502).

A violência era, portanto, uma prática comum. Seu uso era legítimo não apenas no universo escolar, mas em todo o processo que envolvia relações humanas, sejam elas entre senhor e escravo, marido e esposa ou pais e filhos.

Todavia, nos anos 1800, essas práticas não já não eram vistas com tanta naturalidade, pelos menos pelas instâncias de poder, pois não estava de acordo com uma sociedade que se pretendia civilizada e desenvolvida.

Civilizar pressupõe uma mudança de comportamento em direção ao controle dos sentimentos, traduzido no corpo, hábitos e costumes. Todo homem é um ser social, diz o sociólogo Norbert Elias, ao passo que toda ação individual é também social, tornando-nos seres interdependentes. Assim, seremos tanto mais civilizados quanto maior for o autocontrole em prol da coletividade. Contudo, o comportamento civilizado não é natural do ser humano, demandando intenso processo de aprendizagem. Para tanto, existem controles externos com o intuito de direcionar as ações individuais rumo à civilidade, como regras de conduta, manuais de etiqueta, literatura e discursos moralistas. Dessa forma, sentimentos de embaraço, repugnância e vergonha se tornaram comuns, uma vez que o processo civilizador ocorreu com o intuito de diferenciar comportamentos, intensificando relações de poder, identidades e diferenças. Foi a partir do século XV que este processo foi iniciado na Europa, primeiramente na França, sendo acompanhado por diversos países ocidentais, e no Brasil não seria diferente (ELIAS, 1994; VEIGA, 2009).

Partindo deste contexto, o Estado se manifesta elaborando leis que visam racionalizar comportamentos. No espaço escolar, ele se insere (em meio a outros exemplos) a partir da promulgação da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 que, entre diversas prescrições, incide sobre a proibição dos castigos físicos nas escolas, substituindo-os pelo de cunho moral. Contudo, os resultados frustrados levaram ao regresso da palmatória, a qual ganhava voz somente nos corredores e no interior das salas de aula (SÁ; SIQUEIRA, 2006).

Na casa de educando artífices do Maranhão, as regras de disciplinamento constantes no regulamento interno de 1855 buscavam cumprir a lei, conforme o exemplo abaixo:

- a) repreensão particular, na secretaria do estabelecimento;
- b) repreensão pública, em frente ao corpo formado;
- c) trabalho fora das horas habituais;
- d) exclusão da mesa de uma a três vezes;
- e) outros trabalhos que excitem o pejo e o vexame;
- f) Prisão de um a oito dias no xadrez da Casa;
- g) Expulsão da casa (CASTRO, 2006, p. 232).

O artigo 36 do Regulamento da Paraíba de 1849 também determina o fim dos castigos físicos, autorizando somente aqueles inseridos na lista a seguir:

- 1º) Uma ou mais notas más.
- 2º) A perda do lugar alcançado em diversos exercícios
- 3º) A restituição ou privação de um ou diversos prêmios
- 4º) A privação de uma parte ou da totalidade das recreações com aumento de trabalho
- 5º) Os rótulos com as palavras falta de verdade, indisciplinada, falador, preguiçoso etc., designando a natureza do erro. Estes rótulos colocados em papelão são pendurados ao pescoço do discípulo por um cordão, caindo-lhe sobre as costas, que assim conservarão somente dentro da escola.
- 6º) O ajoelamento durante uma parte da aula, ou da recreação: este castigo nunca excederá de um quarto de hora.
- 7º) A exclusão provisória das aulas, com participação a autoridade respectiva.
- 8º) A exclusão definitiva, que só terá lugar, quando a presença do discípulo for julgada de perigo para os outros, que só se poderá dar por decisão do Presidente da Província, com audiência das autoridades respectivas. (MIRANDA; CURY, 2008, p. 5).

Entretanto, uma escola não se constrói somente com um conjunto de leis. Ela se constitui a partir de um grupo de sujeitos nada passivos, capazes de criar mil maneiras de empregar os produtos que lhes são impostos (DE CERTEAU, 1994). Pensar em escola é pensar, como diz Viñao Frago (1995), em toda a vida escolar: em ideias, corpos, objetos, condutas, modos de pensar, dizer e fazer. É conceber um conjunto de normas e práticas (por vezes subversivas) que definem saberes a ensinar e valores e comportamentos a inculcar (JULIA, 2001).

Assim, na Casa de Educandos Artífices do Maranhão, as práticas cotidianas não acompanharam as mudanças legais:

Além da prisão, eram comuns os castigos corporais como a palmatória e cipós, usados contra os alunos menores, assim como cintas e manguais nos maiores de 15 anos. Esse

hábito resultou em algumas situações de danos físicos, como a que sofreu o educando José Teixeira de Miranda, que teve “sua munheca quebrada” pelo professor de primeiras letras, por ter se “negado a esticar ou permanecer com as mãos esticadas para apanhar bolos”. (CASTRO, 2006, p. 237).

Já na Província da Paraíba, o uso dos castigos físicos eram tão frequentes que, ao invés de engendrar meios de coibir sua prática, o caminho escolhido foi o de regular seu uso. Assim, os castigos corporais foram oficializados por meio de um decreto da Assembleia Legislativa, através da Lei nº 20 de 6 de maio de 1837, que estipulou o número de palmatoadas que cada aluno deveria receber, de acordo com sua idade e ação realizada:

Art. 12

§ 4º) Observar e fazer observar em suas aulas os presentes estatutos, administrando o infrator; caso porém não aproveite a primeira e segunda admoestação, poderão usar além de outros castigos morais adaptados, de palmatoadas, que não excederão as seis em cada dia; usando porém deste castigo com a necessária moderação, e em proporção a idade dos alunos. Em argumentos de atrasados, que o professor, ou professora deverá estabelecer uma vez em cada semana, ou em desafios de uns com outros se admitirá também entre eles as palmatoadas até o número de doze, cada dia. (MIRANDA; CURY, 2008. p. 5).

Na província de Minas Gerais, o castigo físico, mesmo proibido, também era uma prática utilizada por professores, como atesta o documento do Delegado da Instrução Pública para o Presidente da Província:

Havendo assim mais outras acusações a seu respeito, como qdo. toma as lições dar empurrões nos Alunos puxar, i levantal-os pelas Orelhas, feri-las com unhas, ter quebrado a Cabeça de hum com a Palmatória, e gritar mto. [...] (SOARES; VIANA, 2004, p. 5).

Todavia, este mesmo delegado aprova tal modalidade de castigo, desde que moderado e utilizado como forma de corrigir a indisciplina:

[...] estou intimamente convencido, q. o castigo phisico da Palmatória deve ser além de moderado, applicado ao Menino, qdo. este he turbulento na Escola, não obedece a seu Mestre, ou o desatende; e nunca já mais qdo. elle pr. falta de boa comprehensao. (SOARES; VIANA, 2004, p. 5).

Dessa forma, a discussão migra do uso dos castigos nas escolas para o debate sobre em qual momento é mais adequado utilizá-lo, levando a refletir sobre a dificuldade de se conceber os castigos fora de uma perspectiva corporal.

Neste contexto, professores e gestores não estavam sozinhos. A ideia da proscrição dos castigos físicos era desconfortável inclusive para a família dos alunos.

Na província do Mato Grosso, havia escolas que utilizavam os castigos corporais mediante autorização dos pais, mesmo que a legislação fosse contrária:

[...] nesta escola, pela praxe antiga e revelada, meus antecessores castigavam aos alunos com palmatória, e eu continuei até o dia 4 de agosto último, quando o cidadão Boaventura José das Neves levou uma queixa à Inspetoria Geral das Aulas por ter castigado a um aluno [...], e daí para cá, tenho castigado àqueles meninos cujos pais ou educadores autorizaram-me que assim praticasse nas suas faltas. (SÁ; SIQUEIRA, 2006, p. 8).

Um sentimento de incerteza permeava o universo docente. De um lado havia leis proibindo o castigo físico e introduzindo os de cunho moral e de outro havia docentes sem saber como proceder, desacreditados que tais práticas realmente surtiriam efeito, recorrendo à táticas para lidar com algo novo: ora buscavam flexibilizar a lei, ora argumentar com ela, ora recorrer aos pais que permitam tal prática. Esta era uma prescrição que fazia emergir pontos de interrogação em todos.

Em Minas Gerais, na regulamentação provincial de 1835, o artigo 39 previa que os professores poderiam corrigir moderadamente, contudo sem usar de “expressões grosseiras e de tratos aviltantes e que longe de chamá-los à obediência, tendam a fazer-lhes perder o pejo.” (VEIGA, 2003, p. 505). Contudo, inquietações surgiam: o que seria moderadamente e como proceder com relação ao pejo? Para sanar estas dúvidas, diversas correspondências foram trocadas entre professores, inspetores de ensino, delegados de ensino e presidente da província. Em uma destas, trocadas entre delegado e presidente, há a seguinte questão:

[...] aquele diz que os professores o tem consultado a respeito da “inteligência” do artigo 39. Segundo o delegado estes perguntam se podem continuar a “corrigir os alunos com palmatoadas a vista da costumância”, o que o delegado afirma que seu pensamento está em consonância

com a lei, ou seja, explica que correção moderada é o não uso de tratos aviltantes como açoites e bofetadas, que a “atual civilização tem proscrito”. Afirma ainda que como considera os “castigos lancasterianos” perigosos, além de que não está definido na lei o que é correção moderada, não se julga habilitado para resolver tal dúvida e pede que o presidente de província “ordene o que for justo”. (VEIGA, 2003, p. 505, grifo meu).

Todavia, era possível ouvir algumas vozes gritando ao longe. Vozes que lutavam contra os castigos físicos no contexto escolar. Nísia Floresta (importante poetisa, escritora e educadora oitocentista) fez parte deste grupo, alegando que:

As escolas de ensino primário tinham antes o aspecto de casas penitenciárias do que de casas de educação. O método da palmatória e da vara era geralmente adotado como o melhor incentivo para o desenvolvimento da inteligência! Não era raro ver-se nessas escolas o bárbaro uso de estender o menino, que não havia bem cumprido os seus deveres escolares, em um banco, e aplicarem-lhe o vergonhoso castigo do açoite!! A palmatória era o castigo menos afrontoso reservado às meninas por mulheres, em grande parte, grosseiras, que faziam uso de palavras indecorosas, lançando-as ao rosto das discípulas, onde ousavam imprimir alguma vez a mão, sem nenhum respeito para com a decência, nem o menor acatamento ao importante magistério, que sem compreender exerciam (FLORESTA, 1889, p. 57-58).

O texto acima foi destacado do livro “Opúsculo Humanitário”, publicado em 1853, quase 30 anos após a promulgação da Lei Imperial que proibia o uso dos castigos físicos nas escolas, revelando que preceitos gestados por uma instância de poder não significam, necessariamente, mudanças cotidianas.

Vozes de indignação também ecoaram durante minha trajetória. No caminho para outra loja, recomendada pelo primeiro senhor (aquele saudosista, que, mesmo saudoso, afirmou nunca ter sido castigado fisicamente na escola, pois “a professora era boa e os alunos comportados”), deparei-me com um homem que, ouvindo minha conversa sobre a possibilidade do uso da palmatória em salas de aula sergipanas, logo gritou: “Oxe! Tem isso aqui não! Deixe disso! Tem não! Veja só alguma escola permitir isso! Se ta é doida!” Devido ao seu tom de voz inflamado e seu afastamento, achei melhor não estender o assunto!

Voltando ao século XIX, Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, publicou em 1876 um texto intitulado: “Vinte anos de propaganda contra o emprego da Palmatória e outros meios aviltantes

no ensino da mocidade”, defendendo veementemente a exclusão em especial, da palmatória de todas as salas de aula brasileiras. Destaca que “a fêrula, em vez de auxílio, é antes um obstáculo ao desenvolvimento.” (BORGES, 1876, p. 6).

Entende-se geralmente que o espírito não pode ser cultivado sem que padeça o corpo. Infeliz pensamento! É por isso que muitos moços, aliás inteligentes, deixam de seguir a carreira litteraria, na qual poderiam fazer um importante papel. É por isso que fogem quase todos de seus mestres, para os quaes deveriam naturalmente chegar-se. (BORGES, 1876, p. 7).

Relatos de pessoas que saíram da escola em decorrência dos castigos sofridos não são raros. Na loja recomendada pelo primeiro senhor que encontrei, conheci um casal de idosos. Ambos com mais de 80 anos. Que encontro interessante! Cheguei a seu estabelecimento, me apresentei como professora e perguntei se ele vendia ou fabricava palmatórias. Sem que eu terminasse de explicar o porquê do meu interesse ele falou: “Não filha, não use não, não faça isso não!” Sua esposa complementa: “Faz não, que feio! Coitada das crianças! Não se educa assim!” Sorri e logo expliquei meus motivos. Eles sentiram-se aliviados e então questionei se algum deles já havia sido castigado com palmatória. O senhor respondeu positivamente. Contou que havia se defendido de um menino que roubara um objeto seu; vendo a discussão a professora se negou a ouvir as razões e, como ele estava de pé defronte à carteira do colega, ele foi acusado de iniciar a confusão e levou 10 palmatoadas na mão esquerda, saindo da escola “para nunca mais voltar! Doeue que foi uma peste!” afirmou, deixando transparecer indignação: “Ela não deveria ter me batido, eu tinha nove anos, era pequeno! Mas naquela época era assim...fiquei com a mão assim ó, desse tamanho!” Perguntei sobre a postura da família em relação ao castigo e sua ausência da escola. Ele disse que não contou aos pais, já que “professor podia bater e os pais achavam certo.” Sobre sua ausência, comentou que saía de casa em direção à escola, mas que ia para a casa de um amigo, cujo pai tinha uma marcenaria e lá ele aprendeu o ofício de artesão e marceneiro. Afirmou que, quando contou para o pai, já era próximo do final do ano e já estava trabalhando. Contou, com certo pesar, que gostaria de ter continuado os estudos, mas que ficou tão traumatizado com a situação que nunca mais conseguiu sequer entrar numa escola. Sua esposa afirmou não ter sido castigada com a palmatória, mas muitas de suas colegas de classe apanhavam.

Infelizmente o encontro com essas duas pessoas fascinantes não pôde ser aprofundado. Encontrei-os no meio de suas atividades, com loja cheia e diversos compromissos familiares e profissionais. Tentei marcar uma entrevista, contudo não foi possível até o fechamento deste artigo, entretanto observo, na história de vida destes sujeitos, a rica possibilidade de uma reconstrução da história da Educação Sergipana, tendo em vista que aquele que rememora, não traz somente elementos de suas lembranças, mas também uma memória social, já que o que lembramos está inserido num contexto e está sendo atravessado por outros discursos que o construíram (PESAVENTO, 2008).

Após nosso encontro, eles, já mais calmos, me indicaram outra loja, ainda no mercado de artesanato. Chegando ao estabelecimento, fui recebida por uma mulher em torno dos 40 anos e uma menina com não mais de 14 anos. Desta vez, preoquepei-me em apresentar primeiramente os motivos e, posteriormente questionar se faziam ou vendiam a palmatória. A menina não sabia do que eu falava, então expliquei o que era e qual sua serventia. Com olhos arregalados, sorriu e agradeceu a Deus por não ter que passar por isso, contudo, a outra atendente disse ter algo semelhante e pediu que eu esperasse. Minutos após trouxe uma peça de madeira no formato de uma palmatória, no entanto mais leve, menor e bastante fina, com os dizeres: “tira a manha de quem é vadio”. Não tinha os tradicionais sulcos na parte arredondada. O objetivo era servir como uma brincadeira. Perguntei quem a produziu e ela falou que foi o dono da loja, mas não soube me dar maiores informações. Perguntei o que ela achava do escrito e ela sorriu dizendo: “às vezes tira mesmo! Os mais endiabrados no meu tempo de menina levavam muitos bolos, mas sempre que levavam não incomodavam mais...até a professora ter que bater outra vez! Eu sempre fui comportada!”

A frase grafada nesta palmatória é profundamente significativa e impregnada de representações que associam a educação à dor física. É tão naturalizada que aparece, inclusive, como lembrança em lojas de artesanato.

Na fala desta senhora também tem um elemento que me chamou a atenção: “[...] os mais endiabrados no meu tempo de menina levavam muitos bolos, mas sempre que levavam não incomodavam mais... até a professora ter que bater outra vez!” (grifo meu). Ora, será que o castigo físico realmente “tirava a manha”? Será que o castigo físico elimina a indisciplina? Ou era uma pratica costumeiramente utilizada, levada a diante sem reflexão sobre a validade do seu uso?

No século XIX, a crença nos castigos físicos como caminho civilizatório, a fim de obter o bom comportamento, encontrava respaldo em muitos atores sociais e Instituições de ensino, a exemplo das casas de educados artesãos do Maranhão, cuja direção concebia como “necessária para o ajustamento social dos educandos [...]” (CASTRO, 2010, p. 47).

A palmatória, assim como carteiras, livros, quadro de giz e outros objetos, faziam parte da cultura material escolar daquele tempo histórico. Conforme Souza (2007):

A expressão cultura material escolar [...] passou a ser utilizada na área da História da Educação nos últimos anos, influenciada pelos estudos em cultura escolar, pela renovação na área provocada pela Nova História Cultural e pela preocupação crescente dos historiadores em relação à preservação das fontes de pesquisa e de memória educacional em arquivos escolares, museus e centros de documentação. Ao recortar o universo da cultura material especificando um domínio próprio, isto é, dos artefatos e contextos materiais relacionados à educação escolarizada, a expressão não apenas amplia o seu significado reinserido as edificações, o mobiliário, os materiais didáticos, os recursos audiovisuais, e até mesmo as chamadas novas tecnologias do ensino, como também remete à intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos e com a problemática da produção e reprodução social. (SOUZA, 2007, p. 170).

Dessa forma, o estudo da cultura material escolar é um campo de investigação de suma importância para a problematização do universo escolar em sua complexidade, bem como da sociedade em seus diferentes tempos históricos, já que participam ativamente de sua construção cultural. Assim, o estudo da cultura material escolar deve envolver uma série de questionamentos relacionados não só a função do objeto, mas ao sentido que é dado à ele pelos sujeitos, seu uso, sua receptividade, sua aquisição, procedência, produção, custo, o motivo de sua escolha, sua ausência, enfim, uma gama de investigações que ampliam o conhecimento histórico sobre educação (VEIGA, 2000). Apropriando-me das palavras de Felgueiras (2010, p. 31), “a cultura material escolar revela uma civilização que cria a escola e ao mesmo tempo a sociedade que é criada pela escola”. A autora afirma, ainda, que os materiais carregam um pouco de nós, na medida em que atribuímos a eles afetos e significados para além de sua concretude, contribuindo para a constituição de nossa subjetividade, ao mesmo tempo em que nos revelamos através deles.

A palmatória representava um símbolo de poder, de hierarquia, de diferenças geracionais e de instrumento civilizatório. Como uma lei pode desconstruir apenas com letras num papel, tais representações?

A legislação que prescrevia o fim dos castigos físicos sinalizava um país que se pretendia civilizado e desenvolvido, sendo necessário, para tal, livrar-se de práticas consideradas antigas. Os castigos físicos eram representantes de costumes arcaicos e reforçavam trações que afastavam o país de seu projeto. Entretanto, tal prática rompeu os 1800, adentrando ao século XX tendo a palmatória como um de seus principais símbolos.

O Educador Everardo Backheuser, em 1946, ao comentar sobre os castigos aplicados nas escolas brasileiras, afirmou:

Tudo teria de ser contado de forma exata, como se diz, tim-tim por tim-tim. Fora disso era erro. Donde o aparecimento imediato da `santa-luzia' (palmatória), da vara, do puxão de orelha, quando não do bufete, dos variados castigos, desde a exibição da 'orelha de burro' até a permanência em pé em cima do banco, até o fim da aula. (BACKHEUSER, 1946 *apud* ERTZOGUE, 1999, p. 10).

O emprego da palmatória pode ter diminuído ao longo dos anos, contudo, relatos de seu uso não foram escassos nos encontros que esta busca me permitiu. Pelo menos cinco pessoas que ouviram minha conversa afirmaram terem familiares que experimentaram mãos inchadas e doloridas. Uma dessas pessoas foi um homem de 30 anos de idade, que afirmou, ele mesmo, ter apanhado de palmatória. “foram seis batidas na minha mão, foi horrível, eu tinha 10 anos! E não adiantava mudar de escola, porque era tudo assim!” Aqui em Aracaju? Perguntei. “Sim, aqui, numa escola pública que estudei!”. Perguntei o que a família comentou sobre o ocorrido, ao passo que ele afirmou: “eles acharam que foi exagerado, mas acabaram apoiando... o professor tinha o poder na sala mesmo, e até em casa tinha a Santa Luzia na parede, se fizesse algo errado a palmatória era usada na mão e em qualquer parte do corpo que pegasse, dependendo da raiva de mainha ou painho! Já era normal mesmo! Na casa, na escola...a coisa era assim!” E você, o que acha sobre isso, indaguei. “Eu sei lá! Só sei que dói! As coisas tinham que ser diferentes... mas... é assim mesmo né, fazer o que?”.

Muitos questionamentos podem surgir do relato acima, como a relação entre a raiva e a punição, a relação família e escola, as relações de poder dentro da sala de aula, as relações intergeracionais,

a legislação – tendo em vista ter ocorrido na vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente-, a formação docente, enfim, este é um trecho promotor de diversas possibilidades investigativas, contudo, chamo a atenção para o uso do castigo físico, neste contexto, aparecer como uma prática que transita da casa para a escola e da escola para casa, sem ser problematizado em ambos os espaços.

Continuando minha caminhada, consegui mais uma indicação na última loja em que estive. Confesso que minha ansiedade por estar cada vez mais próxima da aquisição do artefato original me fez cometer um erro grave: eu não comprei imediatamente a palmatória de brinquedo, tendo que regressar em outro dia para comprá-la. O interessante foi ter encontrado rapidamente o dono da loja que disse “Vixi! Acho que vou ter que fazer mais, essa é a última!” Perguntei quem comprava esta lembrança, ao passo que ele respondeu: “Professoras! Elas dizem que é para pendurar na sala de aula e assustar os alunos!” E elas usam? Indaguei. “Olhe, (coçou a cabeça), moça... pior que usam sim viu, mas é só para assustar, não é forte igual antigamente!” Ora, independentemente da intensidade utilizada na aplicação da palmatória, seu uso é portador de uma cultura que ultrapassa os muros institucionais, transitando em todos os espaços sociais como uma prática naturalizada na cultura.

Continuei meu caminho para outra loja, fora do mercado de artesanato, estando nas imediações do mercado de frutas, ainda no centro da cidade. Lá encontrei o Seu Zé. Finalmente! Ele confeccionava palmatórias e se dispôs a elaborar uma para mim! Mas não sem hesitar! Ele pareceu assustado e me perguntou algumas vezes quem o havia indicado. Afirmou, também, saber tratar-se de algo proibido: “Isso não pode não nas escolas hoje, mas tem professoras que pedem né, que usam”. Usam mesmo? Perguntei. “Sim, nos interior aí eu sei que usam!”. Ele é um senhor de 70 anos, muito quieto, conversa pouco, por isso não consegui muitas informações suas. Somente pedi que elaborasse conforme usualmente, de modo que perguntou: “a senhora quer com os furinhos?” Respondi que sim e quando fui dizer sua utilidade, ele prontamente disse: “é porque dói mais né, sei como é”. Senti uma abertura de sua parte e questionei se já havia apanhado, ele abaixou a cabeça e disse que sim “isso aí é assim né, naquela minha época era assim, mas tinha que deixar a turma quieta senão coitada na professora”. E hoje? Indaguei. “hoje está pior que antes!” respondeu. A conversa foi encerrada devido à presença de clientes na loja.

3 Como diz o ditado: nem sempre o que se escreve se compra!

Leis são tintas num papel dotadas de força suficiente para construir, destruir e reconstruir. Fazem parte de um conjunto de estratégias que visam “assegurar a estabilidade das ações individuais, submetendo-as à observação e ao controle.” (VIDAL, 2005, p. 58). “Regimentos, leis e demais documentos normativos disseminavam e preservavam estratégias de formação dos indivíduos e da sociedade.” (VIDAL, 2005, p. 58). Contudo, nem sempre as mudanças ocorriam na velocidade que se pretendia a lei, ou mesmo da forma que se esperava. Estas estão em constante diálogo com as práticas ordinárias, que ora caminham em acordo, ora travam intensa batalha. Isto porque os sujeitos não são consumidores passivos de bens e sentidos (DE CERTEAU, 1994).

No interior das escolas, dentro de cada sala de aula, as leis ganham vida, que nem sempre coadunam com os escritos. É nela que o destino das políticas públicas é decidido. Não nas letras, mas no cotidiano, através de táticas que professores utilizavam para subverter os “dispositivos de poder inscritos nos objetos e lugares.” (VIDAL, 2005, p. 58). Resistências se faziam presentes, que, muitas vezes, vinham à tona de forma sorrateira, como água desviando de pedra num riacho, lançando mão de “astúcias aprendidas [...] ao longo de gerações” (VIDAL, 2005, p. 58) e que “compunham um repertório das práticas partilhadas socialmente, [...] um saber imemorial ativado pelos sujeitos na sobrevivência cotidiana.” (VIDAL, 2005, p. 58).

Acrença na “legislação como instrumento de mudança sociocultural [...]” (SOUZA, 2009, p. 84) é válida desde que acompanhada pelo olhar ordinário, aquele que considera a escola também como um espaço vivo, borbulhante, impregnado de ideias, resistências, aceitação, conflitos, certezas e incertezas, invenções e reinvenções.

Os professores e novos professores, quando em face de uma nova legislação, “mais do que instaurar o novo, reinventam, de certa forma, a tradição.” (SOUZA, 2009, p. 92). Destarte, é “contra a insistente tradição, a teimosia das condutas consideradas antiquadas e o fazer ordinário rotineiro é que se lançam os textos e impressos normativos de toda ordem.” (SOUZA, 2009, p. 106).

Lutas são travadas, práticas inventadas e reinventadas, reproduzidas e modificadas e assim, a tinta no papel, antes homogênea, vai se impregnando de múltiplas cores; a letra, diferentes formas. O papel aceita tudo, ouve-se nas ruas; já as pessoas, estas sim, não são feitas de papel.

4 À guisa da conclusão: o final da jornada

Regressei no dia combinado para buscar a palmatória já pronta. Fui recebida com a mesma educação do contato anterior, contudo com muita rapidez, já que ele havia marcado um compromisso e estava atrasado. Seu Zé entregou-a a mim e comentou: “Olha, a senhora não falou nada, mas eu fiz um furinho na ponta para pendurar na parede ta?”. Agradei e fui embora, respeitando sua pressa.

Observei-a em todos os ângulos. Seu peso, tamanho, formato... Pouco tinha de semelhante com aquela que manuseei na UERJ. Era menor, mal acabada, um pouco torta, mas para mim era linda. Linda pelo seu caráter simbólico, por representar uma parte da história da educação brasileira. Como uma caixa de memórias comporta, além da concretude, indignação, dor, curiosidade, aprovação, tristeza, histórias de vida.

A palmatória de ontem era valorizada. Ficava exposta na mesa do professor, bem esculpida, imponente, símbolo de poder. A que adquire não foi bem elaborada, não foi lixada ou envernizada; os “furinhos” estavam desalinhados, cabo curto, mas pesada o suficiente para cumprir sua função: disciplinar através da dor.

Anos separam os dois artefatos. O primeiro, mesmo com legislação contrária, tinha lugar de destaque. Era refutada, aprovada, desejada, odiada. Junto a discussões sobre a instituição do ensino primário, modelos pedagógicos e democratização do ensino; a palmatória ganhava, no século XIX, espaço nos textos oficiais e não oficiais como símbolo de uma discussão maior: sujeitos devem ser educados e civilizados através da docilidade ou da dor? Importante sinalizar que no século XIX a palmatória era usada tanto para situações de não aprendizagem, quanto para o disciplinamento.

Já a palmatória um pouco menor e desajeitada que comprei não trazia consigo a polêmica dos anos anteriores, uma vez que, ao longo do século XX e XXI, seu uso foi gradativamente substituído por outras formas de castigo. Penso que, justamente pela posição que ocupa no cenário escolar hoje, esta foi produzida sem muito esmero, de forma escusa, como um símbolo de subversão.

Todavia, seu uso nos dias atuais concentrou-se nas punições, denunciando que a crença nos castigos físicos para disciplinar os alunos ainda têm força no imaginário popular. Se a professora utiliza a palmatória em sala, significa que ela tem respaldo da comunidade escolar e de pais ou responsáveis. Significa, também, que há uma

deficiência na formação docente. Será que os cursos de formação inicial e continuada contemplam a problematização das representações culturalmente construídas, capazes de gerar valores e práticas? A temática dos castigos é discutida? Como? Para o que estamos fechando os olhos?

Durante séculos textos oficiais foram – a ainda são – impressos, com o intuito de regular e modificar práticas cotidianas, contudo, entre as estratégias e as ações, há um universo de sujeitos, protagonistas da história, nada passivos, que resistem, que criam mil maneiras de utilizar tais preceitos, formas de burlar as leis, de agir conforme acreditam ou conseguem, diante da realidade em que vivem. Não são feitos de papel, e, justamente por isso, há a necessidade de investir em formação, de dar voz aos sujeitos do cotidiano, de avaliar as práticas ordinárias e procurar compreendê-las dentro de um contexto mais amplo.

A leitura deste texto abre diversos caminhos investigativos. É importante que estudos mais aprofundados tanto sobre a cultura material escolar, quanto sobre os usos dos castigos como parte da cultura escolar do século XIX sejam contemplados, bem como ampliando seus estudos ao século XX e, fundamentalmente, no século XXI.

Certamente este não é um assunto que se esgota em algumas considerações. De fato, problematizar a cultura material escolar traduz-se em apenas um recorte que possibilita alargarmos os conhecimentos acerca do cotidiano escolar, aproximando-nos do “modo como em diferentes momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler (CHARTIER, 2002, p. 16) pelos diferentes grupos sociais.

Referências

BORGES, Abílio César. **Vinte anos de propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade**. Rio de Janeiro: Typografia Cinco de Março, 1876. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/publicacoes.php>>. Acesso em: 4 fev. 2012.

CASTRO, César Augusto. **Infância e trabalho no Maranhão Provincial: uma história da Casa dos Educandos Artífices (1841 – 1889)**. São Cristóvão: Ed. UFS, 2010.

CHARTIER, Roger. **Entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002. (Coleção memória e sociedade).

DE CERTEAU, Michel. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ERTZOGUE, Marina Haizenreder. **Silenciar os inocentes**: medidas punitivas para a recuperação de menores em estabelecimentos disciplinares mantidos pelo Estado (1945-1964). Rev. bras. Hist. v.19 n.37 São Paulo Set. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100008#35e36n ot. Acesso em: 14 fev. 2012.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Cultura escolar: da migração do conceito a sua objetivação histórica. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Ed.). **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010. p. 17-32.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo, Cortez / Brasília, INEP, 1989. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/45621785/Opusculo-Humanitario>. Acesso em: 15 fev. 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Ed. Autores Associados, n.1, Jan./Jun. 2001. p. 9-43.

MIRANDA, Itacira Viana; CURY, Cláudia Engler. **Instruir para civilizar**: o Lancasterianismo na Paraíba oitocentista 1822 a 1864. Anais do XIII Encontro Estadual de História. Guarabira: Universidade Estadual da Paraíba, 2008. Disponível em: http://www.anpuhb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2006%20-20Itacyara%20Viana%20Miranda%20TC.PDF> Acesso em: 08 fev. 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Modernidade e castigos escolares: oscilando entre os costumes e a legislação (o caso da província de Mato Grosso). In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani; Maria Isabel Nascimento. (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. 1 ed. Graf. FE: HISTEDBR, 2006, v.1, p. 1-14. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_086.html>. Acesso em: 06 fev. 2012.

SOARES, Marcilaine Inácio; VIANA, Fabiana da Silva. A instrução elementar e os castigos escolares em Minas Gerais no século XIX. **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/284.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

_____. **Alicerces da Pátria**: escola primária e cultura escolar no Estado de São Paulo (1890-1976). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

VEIGA, Cynthia Greive. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. **Anais do II Congresso de História da Educação de Minas Gerais**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo7/completos/sentimentos-vergonha.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2012.

_____. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, n.21, 218 p., set.-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE21.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2012.

VIDAL, Diana. **Culturas Escolares**: Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antônio. História de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez., 1995.

FONTES ORAIS: AJUDANDO A CONSTRUIR A HISTÓRIA DE UM COLÉGIO INTERNO DO INÍCIO DO SÉCULO XX

Roseli Bilobran Klen*

RESUMO

Este artigo é parte de uma pesquisa realizada sobre Instituições Escolares, mais especificamente o Colégio Santos Anjos, pertencente à Congregação das Irmãs Missionárias Servas do Espírito Santo. Instituição que iniciou suas atividades no início do século XX exclusivamente por religiosas de origem alemã na cidade de Porto União, Estado de Santa Catarina. As instituições educativas são espaços que se tornaram organismos vivos ao produzirem uma cultura escolar a qual teve seu prolongamento para a vida em sociedade, portanto a história e memória oral fazem vir à tona fatos significativos que integram esta cultura. Esta investigação discute a história da instituição com base em fontes orais e o uso da memória. Tem por objetivo verificar situações internas do cotidiano escolar e a influência destas além de seus muros, provocando transformações culturais. Justifica-se este estudo pela importância histórica da instituição, pois no ano de 1935, sua existência estava dividida com apenas outras duas escolas normais confessionais situadas no interior do Estado de Santa Catarina; e, também por ainda encontrarem-se sujeitos, fontes de pesquisa oral, que estudaram na instituição na década de 30. Como referencial teórico utiliza-se dos estudos de Le Goff, Magalhães e outros. Através deste estudo se torna possível desvendar a história do passado para se compreender o presente.

Palavras-chave: História e memória oral. Instituição Escolar. Cotidiano.

ABSTRACT

This article is part of a survey on School Institutions, specifically the College of the Holy Angels, belonging to the Congregation of the

Recebido em: abril/2012 – Aceito em: junho/2012

* Doutoranda em Educação pela Universidade TUIUTI do Paraná. E-mail: roseli.klein@hotmail.com.

Missionary Sisters Servants of the Holy Spirit. Institution that began operations in the early twentieth century exclusively for religious origin in the German city of Port Union, State of Santa Catarina. Educational institutions are spaces that have become living organisms to produce a school culture which had its prolongation for life in society, so the oral history and memory are significant facts come to light that make up this culture. This research discusses the history of the institution based on oral sources and memory usage. Aims to verify internal situations of everyday school life and influence of these beyond its walls, causing cultural transformations. This study is justified by the historical importance of the institution, as in 1935, its existence was shared with only two other normal schools confessional located within the State of Santa Catarina, and also to still find themselves subject, research sources oral, who studied at the institution in the 30s. As theoretical studies of the uses of Le Goff, Magellan and others. Through this study becomes possible to unravel the history of the past to understand the present.

KEYWORDS: Oral History and Memory. School Institution. Everyday.

1 Introdução

O principal teor deste trabalho é o estudo do Colégio Santos Anjos, com o intuito de, segundo Magalhães (2004, p. 58), “compreender e explicar os processos e os compromissos sociais como condição instituinte de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto”.

O que instigou esta temática foi a participação em grupo de pesquisa do Grupo de Estudos em História da Educação do Brasil (HISTEDBR) vinculado a Unicamp, através de atividades de catalogação de fontes primárias em escolas de importância histórica, realizadas pelo Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas do HISTEDBR de União da Vitória – PR (NUCATHE), sob a responsabilidade da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, no Estado do Paraná. Tendo em vista a farta documentação pesquisada e analisada no Colégio Santos Anjos, instituição confessional pertencente à Congregação das Irmãs Missionárias Servas do Espírito Santo (MSSpS) e dada a sua relevância e solidez como espaço de ensino, consolidada através de escolas e atividades assistenciais em vários estados brasileiros e no mundo todo, possibilitou-se verificar sua atuação profissional.

O Colégio Santos Anjos foi criado pelo pioneirismo de três religiosas alemãs pertencentes à Congregação das MSSpS, no ano de 1917, na cidade de Porto União, Estado de Santa Catarina, através da forte insistência do pároco local. A princípio foi criada a Escola Primária e colégio interno para as meninas, posteriormente passou a atender, em menor número, os meninos como alunos externos. Na década de 1930, criou-se o Curso Complementar e o Curso Normal; em 1935, o Jardim de Infância; e em 1943 passou a existir o Curso Ginásial concomitante ao Curso Fundamental. O colégio atende atualmente a Educação Infantil e a Educação Básica e completa 95 anos de atividades educativas.

Teve-se como problema de pesquisa investigar de que forma o tempo, os espaços, os saberes escolares e a estrutura de poder na escola, interferiram na aquisição de conhecimentos dos sujeitos nela envolvidos. A memória oral foi um elemento essencial nesse ensejo de obter informações sobre os reflexos das práticas educativas da instituição na vida desses sujeitos e na comunidade na qual estavam inseridos.

Foram utilizadas fontes bibliográficas e entrevistas com ex-alunas. Optou-se por depoentes mais antigas, totalizando nove entrevistas. A aluna mais idosa ingressou seus estudos em 1931 e a mais recente ex-aluna entrevistada ingressou na instituição em 1947. Os dados contidos foram amplamente entrecruzados entre si, possibilitando a reconstrução histórica da instituição. Estas fontes ajudaram a entender uma educação que não foi abstrata, ao contrário, sendo temporal e histórica, sofreu constantemente influências da ação concreta de sujeitos nela envolvidos.

A pesquisa se tornou relevante porque trata de uma instituição educativa e compreende sua inserção em tempo e lugar próprios permitindo perceber também, a transcendência dos muros escolares, as práticas e vivências na sociedade que a abrigou e fez uso daquela escola. Cabe ressaltar que a preparação dos alunos para a inserção social necessita da aquisição de códigos de conduta, maneiras de se expressar e domínio de determinadas categorias de conteúdos culturais, inclusive aqueles ligados à prática religiosa. Em relação à presença do colégio na cidade de Porto União, pode-se apontar a especial relevância devido ao fato de ser a primeira escola confessional a ser instalada oferecendo o curso primário e funcionar em regime de internato atendendo inúmeras educandas, principalmente imigrantes, que residiam em locais distantes de difícil acesso devido a grandes distâncias a serem percorridas, dessa forma, a instituição supriu

esta necessidade. Por outro lado a escola instalou-se pós Conflito do Contestado, o que trouxe certa segurança às famílias mais abastadas que queriam proteger suas filhas de supostas violências. Foi também a pioneira em adotar o Curso Normal no Município de Porto União, e, em 1935, existiam somente quatro escolas normais confessionais no Estado de Santa Catarina, uma na capital e outras no interior do Estado, sendo uma destas a Escola Normal do Colégio Santos Anjos.

2 Utilizando fontes orais para verificar os reflexos das práticas educativas da instituição na vida dos educandos e na comunidade na qual estavam inseridos

Este colégio começou pequeno e tornou-se grande, teve sua complexa malha de relações intra e extramuros, cuja evolução se apresentou profundamente marcada pela sua inscrição nas conjunturas históricas locais e trouxe muitos reflexos significativos para a cidade de Porto União. Magalhães (2004) diz que:

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 de liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e normativo burocrático, e, político ideológico estruturante. As instituições educativas transmitem uma cultura (a cultura escolar) não deixam de produzir culturas, cuja especificidade lhes confere uma identidade histórica. (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

A relação entre a instituição educativa e o contexto sócio- histórico-cultural e geográfico que a envolve contribui para a formação dos grupos sociais. E, como diz Petitat (1994) não se trata de grandes revoluções, mas de alterações quase imperceptíveis; portanto, esta presença da escola gera uma cultura escolar presente dentro e fora desta.

Julia (2001, p. 10) vai definir a cultura escolar como: “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Estas práticas adquiridas no interior da escola se expandem para a vida em sociedade, definindo-se no modo de pensar, e agir dos educandos que passaram pela instituição; das professoras normalistas que adquiriram conhecimentos e habilidades formais através do processo de escolarização e que irão refletir na sua atuação profissional; bem como, das atividades desenvolvidas pela congregação na comunidade que influenciaram na modificação estilos de vida. Pois, segundo Julia (2001):

O colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é ao mesmo tempo um lugar de inculcação de comportamentos e de habitus que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares [...] a cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências. (JULIA, 2001, p. 22).

No relato a seguir, é possível verificar algumas dessas práticas:

A mamãe estudou lá (no Colégio Santos Anjos) em 1918, foi aluna das primeiras turmas, minhas tias também estudaram lá [...] Eu vim para cá (Porto União) em 1945, porque residia em Três Barras [...] Comecei o terceiro ano primário [...] depois fiquei doente, e, em 1946 tive que voltar para casa. Terminei o quarto ano primário no Grupo Escolar General Osório, em Três Barras, tive que ficar um ano sem estudar, mas estudava em casa com meu pai. Em 1947 voltei para fazer o ginásio [...] Depois fiz a Escola Normal e terminei o curso em 1954 [...] As minhas filhas também estudaram lá. (METZLER, 2001).

Julia (2001) descreve o colégio como um local de inculcação de habitus. Bourdieu vai definir este habitus como uma conformação dos indivíduos à sociedade em que vivem, a ponto de após algum tempo, as regras estarem internalizadas e transformadas em habitus, onde os esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação, são capazes de produzir indivíduos identicamente programados, aptos de exercerem uma ação transformadora reprodutiva de formação que eles próprios receberam (BOURDIEU, 1992, p. 206). No relato anterior, a partir do momento em que se quer discutir os reflexos da chegada da Congregação em Porto União, é possível perceber que três gerações ou mais passaram pela instituição e que muitos saberes adquiridos foram transferidos para o ambiente social em que estes indivíduos estavam inseridos. E, este fragmento de história e memória passa a ser entendido como uma representação seletiva de um passado que não é somente do indivíduo, mas de toda a família que passou pela instituição, ou seja, é uma história inserida num contexto familiar, social e mais abrangente que o próprio espaço de relações do sujeito. Neste depoimento fica evidente na memória tanto individual como coletiva, a importância que os estudos tiveram na vida dessas pessoas, e a relevância da Instituição que atraía educandas de longínquas localidades interioranas.

Durante as entrevistas percebem-se algumas situações, conforme os relatos a seguir:

Eu sempre fui muito religiosa, levantava cedo e ia à missa todos os dias. Levava o meu pãozinho para comer depois da missa, porque naquele tempo não se podia tomar café antes de receber a comunhão. Então, depois, a irmã me dava uma xícara de café. Mais tarde, participei da Congregação das Filhas de Maria e fui catequista na comunidade. (INNOCÊNCIO, 2011).

Le Goff (2003) aponta que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura, exercem manipulações conscientes ou inconscientes sobre a memória individual. Este relato retrata a experiência religiosa estimulada pela prática missionária das Irmãs no ambiente escolar e vivenciada além deste, revelando comportamentos esperados, tendo em vista esta ação. Esta evocação manipula o inconsciente a destacar este tipo de comportamento, como um comportamento positivo, aprendido no colégio.

Aprendi no colégio o respeito pelo próximo, isso eu levei para a minha vida. Quando lecionei no Grupo, me senti muito realizada, porque propicieei a muitos pais a fazerem a certidão de nascimento dos filhos; aconselhei muitos casais [...]. (DOMINGOS, 2011).

O espírito missionário transcende os muros escolares. Neste caso, este fragmento de história oral, pode ser considerado como fonte de identidade de um povo, capaz de retratar as realidades, as vivências e os modos de vida de uma comunidade em cada tempo e nas suas mais variadas sociabilidades; permitindo a inserção do indivíduo, resgatando-o como sujeito no processo histórico produtor de histórias e feitos de seu tempo.

Nós fazíamos muitas apresentações de bailados, às vezes no colégio, às vezes no salão da Igreja. Festa era demais! Festa da Bandeira, Festa da Independência, Festa Junina, tinha até discurso [...]. (INNOCÊNCIO, 2011).

Arendt (1987) compara este resgate do passado como “um pescador de pérolas que desce ao fundo do mar, não para escavar e trazer à luz, mas para extrair o rico e o estranho, as pérolas e o coral das profundezas e trazê-los à superfície”. Este rico material, a pérola, são as agradáveis lembranças que promovem um bem estar nos indivíduos. Mesmo sabendo que as pessoas selecionam suas memórias, esta realidade apontada anteriormente no relato, possibilita entender que,

mesmo esta exaluna estudando num colégio religioso, na década de 1940, de tradição católica onde se supunha ter uma disciplina rígida, ainda havia espaços para a diversão, através das inúmeras festas proporcionadas.

Veio o Bispo de Lages (para a procissão) e foi muito festejado. Isto deu muito trabalho, também para mim. Tivemos que ir buscar flores na casa das “Filhas de Maria” e das “Senhoras do Sagrado Coração”. Trouxemos cadeiras da Rua Mattos Costa até o colégio. Rasgamos folhinhas de cedro para fazer tapete de rua. Ficaram muito bonitos os enfeites na frente da Gruta de Nossa Senhora de Lourdes que existia na frente do colégio. Também houve canto, peças teatrais e declamações, além da Missa Solene. (GÜNTER *apud* HOBATIUK, 2001, p. 34).

Arendt (1987) ainda compara a memória a um caleidoscópio, que a cada movimento a imagem se altera, portanto a ressignificação dos objetos, sons, aromas, sabores evocados pelos sujeitos irão possuir sensações diferentes. O relato anterior aponta um olhar sob o ponto de vista de uma pessoa que fez parte do evento religioso, entretanto poderia ser sentido de forma diferente por outros que não se envolveram diretamente. O que importa é que esta informação contribuiu para verificar os reflexos da instituição na cidade de Porto União com relação à organização de atividades religiosas que envolveram a comunidade.

As Irmãs organizavam as missas, a Sexta-Feira Santa, as Procissões, a Festa das Missões [...] e a sociedade toda ia lá. Havia Festa da Primavera na Praça Hercílio Luz e as barraquinhas que o colégio fazia para vender doces e salgados eram esperadas por todos. (METZLER, 2011).

Thompson (1992, p. 137) afirma que “a memória voluntária ou involuntária emerge e transversaliza o tempo, atribui identidades à história de uma vida, a um passado coletivo [...], a memória permite ancorar uma vida a seus pertencimentos atualizando as identidades”. A lembrança deste acontecimento se deve, talvez, pelo fato do sujeito ter participado como ator deste momento religioso, ou do momento festivo, na praça da cidade, o que evoca lembranças alegres e divertidas. Essas práticas educativas extraclasse que se realizavam na instituição podem ser comprovadas através do entrelaçamento com outras fontes, como jornais, materiais iconográficos, entrevistas com outras pessoas.

Este espaço físico, subentendido nos relatos, no entender de Bourdieu (2010, p. 38) fazia parte de uma categoria sagrada, onde “as pessoas eram separadas das comuns mortais por uma diferença

de essência e, assim legitimados para dominar”. No seu interior predominava uma cultura escolar assimilada através do espaço que os indivíduos ocupavam, da divisão do tempo escolar e da relação pedagógica existente. Viñao Frago (1995) aborda os hábitos e comportamentos, as experiências cognitivas que a escola proporciona e que se estendem à sociedade por intermédio dessa divisão sofrida no interior da escola. Ele afirma que o “espaço físico para o ser humano é uma das suas modalidades de sua conversão em território e lugar. O espaço não será neutro [...] o espaço educa.” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

Esse espaço interno do Colégio Santos Anjos estava dividido em amplas salas, cada uma delas com uma função diferente (figuras 1 e 2). O Relatório das Atividades da Escola Normal do ano de 1947 descreve o espaço físico da instituição da época:

A Escola Normal “Santos Anjos” situada no centro da cidade de Porto União, funciona num prédio novo de três andares. O mesmo é dotado de todo conforto de um estabelecimento moderno. A construção é sólida em cimento armado. Há oito saídas largas que permitem um escoamento rápido das alunas. As três escadas do novo prédio são de cimento armado, cômodas e revestidas de marmorito, pisos de 16 X 35 cm. Há uma quarta escada na parte antiga, e de madeira. Os corredores de 2,50 m de largura são claros e ladrilhados. As salas de aula, em número de 10, são pintadas de branco com uma barra verde clara; o soalho de taquinhos e encerado; a iluminação e o arejamento são ótimos; a parede da frente está ocupada em toda largura pelo quadro- negro, dimensões 1,10 X 6,20 m. Para as alunas há carteiras individuais ou duplas e cadeiras individuais. A mesa do professor grande e cômoda, está sobre um estrado, e em posição de diagonais. As salas especiais são as seguintes: a) Salas de Trabalhos Manuais no 1º andar, com mesas e cadeiras para as alunas, um grande armário para os trabalhos, quatro máquinas de costura, e os demais apetrechos para a boa execução dos trabalhos. b) Biblioteca, sala contígua, com armário e estantes de livros a disposição das professoras e alunas, mesas e cadeiras para as horas da consulta e frequência da biblioteca. c) Sala de Desenho, no 2º andar, sala espaçosa e clara. Possui um grande armário com modelos de vasos antigos, animais e figuras geométricas, régua, compassos, esquadros e transferidores, quadros de pintura, desenho em alto relevo, plantas e animais empalhados. Há mesas próprias e cavaletes para os desenhos. d) Sala de Geografia e História, igualmente instalada no 2º andar, possui todo o aparelhamento necessário ao ensino desta matéria: mapas, globos, telúrio, coleções de cartões postais e vistas do Brasil, dos Estados e de

Países diversos, mapas para o ensino cartográfico, quadros sobre produtos agrícolas, minerais brasileiros, barômetros, bússolas, tabuleiro de areia, e um pequeno armário de museu com coleções de objetos históricos, geográficos e indígenas. e) Sala de Física e História Natural em forma de anfiteatro. Possui grande número de aparelhamento e instalações necessárias para o ensino de ciências físicas e naturais; armários e vitrines com ricas coleções de aves e animais mamíferos empalhados; répteis insetos e peixes, herbário, aquário, coleções de pedras, minerais, sementes, madeiras, modelo de sistema cristalino e inflorescências, crustáceos e coleções de produtos industriais. Existe ainda o material necessário para o ensino de anatomia: crânios e outras partes ósseas, modelos em gesso do cérebro, laringe, coração, ouvidos e vista; quadros ilustrativos e microscópio. A mesa de experiências tem chapa de vidro. Há instalação de água e força elétrica. f) Laboratório de Química separado da sala anterior possui boa coleção de drogas para as experiências, aparelhos para reação química, capela exaustiva, mesa de laboratório com tampa de vidro, instalação de água, força elétrica e quadro negro. g) Gabinete Dentário, instalado recentemente, com todo aparelhamento necessário, é destinado ao uso das alunas internas. h) Gabinete Biométrico de acordo com as prescrições legais e das finalidades previstas. i) Pequena Farmácia com drogas, remédios e materiais necessários aos primeiros socorros. O Curso Primário funciona num pavilhão separado e em pequena distância do prédio principal. Existem ali 4 salas de aula e 1 sala espaçosa apropriada para o funcionamento do Jardim de Infância. As Salas de Administração compreendem: o gabinete da diretoria, o gabinete do inspetor, a secretaria e a sala dos professores. Existem ainda, 5 saletas para o ensino particular de piano, violino e datilografia. Instalações do Internato: a) Dormitório- as alunas internas tem a sua disposição dois dormitórios espaçosos, sendo um para as alunas grandes e médias, e outro para as menores. Há 125 camas patentes, mesinhas de cabeceira, armários individuais, e 47 pias de lavatório com água corrente. b) Salas de Estudo – existem 2 na parte antiga, com carteiras e estantes para os livros. c) Os Vestiários – em número de três no andar térreo, destinado para as sacolas de ginástica das alunas internas, outro para as alunas externas, e o terceiro, o maior, para casacos e aventais do uso das alunas internas. d) A Sala de Jantar – no andar térreo, comporta 130 alunas internas. as mesas, em número de 16, são esmaltadas e as cadeiras são individuais. e) A Cozinha, as duas Copas e a Dispensa – acham-se vizinhas à sala de jantar. Suas paredes são revestidas de azulejos. Há um grande fogão econômico; instalação de água quente e fria; armários a prova de insetos e moscas etc. f) O Banheiro – encontra-se ainda no andar térreo. Há 11 banheiros e 8 chuveiros instalados em cabines isoladas, revestidas de azulejos, são servidos de água quente e fria. Ao lado do banheiro

acha-se a rouparia com suas estantes para guardar as roupas das alunas. As Instalações Sanitárias acham-se em dois pontos opostos da construção. As paredes dos apartamentos são revestidas de azulejos, e os pisos são ladrilhados. Há 30 W.C. com descarga automática, sistema "hidra". Cada apartamento possui 4 lavatórios de água corrente, há 2 bidês. As Caixas de Água recebem a água de três poços situados no local do estabelecimento. Há 4 caixas de água nas seguintes condições: uma caixa de capacidade de 2m³ para os banheiros, uma de 1 m³, para uso exclusivo da cozinha, uma de 5m³ para as instalações sanitárias, pias e limpeza geral; uma de 0,5 m³ exclusivamente para os bebedouros e torneiras dos recreios. Há 3 bebedouros e 7 torneiras para água potável e 10 torneiras distribuídas entre os corredores e pátios de recreio. A Área Livre compreende o pátio de recreio 367,5 m², 670 m² de campo de educação Física, e 900 m² de campo de tennis, volley e outros esportes, estando estes últimos em construção. A Área Livre e Coberta para o curso primário abrange outro pátio espaçoso junto ao pavilhão de aulas deste curso. Ao lado dos campos de Ginástica e Jogos se estende um vasto quintal, que fornece parte das hortaliças consumidas pela cozinha. As plantas anexas darão as demais informações (figuras 8, 9, 10 e 11). Mobiliário e Material Escolar – Existem 24 carteiras duplas com 48 cadeiras, que foram acrescentadas ao mobiliário existente em 1946. A sala de desenho foi enriquecida com uma coleção de vasos de diferentes modelos. Para uso das internas foi instalado o Gabinete Dentário que funciona duas vezes por semana. Todo material está em bom estado de conservação. (COLÉGIO SANTOS ANJOS, 1947, p. 3-4).

No percurso histórico das instituições educativas, segundo Magalhães (2004) o processo investigativo faz apelo a uma diversidade de informações, passando pelo espaço físico, estrutura arquitetônica, aspectos simbólicos e as memórias coletivas e individuais. Esta complexidade desafia a construção da história dessas instituições. Entretanto, utilizar-se da memória dos sujeitos que fizeram parte deste contexto, mesmo que relatos dispersos, ou factuais, associada a Referências documentais não pode ser deixada de lado pelo investigador. A descrição do espaço físico escolar, apresentada anteriormente, revela a edificação, os espaços reservados aos alunos, aos professores, e aos funcionários; apresenta, nas entrelinhas, os aspectos simbólicos, as relações de comunicação e de poder, relação educativa, fatos estes revelados através dos relatos das ex-alunas quando evocam suas lembranças. É por isso que Magalhães (2004) acrescenta que a construção da identidade institucional ganha sentido e materialidade mediante o cruzamento das memórias e dos arquivos.

Figura 1 – Dormitório das alunas pequenas (1947)



Fonte: Acervo do Colégio Santos Anjos.

Figura 2 – Gabinete dentário (1947)



Fonte: Acervo do Colégio Santos Anjos.

Com relação ao espaço físico Henkel (2011) diz “minha irmã era muito arteira, ela também estudava lá (no Colégio Santos Anjos), descia as escadas pelo corrimão. Certo dia quando desceu estava diante da irmã supervisora. Ganhou como castigo colar os tacos na construção da ala nova do Colégio”. Barnek (2011) lembra-se: “eu lavava a louça, e era muito bom, tinha água quente e tudo na cozinha era bem organizado, ajudava também a descascar os legumes para a sopa”. Günter (2011) se recorda que “era responsável em recolher as flores murchas da

capela e colocar flores frescas, este era o meu serviço. A capela era muito bonita, as irmãs realizavam orações diárias”. Metzler (2011) se recorda que “ao redor do colégio tinha uma cerca viva e que as alunas internas que traziam dinheiro de casa compravam, às escondidas, picolés do sorveteiro quando este passava, por meio das folhagens da cerca”. Guimarães (2011) lembra-se do sino, e diz “a disciplina era rigorosa e quando uma aluna infringia as regras da escola, a professora tocava um sino, então vinha a irmã diretora, mas isto era apenas em última instância, aí todas as demais ficavam com muito receio da punição que lhes seria apresentada”. Quando se trabalha com história oral se depara com estas situações, onde os sujeitos que até então eram anônimos nesta trajetória, tiveram espaços para divulgar suas narrativas do contexto e elementos dos objetos da pesquisa, neste caso o espaço escolar.

Aquele imponente prédio tinha no seu interior também as divisões do tempo: tempo para comer; tempo para rezar; tempo para fazer a higiene; tempo para ir à missa, o que pode ser observado no decorrer das entrevistas:

Uma vez por semana fazíamos o asseio com paninhos úmidos [...] trocávamos a roupa íntima e a camisa branca. Outra vez na semana era a vez do banho. Tomávamos banho numa tina, com camisola [...] (HENKEL, 2011).

Eu era aluna interna, mas não era pagante, então tinha que trabalhar. Lavava a louça. Eu gostava de lavar a louça, tinha água quente e duas pias [...] a louça ficava na gaveta, coberta com um guardanapo de pano. Eu varria toda a escadaria onde tinha a Gruta da Santa, varria todo o corredor [...] As internas tinham mais tempo para estudar, eu tinha uma hora para os estudos. (GUNTER, 2011).

No domingo levantávamos cedo, íamos à missa, nosso divertimento era brincar um pouco, almoçar, depois do almoço, lavar a louça e quem queria brincar podia brincar, tinha balança, quem não queria podia dormir um pouco [...]. (BARNEK).

Nós tínhamos o tempo para o estudo das línguas. Estudávamos inglês, francês, alemão e latim [...] Havia confissão uma vez por mês. Até hoje me lembro da fila para se confessar. Eu levava por escrito minha confissão [...]. (GUIMARÃES, 2011).

Tinha o tempo da aula de música. Nós tínhamos um piano em casa. Eu estudei um pouco. Eu adorava a parte de música. Elas ensinavam os compassos, as pausas [...] Eram as músicas clássicas que aprendíamos. Nunca esqueço o que eu aprendi com a Irmã Ignis (o canto): “passarinho

bonitinho, de onde vens, de onde vais tão sozinho, nestes ramos que avistamos, não existe entre as folhas dos ninhos, vens de longe certamente, pelos bosques a voar, esvoaçando, saltitando, terás visto beleza sem par, amiguinho faz teu ninho, junto a nós, quero ser teu vizinho, eu bem vejo que desejo viajar como tu passarinho, mas não sabes ler nos livros, eu porém já sei, já sei, e algum dia, que alegria, muito mais do que tu saberei". (RULF, 2011).

Petit (1994) alerta que os horários concorrem para enraizar hábitos de trabalho e de concentração de esforços e Viñao Frago (1995) aponta que este tempo é um tempo social que não é vivido apenas no interior da escola, mas também no núcleo familiar:

El tiempo escolar se muestra, al menos formalmente, como un tiempo prescrito y uniforme. Sin embargo, desde una perspectiva individual, es un tiempo plural y diverso. No hay un solo tiempo, sino una variedad de tiempos. El Del profesor y El del alumno, por de pronto. Pero también El de la administración y el de La inspección, el reglado. Em cuanto tiempo cultural, además, el tiempo escolar es una construcción social históricamente cambiante, un producto cultural que implica una determinada vivencia o experiencia temporal. Un tiempo que es organizado y construido social y culturalmente como tal tiempo específico, pero que, a la vez, es vivido no solo por los profesores y los alumnos sino también por las familias y La comunidad em su conjunto, mediante su inserción y relaciones con el resto de los ritmos y tiempos sociales. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 72).

A escola é lugar de formação, de integração e de socialização, lugar de ensino e de aprendizagem, lugar de controle, de disciplina e de subjetivação onde todas as aquisições possíveis, sejam elas cognitivas ou técnicas atualizam-se a cada momento. Este conjunto de práticas, segundo Magalhães (2004):

Exercitadas por sujeitos qualificados em tempos qualificados, dispendo de materialidades propiciadoras de apropriação/desapropriação de saberes, crenças e atitudes, ou seja da cultura escolar, é constituída pela história do currículo e das disciplinas, ou seja, do modo de organização do saber em ordem a torná-lo ensinável. (MAGALHÃES, 2004, p. 13).

Estes saberes produzem efeitos duráveis de socialização sobre os estudantes. Esta relação pedagógica existente se externaliza através da organização dos indivíduos na sociedade. Segundo os depoimentos a seguir, é possível verificar a consolidação destas práticas na vida social dos indivíduos:

Tudo o que eu aprendi no Colégio era um conhecimento de alto nível. Todas as professoras (freiras) eram alemãs, todas eram religiosas e de cultura europeia. O professor de latim era um Frei. Eu gostava muito de matemática. Quando eu fui para o ensino superior fazer o curso de contabilidade, não tive nenhuma dificuldade. (METZLER, 2011).

A Irmã Jacoba era uma excelente professora, ela dava aula de pintura, era uma artista! Aprendi muito com ela. Quando eu já estava lecionando usava a Cartilha “Pitu” para alfabetizar, e com as habilidades artísticas ensinadas pela Irmã Jacoba, eu reproduzia, em tamanho grande, inclusive com desenhos, todas as lições da cartilha. (DOMINGOS, 2011).

A Irmã Ignis dava aulas de música. Tinha aula teórica e prática. Durante as aulas ensaiávamos os cantos para as formaturas. As formaturas eram muito bonitas; a comunidade esperava este dia. Levava-se o piano para o salão da Igreja onde tinha um palco. (RULF, 2011).

A Irmã Margarida foi minha melhor professora de Português. Lá (no Colégio, durante as aulas) desenvolvi a facilidade para os versos. O colégio proporcionava ocasião. Eu era oradora e poetiza, <criei fama>, e, mais tarde recebi homenagem da Academia de Letras. (INNOCÊNCIO, 2011).

A Irmã Ignis dava aula de música e eu gostava de cantar. Eu era cantora e ia sempre com a Irmã na Missa do Bairro São Pedro, uma vez por mês, quando havia missa. Nós íamos de carroça. Eu participava dos cantos de fim de ano. (INNOCÊNCIO, 2011).

Estes saberes se cristalizam subjetivamente no modo de ser das pessoas e se externam através da sua relação com a sociedade, ao mesmo tempo transformando-a.

A cultura escolar ocupa um lugar de particular importância. Isso “permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos que compõe o fenômeno educativo” (FARIA FILHO, 2004, p. 11). Para isso Julia realiza um questionamento: “quais as marcas que a escola imprimiu nos indivíduos de uma sociedade onde há efetivamente sempre mais escola, já que a formação não para de se prolongar?” (JULIA, 2001, p. 37). Nos depoimentos anteriores foi possível verificar que embora pequenas, as transformações ocorreram; e, também a cultura material escolar, tão presente no interior da escola pode ser um suporte para verificar o funcionamento da instituição, as mudanças na educação e a transformação de habitus ao longo do tempo. Ressalta-se o fato de se encontrar, entre o acervo iconográfico, um álbum de fotografias e postais primorosamente organizados por uma aluna da década de 1940 e cedido ao acervo da instituição.

Neste objeto material, fica evidente o fato de a educanda reproduzir um comportamento adquirido através da participação da Liga Pró-Língua Nacional de 1946, quando as alunas tinham por objetivo a organização de álbuns apresentando personalidades nacionais. O mesmo acontecendo com fotografias. As fotos eram oferecidas umas às outras com dedicatórias de amizade e carinho. O que se pode constatar neste álbum, é que, mesmo depois de formadas, já casadas, com filhos, as amigas permaneceram e continuaram trocando fotos (de noivado, de casamento, lembrancinhas de filhos...) com dedicatórias às suas antigas colegas de escola normal.

A sala de visitas, o piano, a sala de costura, o uso de uma estante para livros, esta infraestrutura do prédio escolar já era uma extensão da casa, entretanto nestes imponentes colégios assume um refinamento, exigindo certa adequação de comportamentos sociais dos que neles transitaram. As ex-alunas, ao abrirem as portas de suas casas para as entrevistas, deixam transparecer estes elementos materiais cultivados durante sua permanência no colégio interno. Em suas salas de visitas, o piano, a estante para livros com móveis rústicos, todos de saudosas lembranças expressadas pelas mesmas.

Os bordados aprendidos na escola adentraram as casas, encontrando-se em toalhinhas de bandejas, exibidos ainda, com muito orgulho, ou surgem como resquícios de lembranças “do tempo em que se bordava o emblema do nome” nas peças de enxoval (HENKEL, 2011).

O quadro negro, parcela do conjunto de artefatos materiais que fez parte da escola num determinado tempo e espaço, adentrou as casas como objeto lúdico constituindo-se num imaginário infantil, onde as crianças assumiam a postura de “professor” diante de outros.

Minha mãe comprou um quadro negro, vinham as colegas da minha irmã mais velha e toda a vizinhança também vinha aqui (na casa). Nós fazíamos a escola: um dia uma era a professora, outro dia era outra colega. Nós dávamos aula. Era gostoso! Papai comprava giz para nós. Ele nos incentivava. Minha irmã mais nova era louca para ir à aula, ela era pequenininha [...]. (DOMINGOS, 2011).

O aparelhamento do ginásio para a prática de Educação Física com os materiais esportivos exigidos, foi um forte apelo à prática de exercícios e de atividades esportivas. Desta experiência vivenciada, surgiram muitos campeonatos de Voleibol Feminino na cidade e outras práticas desportivas, incluindo demais colégios.

Objetos e arquitetura que fizeram parte da vida das educandas formaram uma cultura material concretizando a escola como ambiente de conhecimento e aquisição de *habitus*.

A fim de reconstruir a história de uma instituição escolar, utilizou-se da memória estabelecendo-se contato e confronto entre o passado e o presente para se determinar as influências desta sobre a comunidade local. Le Goff (2003) diz que esta memória pode ser individual ou coletiva, pois está presente:

[...] nas manipulações conscientes ou inconscientes que o interesse a afetividade, o desejo, a inibição, a censura exercem sobre a memória individual. Do mesmo modo a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos, os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 2003, p. 422).

O uso dessa memória entrelaçada com outras ferramentas (documentos, materiais iconográficos, jornais etc.) pode revelar a história que se quer desvendar. No entanto a história e a memória passaram a se revelar cada vez mais complexas. Lembrar o passado não é uma atividade inocente, tão pouco as memórias não parecem ser objetivas, pois podem ser manipuladas e seletivas. A memória pode falhar e coisas são esquecidas, outras não são ditas, há um silêncio. Apesar de todos estes fatores ela continua sendo um campo de estudo da história, considerado importante no debate historiográfico, pois nem sempre os documentos escritos deixam transparecer as tomadas de decisões dos indivíduos (LE GOFF, 2003).

Ferreira (1997) também faz um questionamento sobre as mudanças ocorridas no campo histórico:

O que aconteceu no campo da pesquisa histórica? Em linhas gerais, revalorizou-se a análise qualitativa, resgatou-se a importância das experiências individuais, ou seja, deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares. Paralelamente, a história cultural ganhou novo impulso, o estudo do político experimentou um renascimento e, finalmente, foi aceito o estudo do contemporâneo. O aprofundamento das discussões acerca das relações entre passado e presente na história e o rompimento com a idéia que identificava objeto histórico e passado, definido como algo totalmente

morto e incapaz de ser reinterpretado em função do presente, abriu novos caminhos para o estudo da história do século XX. Nesse movimento, foi extremamente significativa a expansão dos debates acerca de memória e de suas relações com a história. Essas discussões estimularam o abandono de uma visão determinista que limita a liberdade dos homens e levaram ao reconhecimento de que os atores constroem sua própria identidade. Demonstraram também, de forma inequívoca, que o passado pode ser construído segundo as necessidades do presente e que, portanto, pode-se fazer uso político do passado. (FERREIRA, 1997, p. 159).

A história vem resgatando a importância das experiências individuais. Com o uso destas não se quer uma história total, mas oportunizar aos sujeitos anônimos a revelarem suas vivências e articular as suas narrativas ao contexto dos elementos da pesquisa, através das descrições contidas nas representações destes indivíduos. O uso das fontes orais se tornou indispensável como um novo subsídio para se reconstruir a história que se quer investigar.

3 Considerações finais

A história se fez presente muito antes de ser registrada através da escrita. Para tornar-se escrita e registrada de geração em geração esteve primeiramente presente no imaginário social. Neste sentido para sua produção, tornou-se importante recorrer-se a memória. A partir do momento em que passou a pertencer ao campo científico afastou-se da memória. Entretanto, a corrente da Nova História, propõe a volta das fontes orais.

O trabalho com estas fontes possibilitou trazer à história, tanto como sujeitos ou testemunhas aqueles que, de certa forma, foram anteriormente, deixados de lado sem direito a memória.

Segundo Le Goff (2003), pela memória se tem a propriedade de conservar certas informações que, por remeter a um conjunto de funções psíquicas, permite atualizar impressões e informações passadas ou que se representam como passadas. O ato de rememoração requer um comportamento narrativo, pois se trata da “[...] comunicação outrem de uma informação, na ausência do acontecimento ou do objeto que constitui o seu motivo” (LE GOFF, 2003, p. 421). A memória pertence ao indivíduo, é intransferível e parte de suas experiências vividas. Por meio dela, as pessoas recuperam fragmentos vividos, portanto se torna um instrumento de poder do cidadão.

A memória individual contribui para a preservação da memória coletiva. É o que ocorre quando se registram estes fragmentos de memória e outras pessoas o leem evocando outras lembranças que somadas as primeiras formam uma história maior e mais complexa. Dessa forma, pode-se dizer que a história oral é um meio e nunca um fim, ou seja, ela se torna ferramenta, recurso para se desvendar outros fatos. Com o uso de fontes primárias foi possível descrever o cotidiano do Colégio Santos Anjos em Porto União (SC), entretanto existe uma história nas entrelinhas que não foi revelada por estes documentos, somente as fontes orais através da história e memória oral puderam desvendar.

Através do uso de fontes orais, nesta pesquisa, foi possível perceber a influência que a escola em questão teve sobre os comportamentos aprendidos e reproduzidos na sociedade na qual estas ex-alunas estiveram inseridas, cada qual na sua época. Quando se lembram das aulas de pinturas e tentam reproduzir as habilidades da Irmã professora; ou quando o primoroso trabalho da professora de português as fez tornarem-se poetizas; ou ainda, quando as aulas de música despertaram essa habilidade, fazendo-as participarem da comunidade etc. Dessa forma, torna-se possível perceber o quanto isso interferiu em suas atividades profissionais ou em sua vida pessoal revelando as influências da Instituição Educativa além dos muros da escola.

Referências

ARENDDT, Hannah. **Homens em Tempos Sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Elementos para uma Teoria do Sistema de ensino. 3. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **Razões Práticas sobre a Teoria da Ação**. 10. ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A Cultura Escolar como categoria de análise e como campo de investigação na História da Educação Brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**. v. 30. no 1. São Paulo Jan./Abr. 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História Oral, comemorações e ética. In: Projeto História. Ética e História Oral (Encontro). **Anais...** São Paulo, n. 15, p. 157-164, abr. 1997.

FIGUEIREDO, Janaina P. Amado Baptista de; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

HORBATIUK, Fahena. (Org.). **Cada Vida uma Aventura...** Palmas; Paraná: Kayganguê: 2001.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1. jan./jun. 2001

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Tradução Bernardo Leitão et. al. Campinas; São Paulo: Ed. da Unicamp, 2003.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo Nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista; São Paulo: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

PETITAT, André. **Produção da Escola/ Produção da Sociedade**: análise sócio- histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

VIÑAO FRAGO, Antonio. História de La Educación e História Cultural. **Revista Brasileira de Educação**. set./out./nov./dez. 1995.

ENTREVISTAS

BARNEK, Ivaira. Entrevista concedida a Roseli B. Klein. Porto União, 6 de outubro de 2011. Gravação em Áudio.

DOMINGOS, Alzira. Entrevista concedida a Roseli B. Klein. Porto União, 8 de novembro de 2011. Gravação em Áudio.

GUIMARÃES, Dinalva. Entrevista concedida a Roseli B. Klein. Porto União, 18 de junho de 2011. Gravação em Áudio.

GUNTER, Marie Schmidt. Entrevista concedida a Roseli B. Klein. Porto União, 29 de novembro de 2011. Gravação em Áudio.

INNOCÊNCIO, Maria Farias. Entrevista concedida a Roseli B. Klein. Porto União, 13 de dezembro de 2011. Gravação em Áudio.

HENKEL, Maria Schreiner. Entrevista concedida a Roseli B. Klein. Porto União, 22 de maio de 2011. Gravação em Áudio.

METZLER, Iara. Entrevista concedida a Roseli B. Klein. Porto União, 22 de novembro de 2011. Gravação em Áudio.

RULF, Vera Wagenführ. Entrevista concedida a Roseli B. Klein. Porto União, 26 de outubro de 2011. Gravação em Áudio.

FONTES PRIMÁRIAS

COLÉGIO SANTOS ANJOS. **Relatório Geral das Atividades da Escola Normal**. Livro de Registro “E”, no 01. Porto União; Santa Catarina: 1947.

OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE COMO CONSTRUCTOS SOCIAIS

Antonio José Barbosa de Oliveira*

RESUMO

Este artigo busca uma aproximação entre os campos da Memória Social, História e Educação. Consideramos os conceitos de educação, história, memória social e construções identitárias a partir de sua dimensão social, não deixando de considerar, entretanto, a importância das ações individuais como elementos estruturantes da realidade social. Entendemos que as identidades são produzidas nas (e pelas) ideologias. Procuramos também estreitar as relações entre os conceitos de história e memória, afastando-nos das relações dicotômicas que caracterizaram as correntes que se alinham às perspectivas estritamente individualizantes ou sociologizantes para a compreensão dos fenômenos sociais.

Palavras-chaves: História. Educação. Memória social. Identidade.

ABSTRACT

This article attempts an approximation between the fields of Social Memory, History and Education. We consider the concept of education, history, social memory and identity construction from its social dimension, while considers, however, the importance of individual actions as structural elements of social reality. We consider that identities are produced in (and by) ideologies. We also seek to strengthen relations between the concepts of history and memory, moving away from dichotomous relationships that characterized the chains that align with the strictly individualistic or sociological perspectives for the understanding of the social phenomena.

Keywords: History. Education. Social Memory. Identity.

Recebido em: abril/2012 – Aceito em: junho/2012

* Mestre em História Comparada pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS/UFRJ). Doutor em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mails: antoniojboliveira@uol.com.br; antoniojose@superest.ufrj.br.

1 Introdução

Em seus trabalhos que buscaram fundar a Sociologia como campo específico de conhecimento, Émile Durkheim dispensou à educação atenção especial para a compreensão dos fenômenos sociais, tendo em vista sua relevância diante da nova ordem que se configurava a partir da urbanização advinda da Revolução Industrial. Ao considerar que “a sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade” e que a “educação perpetua e reforça esta homogeneidade, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva”, Durkheim (1952, p. 31) fundamenta nossa ideia central, neste trabalho, de conceber a educação e o processo educativo como fenômenos socialmente construídos (podemos considerar tal afirmativa como um primeiro pressuposto teórico). Tal fenômeno é recorrente em todas as sociedades, mas assume características e formas diferenciadas em relação aos tempos históricos, bem como aos grupos sociais e instituições criadas pelas diversas coletividades. É nessa dimensão temporal e, sobretudo, relacional – social, que pretendemos desenvolver nossas reflexões sobre o campo educacional. A partir do fundador da Escola Sociológica Francesa, percebemos que,

[...] quando se estuda historicamente a maneira pela qual se formaram e se desenvolveram os sistemas de educação, percebe-se que eles dependem da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado das indústrias etc. Separados de todas essas causas históricas, tornam-se incompreensíveis. Como, então, poderá um indivíduo pretender reconstruir, pelo esforço único de sua reflexão, aquilo que não é obra do pensamento individual? (DURKHEIM, 1952, p. 28).

Essa dimensão social, para os estudos da educação, é convergente com a abordagem que utilizamos para as reflexões que pretendemos fazer sobre o campo da memória, também entendida, aqui, como fenômeno socialmente construído, a partir dos trabalhos empreendidos por Maurice Halbwachs. Ao defender a ideia de que a memória individual é sempre revestida de uma dimensão coletiva (social), esse discípulo de Durkheim defende que,

[...] quando um homem entra em sua casa sem estar acompanhado por ninguém, sem dúvida durante algum tempo ele “andou só”, na linguagem corrente – mas ele

esteve sozinho apenas em aparência, pois mesmo nesse intervalo, seus pensamentos e seus atos se explicam por sua natureza de ser social e porque ele não deixou sequer por um instante de estar encerrado em alguma sociedade. (HALBWACHS, 2006, p. 42).

Para Halbwachs, a existência dos indivíduos em grupos é um requisito essencial para a construção da memória individual, que seria apenas uma parte da memória coletiva. Para ele, a presença ou a ausência desses grupos de referência do indivíduo seriam condicionantes da permanência ou do esquecimento de uma determinada lembrança. Sendo assim, a rememoração somente se tornaria uma lembrança viva quando ancorada em experiências sociais, a partir da vivência em grupos. Nessa concepção, entre o indivíduo e o grupo de referência existiriam elos de identidade, uma comunhão de pensamentos e experiências. É fato observável o recurso que um indivíduo faz (consciente ou inconscientemente) das lembranças e experiências do grupo, corroborando ou afirmando suas próprias lembranças:

Para evocar seu próprio passado, em geral, a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e ideias que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado do ambiente. (HALBWACHS, 2006, p. 72).

Na perspectiva de Halbwachs, a lembrança se insere na dinâmica de um processo coletivo e o indivíduo encontra-se em contínuo movimento de atualização das lembranças, por diversas vezes a partir da ancoragem que faz no contato com as memórias dos outros. Nessa perspectiva, o contato contínuo com o grupo de referência é condição imprescindível para a capacidade de rememoração e o processo de apego e desapego ao grupo de referência é essencial para compreendermos os episódios de “apagamento” das memórias (amnésias individual ou coletiva), já que “esquecer um período da vida é perder o contato com os que então nos rodeavam.” (HALBWACHS, 2006, p. 37). Dessa forma, a rememoração não acontece a partir de experiências individuais ou isoladas e sim, retoma e externaliza relações sociais de uma comunidade afetiva.

Cabe aqui uma observação: embora saibamos que há diferenças entre os conceitos de coletivo e social, ao nos referirmos à Memória Coletiva, a partir de Halbwachs, estamos considerando a perspectiva social que a caracteriza e a conforma. Entendemos que, embora dê o título de “Memória Coletiva” à sua obra, Halbwachs a entende como fenômeno pertencente a um processo social (e não somente grupal), “em que indivíduos não são vistos como seres humanos isolados, mas interagindo uns com os outros, ao longo de suas vidas e a partir de estruturas sociais determinadas.” (SANTOS, 2003, p. 33). Neste sentido, há uma perspectiva de universalização de abordagens que são parciais nas análises de Halbwachs, que são objeto de críticas. Para o sociólogo, os “indivíduos se recordam de acordo com estruturas sociais que os antecedem” (idem, p. 34) a partir do que tratará com seu objeto como “quadros sociais”.

Referindo-se, também, às diversas terminologias acrescentadas ao conceito “memória”, Sá (2005, p. 71) explicita sua opção de conferir um “caráter guarda-chuva” exclusivo ao termo memória social, que englobaria as subdivisões como memória coletiva, memórias comuns, memória pública, memória histórica, dentre outras. A justificativa que dá para tal aproximação conceitual é assim mencionada:

Em primeiro lugar, se um domínio de fenômenos – ou de estudos- existe de fato, por mais diversificado que seja, é importante que ele possa ser identificado por uma designação genérica e abrangente. Na perspectiva psicossocial [adotada por Sá, e não por Halbwachs] a adjetivação social parece ser a mais adequada para designar o campo de uma memória na sociedade, embora, para isso se deva destituir o termo de sua caracterização sociológica – o mais das vezes no sentido restritivo de patrimônio ou acervo – como uma memória da sociedade [como em Halbwachs]. Em segundo lugar, observa-se que, de uma forma espontânea e implícita, o termo já vem recebendo essa preferência aglutinadora na literatura sobre a memória em sociedade, quando mais não seja por uma questão de economia verbal, sempre que não se tem querido ou precisado especificar um domínio próprio de mobilização ou circunstâncias específicas de produção, transmissão e esquecimento. [...] Segundo a presente proposta, quando se fala em memória social pode-se estar falando de muitas coisas, não necessariamente muito diferentes, mas distinguíveis entre si, seja em função do seu lócus privilegiado de construção, do momento ou da escala de tempo em que se as considera, de sua natureza funcional ou mesmo material, da especificidade com que se as estuda, e assim por diante. (SÁ, 2005, p. 71-72).

Se Durkheim define a educação como a ação exercida pelas gerações mais antigas sobre os mais jovens e se o objetivo desta é despertar e desenvolver os estados físicos, intelectuais e morais requeridos pela sociedade, esta, por sua vez, pressupõe a necessidade de existência de uma homogeneidade de visões de mundo, de padrões culturais, que somente serão possíveis, em nosso entendimento, pelo compartilhamento de memórias comuns, que possibilitam, em última instância, os processos de identificação que uniriam os indivíduos de uma coletividade.

Em nossa abordagem, a memória será entendida como um fenômeno social, ou seja, como elemento construído coletivamente (por grupos, coletividades, instituições e sociedades), submetido a flutuações, transformações, constantes mudanças. Embora sejam os indivíduos que se lembram, admitimos que a forma como se lembram e o conteúdo do que lembram é socialmente determinado, ou, ao menos, sofre interferências dessa dimensão coletiva (social). Sendo assim, a memória é uma constituição simultânea, mútua e cruzada da memória individual e da memória coletiva. Outro aspecto que lhe atribui uma dimensão coletiva é que a construção, a manutenção e a atualização da memória social, mesmo em suas manifestações mais individualizadas, dependem estritamente da interação social ou da comunicação intergrupal, erudita e/ou de massa.

Desse modo, compreendemos a memória como uma construção. Ela não nos conduz a reconstituir ou recuperar o passado, mas sim a reconstruí-lo com base nas questões e nas indagações que formulamos e que fazemos a ele, questões que dizem mais de nós mesmos e de nossa perspectiva presente. A memória também tem uma dimensão processual e o que deflagra esse processo são relações, compartilhamento de desejos, crenças e afetos que, em última instância, estabelecem-se pelos “jogos de forças”. Nesses jogos de forças, o lembrar e o esquecer estão em constante disputa, mesmo quando o sujeito que lembra se esquece de quantas são “as lembranças que acreditamos ter conservado fielmente e cuja identidade não nos parece duvidosa, [e no entanto] são também forjadas quase inteiramente sobre falsos reconhecimentos, conforme relatos e testemunhos cuja origem esquecemos.” (HALBWACHS, 2006, p. 93).

Se a evocação da memória está vinculada a um tempo presente, podemos considerar que, mesmo remetendo a uma lembrança do passado, é a necessidade presente que norteia a evocação memorialística. As formas de concepção do passado também são

formas de ação, já que “conceber o passado não é apenas selá-lo sob determinado significado, construir para ele uma interpretação; conceber o passado é também negociar e disputar significados e desencadear ações.” (ALBERTI, 2004, p. 33).

As palavras memória e história evocam o mesmo tempo: o passado. A memória e a história desempenham uma função especial para cada um de nós e para as sociedades. Posicionam-nos no fluxo do tempo e nos conferem identidades a partir das quais todas as comunicações são geradas. Contudo, apesar da matéria-prima comum, não se confundem. Maurice Halbwachs também procurou sublinhar as diferenças entre ambas. Suas reflexões podem ser sintetizadas da seguinte forma: a memória coletiva (aqui entendida também como social), não pode se confundir com a história. Ao contrário daquela, a história, para Halbwachs, começa justamente onde acaba a memória que, por sua vez, acaba quando não tem mais um grupo como suporte. Em outras palavras, “a memória é sempre vivida, física ou afetivamente. No instante em que o grupo desaparece, a única forma de salvar as lembranças, para os grupos existentes, são exteriores. Daí fixá-las em uma narrativa seguida, uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem.” (RIBEIRO, 2004, não paginado).

A história, concebida como operação, faz-se através dessa escrita. Para Halbwachs:

[...] se a condição necessária para que haja memória é que o sujeito que lembra, indivíduo ou grupo, tenha o sentimento de que busca suas lembranças num movimento contínuo, como a história seria memória, uma vez que há uma solução de continuidade entre a sociedade que lê esta história e os grupos testemunhas ou autores, outrora, dos fatos que ali são narrados? (HALBWACHS, 2006, p. 71).

Se a história trabalha com rupturas, a memória trabalharia com continuidades. Obviamente devemos considerar que Halbwachs refere-se à história de seu tempo, primeira metade do século XX, baseada ainda no registro dos grandes feitos heroicos, eventos que forjaram os Estados-Nação (daí chamada de *evenemencielle*), que já era também questionada inclusive pelo movimento da Escola dos Annales. Aquela história se pretendia escrita e impessoal e nela as marcas e registros das vivências de grupos, com suas múltiplas construções e configurações, desapareceram para dar lugar a outros, já que a historiografia (memória histórica) não os registrou. Cabe ressaltar também que, já no século XIX, Nietzsche (2005), em suas “Considerações Intempestivas”, já

criticava o regime de historicidade que marcava sua época, chegando a questionar sobre as utilidades e os inconvenientes da História para a vida. Já apontava que os estudos históricos não deveriam somente servir para ratificação de costumes e culturas sedimentadas. Deveriam, ao contrário, promover a ação de quem, por intermédio da observação dos eventos pretéritos, pretendam construir um futuro. Advertia também que o excesso do olhar para o passado poderia fazer-nos esquecer do presente, não percebendo os processos e jogos de forças que atuam nesse processo de reconstrução (e não de resgate) do passado. Dessa forma, o sentido histórico somente seria produtivo para a vida quando movido pelo olhar que aponta e se lança para o devir e para o futuro, quando nos serve de inspiração para retroalimentação de desejos. Segundo nosso entendimento, tal concepção da historicidade em muito se aproxima das reflexões que serão posteriormente feitas pelos que, como Halbwachs, defendem a memória coletiva como forma de superação das cristalizações promovidas pela história.

A perspectiva multidisciplinar dos estudos da memória, bem como as relações entre memória e história são compreendidas em suas especificidades por Afonso Carlos Marques dos Santos, quando propõe algumas reflexões sobre a problemática conceitual entre memória, história e nação. Segundo o historiador, o tema da memória

[...] é terreno fértil para todo tipo de formulação, uma vez que ultrapassa o território específico do historiador, constituindo-se em área de interesse para a sociologia e a psicologia nos seus diversos matizes. Isso para não falar da literatura, na qual a questão da memória é, muitas vezes, a alavanca de obras monumentais, como no caso de Proust e do brasileiro Pedro Nava. Parte do real em movimento, assim como a ideologia, a memória é um fenômeno sempre atual, no qual o passado, mais que reconstituído, é reconstruído num plano afetivo e mágico, em que os valores ilusórios e míticos de um tempo morto podem renascer de forma coerente e verossímil por meio da obra de um grande escritor. [...] À sua maneira os memorialistas refazem o tempo [...] com os instrumentos que o presente vivido lhes permite ter.

[...] A história da história, pensada como história crítica da cultura, tem na relação memória-história um campo amplo e fértil de trabalho. É necessário que exploremos as múltiplas dimensões da memória, a sua magia e seus enraizamentos no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto. A questão da memória confrontada à questão nacional ressurgiu, portanto, para o historiador, como um campo aberto, no qual o imaginário e o simbólico assumem um papel fundamental. (SANTOS, 2007, p. 94).

Pelo exposto, podemos considerar a complexidade que envolve a tentativa de estabelecer um conceito sobre memória social. Tal conceito, além de complexo, encontra-se em constante processo de construção. Mas, a partir das proposições apresentadas por Gondar (2005), podemos nortear (e embasar) nossas reflexões sobre a multiplicidade de variáveis que incidem em seu processo constitutivo: primeiramente, como um campo transdisciplinar, a memória social é trabalhada por diferentes campos de saberes, numa perspectiva de atravessamento que não pretende somente a reunião de conteúdos, mas a produção de novos efeitos de sentidos entre os diversos saberes envolvidos: “o objeto transdisciplinar não se pretende um somatório; pretende-se novo.” (GONDAR, 2005, p. 14).

Um segundo aspecto a ser considerado é que o conceito de memória social (bem como o de memória institucional, objeto particular de nossos estudos) é ético e político: assim, ao nos posicionarmos sobre o conceito de memória que produzimos no presente, devemos ter os olhos num determinado futuro que almejamos. O olhar para o passado nunca é neutro e, via de regra, “os discursos que almejam a imparcialidade costumam ocultar o olhar, a posição e a vontade de quem os emitem; pretendem, assim, tudo julgar sem correr o risco de serem também julgados.” (GONDAR, 2005, p. 17). Em terceiro lugar, devemos considerar que a memória é uma construção processual. A ideia de processo nos remete à própria noção de percurso, de alteração, “mais do que aquilo que dela resulta; um movimento de tornar-se mais do que a coisa tornada.” (2005, p. 20). Essa ideia de processualidade nos leva ao quarto aspecto considerado por Gondar: a memória não se reduz à representação, já que esta última apaga as marcas das relações de poderes e dos conflitos que culminaram numa dada representação.

Sendo construção, quais seriam os elementos constituintes da memória, tanto individual quanto coletiva? Michel Pollak (1992) identifica três elementos: os acontecimentos, que podem ser vividos pessoalmente ou “por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo indivíduo, grupo ou coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. A esses acontecimentos “por tabela”, somam-se aqueles que não se situam dentro do espaço-tempo da pessoa ou do grupo, mas ocorre identificação (uma memória herdada), por meio da socialização política ou histórica. O segundo elemento constitutivo da memória são as pessoas ou personagens (também diretamente ou por tabela). Por fim, os lugares (íntimos, privados, ou públicos), serviriam de ancoragem à memória. Dessa forma, é sempre a partir de uma dimensão espaço-

temporal-relacional que a memória se estrutura. Podemos perceber que essas análises de Pollak alinham-se àquelas também empreendidas por Halbwachs, se nos referirmos às produções de memória, e também a Durkheim, se pensarmos no processo de construção de um campo educativo para a viabilização e manutenção de um corpo social. Educação e memória, para esses autores, têm a função de coesão e de manutenção do organismo social.

Outro aspecto constituinte da memória é o que se refere à sua seletividade. Nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado. A memória também é, em parte, herdada, não se referindo apenas à vida física da pessoa. Também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que está sendo expressa. Sendo assim, as preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Pollak (1989) já nos mostrou que a memória, quando “enquadrada” pela história, já é resultado (uma representação) de processos de lutas políticas e embates ideológicos e são comuns os conflitos para selecionar as datas e os acontecimentos que serão gravados na memória de um povo.

Esse último elemento da memória, a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento, mostra que ela é um “fenômeno construído”. Quando falamos em construção, em nível individual, queremos dizer que os modos de construção podem ser conscientes ou inconscientes. Dessa forma, Pollak (1992) afirma que, se podemos dizer que em todos os níveis a memória é um fenômeno construído social e individualmente (quando se trata da memória herdada), podemos inferir que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade.

O conceito de identidade, em nossa perspectiva, está ligado à sua concepção de instrumento que permite uma articulação entre os aspectos psicológico (individual) e social de um indivíduo. Sendo assim, ao nos referirmos à “identidade” (incluindo a ‘identidade institucional’), estamos nos referindo à resultante (e não a um mero resultado) das diversas interações entre o indivíduo e seu ambiente social. Para Cucho (2002, p. 177), a identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo “conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a uma classe social, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação etc. A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente”. Há que perceber, ainda, que o conceito de identidade não se aplica somente a indivíduos; pode também ser aplicado à dimensão coletiva, numa relação que

também categoriza a relação eu/ele (nós/eles) a partir dos critérios de semelhança e diferença. Nessa perspectiva e remetendo-nos aos estudos da memória institucional, entendemos que

[...] todo grupo é dotado de uma identidade que corresponde à sua definição social, definição que permite situá-lo no conjunto social. A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão: ela identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob um certo ponto de vista) e o distingue dos outros grupos (cujos membros são diferentes dos primeiros sob o mesmo ponto de vista). (CUCHE, 2002, p. 177).

As identidades, entendidas como consequências / resultantes de processos de identificação, são construções elaboradas a partir de relações entre indivíduos e grupos. Dessa forma, elas são construídas e reconstruídas constantemente, a partir das trocas sociais permanentes, em lugares, tempos e contextos específicos e, por isso, consideramos ainda que

[...] não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação. Na medida em que a identidade é sempre a resultante de um processo de identificação no interior de uma situação relacional, na medida também em que ela é relativa, pois pode evoluir se a situação relacional mudar, seria talvez preferível adotar como conceito operatório para a análise o conceito de 'identificação' do que a 'identidade'. (CUCHE, 2002, p. 183).

A partir da perspectiva relacional e processual (em constante construção), concebemos a identidade, ainda amparados em Pollak (1992), como o sentido da imagem de si, para si e para os outros que o sujeito (ou uma instituição) constrói. Isto é, a imagem que a pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na própria representação, mas também para atingir a maneira como quer ser percebida pelos outros. Nessa construção da identidade, há três elementos essenciais: a unidade física, a continuidade dentro do tempo e o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados. Nesse sentido, não há uma unidade formadora de uma identidade una, mas múltiplos processos que corroboram para um processo maior e mais complexo de identidades e de processos de identificação, seja no âmbito individual ou social.

Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidades individual e coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante na consolidação do sentimento de continuidade e coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução e representação de si, para si e para os outros (mesmo que tal consolidação seja sempre provisória e sujeita a mudanças). Dessa forma, a memória social está intimamente ligada aos processos educativos que são implantados pelos grupos sociais, nos mais diversos tempos e lugares. Dito de outra forma e estabelecendo, com isso, um segundo pressuposto teórico na aproximação que fazemos entre educação e memória: consideramos que os processos educativos são mecanismos imprescindíveis para a construção de memórias socialmente compartilhadas.

Referindo-se ao trabalho sobre a memória coletiva, empreendido por Halbwachs, Pollak (1989) nos chama a atenção para a ênfase dada pelo sociólogo à força que os diferentes pontos de referência (quadros sociais de memória) tinham na estruturação da memória, bem como na sua inserção no funcionamento harmônico da coletividade. Nesse sentido, os lugares de memória, ou os bens patrimoniais, as datas ou personagens históricos corroboravam para a sedimentação de lembranças e para uma homogeneidade identitária dos grupos. Na perspectiva metodológica durkheimiana à qual Halbwachs se alinhava, os fatos sociais eram tratados como coisas e, dessa forma, os pontos de referência seriam indicadores da memória coletiva que definia o que era comum ao grupo. Nessa perspectiva, a ênfase era dada “à força quase institucional dessa memória coletiva, buscando nela as possibilidades de duração, continuidade e estabilidade” (POLLAK, 1989, p. 3). A memória coletiva, para Halbwachs, não era vista como imposição, como forma de dominação ou violência simbólica; ao contrário, via nela as forças positivas e imprescindíveis para reforço da coesão social, dos laços de solidariedade, da adesão afetiva ao grupo, culminando na forma mais completa e acabada da memória coletiva, a “memória nacional”.

No entanto, vimos que outras características da memória coletiva, também apontadas por Halbwachs, são as que se referem à seletividade e negociação para a conciliação entre as memórias individuais e as coletivas: sendo assim, torna-se necessário que existam pontos de contato entre os diversos testemunhos e as diversas representações das experiências vivenciadas. Nesse sentido, julgamos pertinente reforçar nossa concepção da importância da educação nesse processo de construção de memórias coletivas.

Podemos inferir que, na condição de seletiva e negociada, a memória coletiva encontra-se num terreno potencialmente problemático. Sua constituição se faz também através de disputas, dissidências, interdições e não somente a partir da comunhão entre os membros de um grupo. Se assim o é, torna-se necessária uma abordagem analítica que vá além daquela empreendida por Halbwachs sem, no entanto, desconsiderarmos o mérito e o valor analítico empreendido por ele, já que sabemos que os conceitos são tentativas de respostas a indagações feitas em contextos históricos específicos.

Pollak (1989, p. 4) salienta que nas últimas décadas foram utilizadas perspectivas numa linha ‘construtivista’, não tratando os fatos sociais apenas como coisas, mais que isso, focando análises na observação de “como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade”. Ao aplicarmos à memória coletiva essa abordagem analítica, interessar-nos-emos, portanto, pelos “processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias” (idem). A perspectiva construtivista da memória coletiva trará à tona uma série de possíveis memórias subterrâneas; evidenciará os embates, os silenciamentos, as disputas, as opressões e os não ditos que normalmente caracterizam esse processo constitutivo. Em todas as lembranças existe o que Pollak chama de “zonas de sombra”, os silêncios, os não ditos que constituem o processo mnemônico. No entanto, essas zonas de sombra, os silêncios, o lembrar e o esquecer estão em constante e perpétuo deslocamento. Na linguagem, o dito coexiste ao não dito, já que aquele que enuncia, suscetível às diversas instâncias de poderes (do qual o enunciador também é parte constitutiva do jogo), organiza o enunciado, sua narrativa e seus registros a partir de uma construção discursiva que considera o que pode ser dito, o que não deve ser enunciado, as entonações, as supressões, o que deve ou não ser transmitido ao exterior. A linguagem e as diversas possibilidades enunciativas não são desvinculadas dos usos sociais do poder. Pollak salienta que

[...] a fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa [em diversos casos] uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência

de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto. Sobretudo a lembrança de guerras ou de grandes convulsões internas remete sempre ao presente, deformando e reinterpretando o passado. Assim também, há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido. E essas constatações se aplicam a toda forma de memória, individual e coletiva, familiar, nacional e de pequenos grupos. (POLLAK, 1989, p. 8-9).

São também importantes as reflexões propostas por Pollak no que se refere ao trabalho de “enquadramento da memória”. Essas reflexões também servirão para a tentativa de aproximação entre história e memória, a partir do elemento comum que as caracterizam: as múltiplas e sucessivas (re)interpretações de um passado à luz de um presente que suscita questões que demandam respostas. Serão também de grande importância para refletirmos futuramente sobre os diversos embates e enquadramentos que caracterizam a memória institucional, bem como os discursos institucionais, materializados em seus documentos textuais que procuram dirimir as suas contradições ou os seus antagonismos internos.

Já é sabido que a memória e o discurso institucional, após devidamente enquadrados pelos mecanismos institucionais, procuram o consenso e a uniformidade que corroborem a correção da instituição e reforcem o sentimento de vínculo e pertencimento de seus membros. Pollak nos lembra que “a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irreduzíveis” (POLLAK, 1989, p. 9). Nesse sentido, as duas funções essenciais da memória comum seriam a manutenção da coesão interna do grupo e a defesa das fronteiras daquilo que esse grupo, coletividade ou sociedade têm em comum. No entanto, para que tal seja possível, sempre haverá o trabalho anterior de enquadramentos das memórias em disputas que se tornarão, em futuro posterior aos acontecimentos, os fundamentos das condutas que nortearão as representações do grupo social. Esse trabalho de enquadramento tem seus atores profissionalizados, ligados às diversas organizações, grupos ou instituições civis ou políticas. Nesse trabalho de enquadramento, Pollak nos remete novamente ao papel da história. Para ele,

[...] o trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de Referências associadas; guiado pela preocupação não

apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. Mas assim como a exigência de justificação [...] limita a falsificação pura e simples do passado na sua reconstrução política, o trabalho permanente de reinterpretação do passado é contido por uma exigência de credibilidade que depende da coerência dos discursos sucessivos. Toda organização política, por exemplo – sindicato, partido etc. – veicula seu próprio passado e a imagem que ela forjou para si mesma. Ela não pode mudar de direção e de imagem brutalmente a não ser sob risco de tensões difíceis de dominar, de cisões e mesmo de seu desaparecimento, se os aderentes não puderem mais se reconhecer na nova imagem, nas novas interpretações de seu passado individual e no de sua organização. O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo (POLLAK, 1989, p. 9-10. grifos nossos).

Nesse sentido, há que se ter em consideração uma série de cuidados e pressupostos que considerem o critério de monumentalização de todo documento institucional, que muitas vezes já tem sua produção no intuito de “fazer lembrar-se de” e de “produzir sentidos para”, bem como os elementos analíticos já evidenciados por Becker (2007). Pollak também salienta que há um controle da memória e do dizível, na escolha ou delegação de “testemunhas” ou “porta-vozes” autorizados: “se o controle da memória se estende à escolha de testemunhas autorizadas, ele é efetuado, nas organizações mais formais pelo acesso dos pesquisadores aos arquivos e pelo emprego de “historiadores da casa”. Ainda mais, nessa sucessão de produção e controle de memórias, somos levados à lembrança de que, para “além de uma produção de discursos organizados em torno de acontecimentos e de grandes personagens, os rastros desse trabalho de enquadramento são os objetos materiais: os monumentos, os museus, as bibliotecas” (POLLAK, 1989, p. 10). A estes podemos acrescentar os registros oficiais, as atas, os ofícios, os memorandos e tantos outros que constituem os “lugares de memória” das nossas instituições.

Por fim, cabe ressaltar que as memórias coletivas, mesmo que impostas e passíveis de um trabalho de enquadramento, são um ingrediente importante para uma coesão social, para a “perenidade do tecido social e das estruturas institucionais de uma sociedade” (POLLAK, 1989, p. 10). Entretanto, isso não significa que não haja espaço para tensões, dissidências, releituras e inversão de memórias subterrâneas que se elevam em determinadas conjunturas. Nenhum grupo social, nenhuma instituição, nenhuma coletividade, por mais estáveis que

pareçam ser, têm a garantia de perenidade. O social sempre será o terreno das possíveis alianças, mas também das desavenças, lugar da cooperação, mas também das disputas e antagonismos. E é nesse devir complexo e múltiplo, nessa concepção de história não linear, e, sobretudo, extrapolando a concepção de memória social apenas como elemento homogêneo de ligação ou integração entre os homens é que procuramos nortear nossas reflexões nesse trabalho. Elegemos o historiador Jacques Le Goff para sintetizar boa parte de tudo o que foi dito nas relações que procuramos estabelecer entre história e memória: segundo o historiador, “a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.” (LE GOFF, 2006, p. 471).

2 Estreitando as relações entre história e memória

Considerando e reconhecendo as diferenças, demarcações e especificidades entre história e memória, já apontamos, nas páginas anteriores, nossa intenção de sairmos da dimensão meramente antagonista que as separa (como referenciado por Halbwachs). No intuito de aprofundarmos, aqui, outra proposta, procuramos, como Joutard (2007), uma possibilidade de reconciliação entre ambas, no sentido da superação de uma oposição já estéril, com vistas a um reforço analítico que somente será possível com a consideração de ambas. Mnemosyne e Clio, nos servirão de suportes analíticos para maior compreensão do fenômeno discursivo institucional que alimenta nossas reflexões.

Joutard (2007) considera que história e memória, embora tenham em comum o fato de representarem o que foi e que não é mais, estabelecem dois tipos distintos de vínculos com o passado, são duas vias paralelas para acesso ao passado, mas que obedecem a lógicas diferentes. A memória tem uma relação direta e afetiva com o passado, já que está ligada à lembrança pessoal de acontecimentos vividos. Fazendo-se, concomitantemente, entre reconhecimentos e esquecimentos, conforme apontado por Paul Ricoeur, a memória é seletiva, concentrando-se sobre alguns fatos. A memória também transforma, consciente ou inconscientemente, o passado em função do presente, “apresentando a tendência particular de embelezar este passado” (JOUTARD, 2007, p. 221). Para tal, a memória recorre também ao simbólico, cria mitos, que “não são visões falsas da realidade, mas uma outra maneira de descrever o real, uma outra forma de verdade”. (JOUTARD, 2007, p. 221).

Devemos ressaltar que, no testemunho memorial, há uma precária separação entre o sujeito e o objeto, diferentemente do que podemos esperar quando operamos uma crítica, uma interpretação documental. Entretanto, sabemos que

[...] nesta operação, a diferença não consegue anular a sobredeterminação subjetiva, porque a consciência do historiador não é um receptáculo vazio: as suas perguntas só podem nascer no seio de uma mente já pré-ocupada por uma dada formação histórica e por memórias sociais, coletivas e históricas. Deste modo, a sua problemática, a par do desejo de aceder à verdade, revela, como na anamnese, as preocupações do presente que a formula. Isto explica a condicionalidade inerente a toda a obra historiográfica, em cujos interstícios e não ditos, muitas vezes, se pode surpreender escondida, a vala comum dos marginalizados e esquecidos. (CATROGA, 2001, p. 48).

Mesmo sujeita aos limites da subjetividade daquele que a formula, a história pretende, em tese, operar num distanciamento entre o sujeito e o evento acontecido num passado. A reconstrução desse evento pressupõe, por sua vez, uma série de elementos que caracterizam esse fazer, que se materializa, normalmente, pela escrita. O trabalho do historiador, segundo Michel de Certeau (2002), além de uma construção, é um ofício e o resultado desse trabalho se materializa na historiografia: a história se faz pela e na escrita. Cabe ressaltar que, como a memória, a história também é uma construção. A forma como essa construção se opera define-lhe as características. O historiador, via de regra, não viveu diretamente as experiências do passado as quais procura reconstruir; pode não ter nenhuma ligação próxima ou afetiva com os fatos e, dessa forma, tem com ele uma maior possibilidade de distanciamento. Sendo investigação, a história se faz por intermédio de pistas que caracterizam o ‘paradigma indiciário’ a que se refere Carlo Ginzburg (1989).

Em trabalho clássico da epistemologia da história, Carr (1985) já apontava que os “fatos históricos” também são socialmente produzidos, já que o historiador não é um ser isolado na construção da história: existem escolhas em disputa pelo que deverá ser registrado e pela forma como tal registro será processado. Tal como aquele que lembra pelo ato mnemônico, o historiador também vê o passado por meio dos seus olhos num determinado presente, à luz dos problemas e indagações que formula. Sendo assim, o historiador, mais do que registrar, avalia e, dessa forma, faz com que o passado não seja uma simples coletânea de eventos mortos, mas, de certa forma, apresente-se vivo, porque

está inserido em reflexões que se processam num presente que lhe sucede e que também definem a forma como o olhar lhe é lançado. Nessa mesma linha epistemológica, Catroga (2001) também nos mostra que a recordação e a historiografia constroem re-presentificações que interrogam os indícios e traços que ficaram de um passado sobre o qual se pretende refletir e, dessa forma, as interrogações que o historiador formula são feitas em “função da sua própria experiência, isto é, das suas retrospectivas e esperanças. E, como esta leitura é feita a partir do presente, recordar e historiar têm a sua outra face em projeções que fazem do passado um mundo de possibilidades.” (CATROGA, 2001, p. 45). Por isso, defende que a historiografia, apesar de falar e se construir em nome de uma pretensa razão, se edifica, voluntária ou involuntariamente, “sobre silêncios e recalcamientos, como a história da história tem sobejamente demonstrado” (2001, p. 45).

A história, ao se constituir como campo científico e disciplina no século XIX, voltou-se contra a memória, por sua natureza fluida, ser pouco confiável, subjetiva e múltipla e porque, à época, concebida somente em sua dimensão individualizada. Caberia ao historiador a uniformização, hierarquização e classificação dos fatos importantes, a fim de livrá-los do esquecimento, inimigo mortal dessa história. O historiador deveria valer-se de todas as fontes disponíveis, mantendo um vínculo particular com a escrita em detrimento da oralidade, o que levou cada vez mais à valorização dos arquivos como lugares de registros documentais que expressarão, num futuro incerto, a “verdade” a ser apreendida, a posteriori, pelo historiador. À desconfiança da infidelidade potencial da memória, opunha-se a ideia de uma verdade a ser alcançada pela história. No século XIX e início do XX, a história, triunfante sobre a memória, ocupava todo o espaço de relação com o passado, conferindo-lhe uma “ressurreição integral” (JOUTARD, 2007, p. 226). Vinculando-se ao poder político dos Estados-Nação que se conformavam ou se consolidavam, a história-memória-nação foi um poderoso elemento de homogeneização das diferenças internas, aspecto imprescindível à construção das identidades nacionais. Entretanto, essa história-nação

[...] possuía numerosas características da memória, a começar pela sua faculdade de esquecimento e de deformação, e isto em relação estreita com a identidade a que deve servir. [...] Esta história é como a memória maniqueísta, com os bons e os maus, e unanimista: as minorias e os vencidos não têm direito à cidadania. Por si só, essa história-memória mereceria uma análise. (JOUTARD, 2007, p. 227).

Foi a partir das experiências brutais da I Grande Guerra (1914-1918) e das consequências traumáticas que esta lançou sobre as nações europeias, que essa história-memória-nacional começou a ser fortemente contestada. O movimento dos Annales, acusando a história clássica de “negligenciar a maior parte das realidades humanas” (JOUTARD, 2007, p. 227) se aproxima da antropologia e das demais ciências sociais, trazendo para a cena atores “até então ignorados por serem mais modestos e menos visíveis” (2007, p. 228). A história tradicional servia às elites. Seria necessária outra história que considerasse a história da maioria: os operários, emigrantes, camponeses, mulheres, minorias étnicas etc. Tal corrente foi reforçada após a II Guerra e, particularmente, após a década de 1960, com o advento da ‘história oral”, que seria uma nova forma de aproximação entre a história e a memória. O desenvolvimento da história oral

[...] está diretamente relacionado com esses movimentos das sociedades convergentes, ou dito de outra forma, uma história mais democrática, uma história dos excluídos da história, o retorno à raiz. Esses grupos têm pouco acesso à escrita, e a enquete oral permite-lhes dar a palavra [já que] os documentos escritos tradicionais são incapazes de dar conta das grandes catástrofes humanas do século, no que elas têm de indizível, a violência e desumanização absolutas. (JOUTARD, 2007, p. 228).

A partir dessa perspectiva, o tempo da história é substituído pelo tempo da memória, “que rejeita não apenas a história-memória nacional, mas desvaloriza toda forma de história por sua ligação com o poder” (2007, p. 228).

No período pós-guerra, e mais acentuadamente a partir da década de 1960, o desejo da memória foi se opondo à vontade de uniformização e do esquecimento pretendido por grupos, política e economicamente hegemônicos. Nesse contexto, os historiadores “se viram instigados a renunciar à sua divulgada neutralidade, para impedir esse passado recusado ou repellido de cair no esquecimento, para estabelecer a entidade dos massacres” (AYMARD, 2003, p. 15). Neste período de efervescência cultural e política, ainda segundo Aymard,

[...] a história encontrou-se reinvestida de uma função crítica no seio da sociedade. As guerras da primeira metade do século XX (com os monumentos aos mortos), os movimentos de resistência ou independência nacional, as diferentes revoluções ou insurreições (bem-sucedidas ou frustradas) haviam habituado os historiadores ao terreno

tranquilo da memória partilhada: tiveram que aprender a se movimentar sobre o terreno infinitamente mais difícil da memória contestada. (AYMARD, 2003, p. 15).

Entretanto, mesmo se considerarmos as produções decorrentes da história oral, na sua intenção de dar voz aos silenciados e marginalizados, devemos levar em conta que, como construção, a história sempre estabelece relações com o esquecimento, com a subjetividade e com as filiações ideológicas do historiador; e ainda, com as restrições institucionais que também configuram o ‘não-dito’ a que se refere Michel de Certeau (2002) ao evocar as articulações entre a produção de saberes e ideias com a pretensa objetividade (e neutralidade) da história, bem como com as relações entre estes e os lugares sociais dos quais são partes constituintes. Para Certeau,

[...] é um mesmo movimento que organiza a sociedade e as ideias que nela circulam [...]. Em história, é abstrata toda ‘doutrina’ que recalca sua relação com a sociedade. Ela nega aquilo em função de que se elabora. Sofre, então, os efeitos de distorção devidos à eliminação daquilo que a situa de fato, sem que ela o diga ou o saiba: o poder que tem sua lógica; o lugar que sustenta e ‘mantém’ uma disciplina no seu desdobramento em obras sucessivas etc. O discurso ‘científico’ que não fala de sua relação com o corpo social é, precisamente, o objeto da história. Não se poderia tratar dela sem questionar o próprio discurso historiográfico. [...] O enquadramento das pesquisas por alguns doutores que alcançaram os postos superiores do professorado e que decidem carreiras universitárias; a imposição exercida pelo tabu social da tese monumental; o laço entre a frágil influência da teoria marxista e o recrutamento social do pessoal erudito, possuidor de cátedras e de presidências; os efeitos de uma instituição fortemente hierarquizada e centralizada sobre a evolução científica da história [...] Entre muitos outros, estes traços remetem o ‘estatuto de uma ciência’ a uma situação social que é o seu não-dito. (CERTEAU, 2002, p. 70-71).

Na qualidade de produção coletiva, porque sempre institucional e mediada por instâncias de poderes, o discurso histórico sempre remete a um “nós” que o legitima e lhe atribui o status de um trabalho ‘historiográfico’. Segundo Certeau,

[...] o nós do autor remete a uma convenção. No texto, ele é a encenação de um contrato social ‘entre nós’. É um sujeito plural que ‘sustenta’ o discurso. Um ‘nós’ se apropria da linguagem pelo fato de ali ser posto como locutor. Por aí se verifica a prioridade do discurso histórico

em cada obra historiográfica particular. A mediação deste 'nós' elimina a alternativa que atribuiria a história ou a um indivíduo (o autor, sua filosofia pessoal etc) ou a um sujeito global (o tempo, a sociedade etc). Substitui a estas pretensões subjetivas ou a estas generalidades edificantes a positividade de um lugar onde o discurso se articula, sem, entretanto, reduzir-se a ele. (CERTEAU, 2002, p. 71-72).

Elemento importante também a ser considerado é a destinação do trabalho do historiador. A quem este procura atingir com seu trabalho? Que critérios de validação precisaria seguir para que seu trabalho seja considerado "historiográfico"? A que produções de sentidos seu trabalho deve alinhar-se? A quem se refere os historiadores (e também os demais pesquisadores e cientistas vinculados às diversas instituições) quando constroem seus trabalhos e enunciados na primeira pessoa do plural? Segundo Certeau,

[...] ao 'nós' do autor corresponde aquele dos verdadeiros leitores. O público não é o verdadeiro destinatário do livro de história, mesmo que seja o seu suporte financeiro e moral. Como o aluno de outrora falava à classe tendo por detrás dele o seu mestre, uma obra é menos cotada por seus compradores do que por seus 'pares' e seus 'colegas', que a apreciam segundo critérios científicos diferentes daqueles do público e decisivos para o autor, desde que ele pretenda fazer uma obra historiográfica. Existem as leis do meio. Elas circunscrevem possibilidades cujo conteúdo varia, mas cujas imposições permanecem as mesmas. Elas organizam uma 'polícia' do trabalho. Não 'recebido' pelo grupo, o livro cairá na categoria de 'vulgarização' que, considerada com maior ou menor simpatia, não poderia definir um estudo como 'historiográfico'. Ser-lhe-á necessário o ser 'acreditado' para aceder à enunciação historiográfica. O estatuto dos indivíduos que têm – e somente eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir um discurso semelhante depende de uma 'agregação' que classifica o 'eu' do escritor no 'nós' de um trabalho coletivo, ou que habilita um locutor a falar o discurso historiográfico. Este discurso – e o grupo que o produz – faz o historiador, mesmo que a ideologia atomista de uma profissão 'liberal' mantenha a ficção do sujeito autor e deixe acreditar que a pesquisa individual constrói a história. (CERTEAU, 2002, p. 71-72).

Por essas considerações pode-se estabelecer uma aproximação entre a construção / produção da memória na perspectiva coletiva de Halbwachs (e de autores como Michel Pollak) com este fazer da história, processo também coletivo, porque institucional, analisado por autores como Certeau, Carr e Catroga. Memória e história são

construtos sociais, mesmo que aparentemente definidas e construídas pelas subjetividades dos indivíduos, já que estes passam sua existência em grupos, coletividades, subordinados a instituições, permeados e atravessados por ideologias, num complexo processo de construções identitárias. Reforçando tal concepção, valemo-nos ainda de Carr (1985, p. 41) ao afirmar que “antes de estudar a história, estude o historiador [e] antes de estudar o historiador, estude seu meio histórico e social”. Por isso, para uma melhor compreensão dos fenômenos ocorridos no passado, consideramos imprescindível a ultrapassagem dessa relação que privilegia sobremaneira as características antagônicas entre história e memória, desconsiderando o quanto podem ser úteis uma à outra, quando bem demarcadas suas características e especificidades. Mesmo porque,

[...] só a partir de uma concepção cientificista se pode aceitar esta radical separação entre a memória e a historiografia. Assim, se é verdade que a história vivida se distingue da história escrita [como defendeu Halbwachs], o certo é que outras características apresentadas como típicas da memória (seleção, finalismo, presentismo, verosimilhança, representação), também se encontram no trabalho historiográfico, dado que, hoje, este não se cinge à busca de explicações por causalidade eficiente, e a visão linear, acumulativa, homogênea e universalista do próprio progresso dos conhecimentos sobre o passado é contestada. Afinal, a historiografia contemporânea também opera com uma perspectiva não contínua de tempo e reconhece a impossibilidade de se aceitar o vazio entre o sujeito-historiador e o seu objeto, o que matiza as pretensões à verdade total e definitiva, meta ilusoriamente defendida por paradigmas ainda imbuídos de positivismo. (CATROGA, 2001, p. 40).

Em trabalhos que se valem de depoimentos orais e de natureza memorialística, não raro o pesquisador se depara com narradores que, considerando-se memórias vivas e oculares dos eventos, se autodelegam o status de testemunha cuja palavra remete à “verdade” dos acontecimentos. Por outro lado, não raramente também aqueles que vivenciaram os fatos e deles tiveram experiências reais, efetivamente vividas, deparam-se com historiadores ou pesquisadores que, valendo-se do status de “cientistas” procuram “objetivar” suas narrativas, impregnadas de subjetividade, e por isso, passíveis de uma série de equívocos. Como conciliar tais perspectivas, que precisam convergir para terem real eficácia em nossas pesquisas, já que é sabido que tanto a memória quanto a história têm seus mecanismos de censura, deslizos, apagamentos, enquadramentos, subjetividades, ligações com

instituições, pessoas e lugares? Se há tantas memórias quanto grupos existam, na perspectiva de Halbwachs, também é fato que um trabalho historiográfico (como grande parte dos trabalhos ‘científicos’) não esgota a realidade, já que haverá sempre parcialidade, será sempre produto de escolhas e apresentará limitações analíticas e interpretativas diante da multiplicidade de variáveis que compõem um único fenômeno analisado.

Ainda segundo Joutard, devemos buscar um reforço mútuo da memória e da história. E para tal, almejamos a reconciliação (sem supressão das diferenças) entre ambas: “a reconciliação começa com este mútuo reconhecimento dos limites da memória e da história: investir-se, uma e outra, de modéstia, e saber que suas aproximações do passado são parciais” (JOUTARD, 2007, p. 233).

Nunca a história se encontrou tão lida, revisitada, discutida, combatida, reescrita e contestada como em nossos dias. São múltiplos os atores que reivindicam, a partir de suas memórias coletivas e sociais, uma nova história que registre suas existências. Nunca também a história esteve tão associada à questão das construções identitárias em suas dimensões individual e coletiva. Essa história, no entanto, “deve-se aceitar, hoje, e, sem dúvida, duravelmente, como plural e ligada, através de uma reescrita permanente, a uma multiplicidade de memórias. Toda narrativa histórica será então escolha, relativa e temporária.” (AYMARD, 2003, p. 20).

Se é sempre possível relativizar uma memória submetida à crítica histórica, também são possíveis novas concepções historiográficas a partir do constante recurso à memória, nas suas diversas nuances e na multiplicidade de fontes e vozes que relativizam a tendência ao determinismo que tanto caracterizou a história na sua vertente tradicional. Memória e história como construções sociais operadas constantemente entre as teias e os jogos estabelecidos entre a lembrança e o esquecimento, entre o registro e o apagamento. Apoiando-nos também em Bourdieu (2001, p. 37), ao referir-se ao trabalho de construção de uma pesquisa, salientamos que a história, na concepção aqui adotada, pretende não a elucidação de uma verdade oculta, mas, sobretudo, “[...] compreender porque se compreende e como se compreende” a partir de elementos que remontam a eventos diversos de um passado institucional. Tal prerrogativa, ainda segundo Bourdieu, é elemento imprescindível para “[...] se não ser objeto dos problemas que se tomam para objeto” (2001, p. 37), já que o pré-construído está em toda parte, inclusive na pretensa objetividade das organizações sociais.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2004.
- AYMARD, Maurice. **História e memória**: construção, desconstrução e reconstrução. Revista Tempo Brasileiro. Horizontes da Memória. Rio de Janeiro, n. 153, abr.-jun. 2003.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- CARR, E. H. **Que é história?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Portugal, Coimbra: Quarteto, 2001.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: SP, EDUSC, 2002.
- DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. In: DODEBEI, Vera; GONDAR, Jô (Org.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- JOURTARD, Philippe. Reconciliar história e memória? Escritos Um: **Revista da Casa de Rui Barbosa**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, 2007.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2006.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 10, 1992.
- _____. Memória, esquecimento e silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 3, 1989.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. **Nos jardins do tempo**: memória e história na perspectiva de Pierre Nora. História e-história. Campinas, São

Paulo, UNICAMP, ago.2004. Disponível <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=historiadores&id=11>. Acesso 15 mar. 2011.

SÁ, Celso Pereira de. As memórias da memória social. In: _____. (Org.). **Memória, imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

SANTOS, Afonso Carlos Marques dos. A invenção do Brasil. **Ensaio de história e cultura**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 2007.

SANTOS, Myrian Sepúlveda. **Memória coletiva e teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENSINADA A PARTIR DOS PLANOS: A DISCIPLINA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFU

Bruno Gonçalves Borges*

RESUMO

Neste trabalho, os planos de disciplina são apresentados como ponto de partida para a pesquisa dedicada a reconstruir a história disciplinar da História da Educação nos cursos de formação de professores da Universidade Federal de Uberlândia. Justifica-se o enfoque nos planos pelo fato destes assumirem um caráter oficial, descritivo e prescritivo daquilo que se espera desenvolver em um curso. Certamente, esta dimensão configura-se como uma das etapas de análise da investigação proposta, já que é evidente a diferença entre a definição e a efetivação dos planos e, conseqüentemente, da própria disciplina, conforme apresentado por André Chervel e Dominique Julia. Logo, o texto a seguir está organizado de modo a favorecer, no primeiro momento, a compreensão da temática da história de disciplina passando à origem da disciplina até chegar à apresentação metodológica da análise dos planos de disciplina recolhidos entre 1960 e 2000.

Palavras-chave: Planos de disciplina. História da educação. História das disciplinas.

ABSTRACT

In this paper, the plans of discipline are presented as a starting point for research dedicated to reconstruct the history of the History of Education courses taught in the teacher training at the Universidade Federal de Uberlândia. It is focus appropriate in the plans, mainly because these assume an official character, descriptive and prescriptive of what is expected to develop in an academic course. Certainly, this dimension appears as the first step of analysis of the proposed research, as is

Recebido em: abril/2012 – Aceito em: junho/2012

* Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2011-2012). Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás/ Campus Catalão. E-mail: brunogoncalvesborges@hotmail.com.

evident difference between the definition and realization of plans and, consequently, of the discipline itself, as presented by André Chervel and Dominique Julia. Therefore, the following text is organized to favor, at first, to understand the theme of the story of the origin of spending discipline discipline until the presentation of the analysis of methodological discipline plans collected between 1960 and 2000.

Keywords: Discipline plans. History of education. History of disciplines.

1 Introdução

Uma das justificativas para a disseminação da história das disciplinas escolares pode ser compreendida pelo fato conhecido de seu estágio relativamente inicial no interior da própria história da educação, que renovada, abriu-se para objetos diferentes aos tradicionais tratamentos da legislação educacional, das instituições escolares e das ideias e do pensamento pedagógico que dominavam o campo até anos finais de 1980.

Chervel (1990) aponta outra importante dimensão que é a emergência por parte dos pesquisadores e professores de uma demanda por conhecer a história daquilo com que trabalham, ou seja, entender a construção dos conteúdos e dos saberes que estão habituados a abordar. Ainda nas palavras do autor, investigar o percurso de uma disciplina escolar não é algo novo considerando alguns esforços pontuais quanto ao objeto pesquisado – uma disciplina específica, ou ao tempo circunscrito – relativamente curto.

O que Chervel (1990) demonstra é que pouco a pouco, os trabalhos inscritos sob a temática da história das disciplinas escolares têm ultrapassado a análise clássica dos textos oficiais e dos programas de ensino para incluir uma tendência atual que surge a partir da necessidade de classe, ou seja, parte de uma curiosidade do próprio docente em conhecer a história da disciplina que ministra.

É na esteira dessas transformações, segundo Warde e Carvalho (2000, p. 16), que “é abolida a rígida demarcação das fronteiras que, anteriormente, bipartia o campo da História da Educação, dissociando a história das instituições escolares daquela do pensamento ou das ideias pedagógicas”. Segundo as autoras, o olhar voltado para a materialidade nas análises historiográficas, que acolhe novos objetos, amplia o espectro de fontes e diversifica as abordagens é responsável por lançar luz em evidências antes ocultadas na história da educação e,

É transitando nessa fronteira e embaralhando as suas linhas demarcatórias que a História da Educação tende a se especializar em uma pluralidade de domínios- história das disciplinas escolares, da profissão docente, do currículo, do livro didático etc. (WARDE; CARVALHO, 2000, p. 16).

Diante disso, Bontempi Jr (2007) chama atenção para os riscos que têm assumido as pesquisas em história da educação, em especial, aquelas inseridas na abordagem da história das disciplinas que, muitas vezes, revestem-se de sentimentos de “partidarismos” e interesses puramente particulares. Segundo o autor, esse tipo de posicionamento, impõe-se diante dos resultados investigativos e oferece sério risco às fontes e o desencadeamento da pesquisa. Para evitar essa postura, sugere-se [...] “partir de um interesse menos imediato, dito ‘de resgate’, e realizar mais sistematicamente, a crítica das fontes e a ampliação do corpus documental para a construção dos objetos.” (BONTEMPI Jr., 2007, p. 83).

Em especial, quanto à história das disciplinas escolares, antes de tudo, foi fundamental a busca pelas origens do termo disciplina, que segundo Chervel (1990), só é possível registrar seus usos a partir da segunda metade do século XIX, em um movimento de embate entre os estudos clássicos e o mundo científico que se impunha à época.

A renovação pedagógica, iniciada então para atualizar o ensino ao mundo contemporâneo foi responsável por imprimir ao conceito, o sentido de disciplinar não mais os estabelecimentos e condutas burocráticas da escola, mas as mentes e a formação das crianças, ou seja, a disciplina transcende o valor exterior da escolarização e passa a compor, com o passar dos anos, a estrutura central da escola, culminando no sentido reduzido de rubrica de conteúdos, mera formalidade pedagógica (CHERVEL, 1990, p. 179-81).

Daí parte a urgência na mudança de perspectiva de análise, que parte de uma visão pontual, dos conteúdos de ensino, para um espectro amplo, do problema do ensino, que abrange o fator legislativo, burocrático e a realidade vivida nas escolas, chegando a incluir a percepção dos alunos sobre o ensino em suas produções escolares (CHERVEL, 1990, p. 177).

Assim, uma possibilidade desse tipo de história é desnaturalizar a constituição da própria disciplina, que em estágio cristalizado não se permite questionar sua origem e às vezes até sua finalidade. Tratando de alguma disciplina escolar, pode-se equivocadamente chegar à conclusão de que é uma simplificação ou vulgarização da ciência de

referência correspondente. Mas ao considerar a língua materna, por exemplo, sua ciência matriz, assim como tantas outras, foi constituída no final do século XIX, enquanto que, tais conteúdos são encontrados desde o século XI nas universidades e do XV nos colégios, sob nomenclatura diferente.

Nessa perspectiva, Chervel (1990) apresenta três problemas que o pesquisador deve se colocar de imediato no tratamento de uma história de disciplina escolar, o primeiro, diz respeito à gênese e trajetória histórica da disciplina; a segunda refere-se a sua função, tudo aquilo que qualifica sua produção e existência para além do processo de adaptação da ciência de referência e; a terceira, o seu funcionamento. Esses problemas, segundo o autor, revelam uma preocupação específica sobre a escola, mais preocupada com o seu interior e as relações construídas em torno dos saberes ensinados do que propriamente, com as ligações externas e institucionais.

2 Percorso histórico da disciplina

A história das actividades pedagógicas é a mais antiga das ciências anexas à teoria da educação. (JUIF; DOVERO, 1972, p. 116).

Se nos dias atuais as locuções história da pedagogia e história da educação são tomadas como sinônimas ou mesmo sucessivas é porque ocorreu nos últimos anos uma operação que deslocou o eixo central desse campo do conhecimento, do específico – a pedagogia, para o mais amplo – a educação.

Como já abordado anteriormente, desde o seu surgimento nos currículos das Escolas Normais, a disciplina história da educação esteve vinculada ao compromisso de sustentar a própria pedagogia como ciência legítima da ação educativa. Posteriormente, com a criação dos cursos de pedagogia em nível superior, essa disciplina intensifica essa função e passa a ser defensora tanto do campo quanto do profissional e do curso acadêmico em que se encontra. Além do mais, a epígrafe de Juif; Dovero indica a característica clássica de ser vinculada e mais próxima, desde sua criação, ao campo da pedagogia do que propriamente da história.

A transição da história da pedagogia para a história da educação ocorre, segundo Cambi (1999), após o segundo pós-guerra, quando a pedagogia perde a sua “exclusiva conotação filosófica e revela-se

constituída pelo encontro de diversas ciências e, portanto como um saber interdisciplinar que entrelaça a sua história com a de outros saberes”. Além disso, fazia-se irradiar as transformações próprias da história e do jeito de fazer história, perdia espaço a história das ideias para entrar em cena o desejo de fazer uma história total (CAMBI, 1999, p. 23). Nessa direção, argumenta o autor, o termo educação se mostra mais amplo e articulado do que o anterior.

Sabe-se, entretanto, que a ênfase contemporânea na história da educação em detrimento de uma história da pedagogia não é por toda consensual e, vez ou outra, surge/ressurge uma vertente mais alinhada à perspectiva histórica da ciência pedagógica.

Assim, a trajetória da disciplina história da educação percorre, segundo Nóvoa (1996), quatro grandes tradições: (1) a disciplina como uma reflexão essencialmente filosófica; (2) o prolongamento desta primeira tradição resulta na segunda, mais marcadamente relacionada com a institucionalização da educação na Europa; (3) ocorre um movimento de reação às duas primeiras; e, por fim, (4) há uma diversificação do ensino dessa disciplina. Nesse sentido almeja-se, por meio da adaptação¹ do modelo de Nóvoa, apreender a trajetória da história da educação no âmbito global, mas também, o caso específico do Brasil. Dessa forma, estruturou-se quatro tempos da disciplina história da educação: (1) a disciplina enquanto propedêutica pedagógica; (2) enquanto uma história da educação oficial; (3) momento em que é questionada e, por isso, encontra-se sub judice; e, por fim, (4) a história da educação eclética, característica presente a partir dos anos 1990.

A partir da segunda metade do século XIX, enquanto propedêutica pedagógica, a história da educação² esteve intimamente ligada à própria pedagogia. Seu estudo era condição essencial para a compreensão geral do que propunha esse conjunto de saberes centrados na educação. Tinha como característica fundamental a reflexão filosófica e era um estudo marcadamente generalizante e teórico que utilizava da história os recursos necessários para a seleção e organização de

¹ O modelo explicitado por António Nóvoa é representativo do percurso mundial da história da educação. Por isso, diante da possível necessidade de incluir outros elementos tanto da história da disciplina em aspecto geral quanto a sua presença nos cursos de formação de professores no Brasil optou-se pela adaptação como medida de preservação da ideia original e inserir algumas das exigências que a realidade da pesquisa impõe.

² Nesse período a nomenclatura mais condizente é história da pedagogia.

fatos e ideias. Segundo Durkheim, quem cunhou a expressão que denomina esse primeiro tempo da história da educação, “é estudando cuidadosamente o passado que poderemos conseguir antecipar o futuro e compreender o presente” (JUIF; DOVERO, 1972, p. 119).

A história da educação ensinada nesse período centra-se na “evocação das ideias dos grandes educadores”, que em ordem cronológica vai da Antiguidade ao contemporâneo, o século XIX, ressaltando as concepções e os modelos educacionais de cada época. Expõe uma ideia de “evolução educativa (e da humanidade) como uma marcha de progresso.” (NÓVOA, 1996, p. 420).

Na França, encontra-se situado nesse momento histórico o professor e político Gabriel Compayré (1843-1913), considerado um dos principais incentivadores da presença da disciplina nos cursos de formação de professores, bem como, um importante teórico dedicado à produção literária voltada para a história da educação. Sua atuação se estendeu pelo ensino na escola secundária e nas universidades, como político parlamentar e participou da reforma da instrução pública em seu país.

Compayré foi autor de uma vasta bibliografia e publicou também livros de psicologia da educação, filosofia da educação e pedagogia. Na história da educação, suas obras são consideradas em grande parte, inaugurais do campo, servindo, por muito tempo, de modelo ao ensino e a escrita desta disciplina (BASTOS, 2009). Nanine Charbonnel denomina esse período inicial de constituição da história da educação como “Momento Compayré”, diante da importância que esse teórico apresenta para o desenvolvimento desta disciplina.

A história da educação herdada de Compayré, entretanto, consiste em narrar segundo a cronologia clássica – Antiguidade, Idade Média, Renascença e Modernidade, os fatos e as ideias dos pedagogos e como, cada um ao seu tempo solucionou os problemas educativos pertinentes. Trata-se nada mais, que a apropriação de um modelo aceitável de história circulante no momento em que se exigia o amparo documental oficial e a função organizativa, arquivística por parte do historiador.

Também foi Compayré quem atribuiu “pesos e medidas” para cada aspecto ou conteúdo da história da educação, definindo, por exemplo, que as histórias educativas das sociedades orientais teriam espaço menor frente aos feitos dos povos clássicos: gregos e romanos, ou ainda, que a Idade Média nascente não teria muito a contribuir senão pelo modelo formativo cristão, pois, de modo geral, em termos de

pedagogia, não teria esse tempo quase nada a oferecer. Marca assim, o século XVI como foco germinal para os estudos educativos com Erasmo, Rabelais e Montaigne, institui o século XVIII como o tempo profícuo da pedagogia e ao século XIX, define que deveriam ser dedicadas críticas às doutrinas que ao longo dos séculos se apresentavam solidificadas e às instituições educativas que se tornavam cada vez mais especializadas e complexas (BASTOS, 2009).

Émile Durkheim (1858-1917), então professor da cadeira de pedagogia da Sorbonne, é com frequência, acusado pela historiografia da educação, de estar atento muito mais ao desenvolvimento da sociologia e do ingresso desta na grande universidade francesa do que propriamente preocupado com os problemas educativos. Fato é que a sua permanência na seção resultou em importante contribuição para a pedagogia e para a história da educação. Em 1904/1905 Durkheim foi responsável pelo estágio pedagógico, dedicado aos professores do segundo grau que pretendiam o ingresso à carreira universitária. O teórico ministrou nesse período um curso intitulado História do ensino na França, que depois foi organizado a partir das notas de aulas em livro³.

Uma vasta bibliografia pedagógica é conferida a Durkheim, revelando que sua presença na pedagogia não se tratava de mera passagem. Em Bordéus, por exemplo, onde exercia atividade docente que antecedeu seu ingresso na Sorbonne, ele esteve vinculado ao menos em um terço aos cursos de ciência da educação. Durkheim se ocupou da pedagogia clássica, presente em discussões em torno da educação moral, da psicologia da criança e da história das doutrinas pedagógicas, sucessivamente. Dessa forma,

Não há uma área desse campo que ele não tenha explorado, não somente para cumprir com uma tarefa imposta, mas para ser uma parte e também uma das aplicações práticas fundamentais da ciência do homem, que parecia merecer o esforço dispensado. (DURKHEIM, 2002, p. 3).

Ferdinand Buisson (1841-1932) antecessor de Durkheim na cadeira de pedagogia da Sorbonne também está entre os expoentes da história da educação na França. Em conjunto, os dois publicaram uma série de artigos e escritos sobre educação. Buisson é autor do conhecido Dicionário de pedagogia e da instrução primária, publicado em 1880, do qual Durkheim e Compayré também foram colaboradores.

³ No Brasil esta obra recebeu o título A evolução pedagógica. O original em francês foi publicado em 1938 com o nome de L'évolution pédagogique en France.

A Alemanha, por sua vez, teve Wilhelm Dilthey (1833-1911) como principal representante dessa história da educação como preparação à pedagogia. Para este filósofo, a pedagogia era a finalidade de toda filosofia, ou seja, de nada valia uma filosofia que não resultasse em uma pedagogia, em um ensinamento/aprendizado ou em uma existência na vida prática.

Logo, esse tempo em que a história da educação caracteriza-se como a propedêutica à ciência pedagógica pode assim, ser considerado o momento inaugurador da história da educação mundial, que, mesmo não chegando ao Brasil de forma direta⁴, fez-se presente tardiamente sobre o aspecto salvacionista⁵, em que foi difundido um entendimento de que essa disciplina seria capaz e teria por missão, tirar do passado as lições dos erros outrora cometidos.

Na transição do século XIX ao século XX, ocorre segundo António Nóvoa (1996), a institucionalização da história da educação por meio da sua inclusão nos currículos dedicados à formação de professores, bem como, a difusão de uma bibliografia especializada nestes cursos. O discurso Oficial torna-se característica no interior da disciplina no momento em que se intensifica a organização dos sistemas nacionais de educação pública e, conseqüentemente, é produzida uma vasta legislação educacional. A disciplina sente-se determinada a ressaltar o conhecimento das leis em um exercício de “rememoração legislativa” (NÓVOA, 1996, p. 420), capaz de justificar o presente. Logo, a história da educação se aproxima da educação comparada⁶ à medida que esta se torna um instrumento essencial para fazer frente às demais nações em nível de progresso e civilização⁷.

⁴ Faz-se necessário considerar que na época desse primeiro tempo da história da educação (séculos XVIII e XIX), o Brasil não teria condição de se vincular ao movimento, até mesmo pelo fato de não contar com estruturas mínimas para isso, como redes de educação amplas, a existência de universidades e faculdades dedicadas aos estudos pedagógicos e uma conseqüente preocupação com os problemas e rumos educacionais.

⁵ Ver Warde e Carvalho (2000) e Nunes (1996).

⁶ Exemplo disso, é que a história da educação foi, neste período, enquadrada como um tipo de ciência comparatista ou como expuseram Juif e Dovero, a disciplina “realiza através do tempo um pouco o que a educação comparada realiza através do espaço” (JUIF; DOVERO, 1972, p. 117)

⁷ Na acepção francesa prevalecente, civilização, um termo polissêmico inspira a perspectiva evolucionista e otimista. As civilizações seriam altas culturas marcadas pela urbanização e a hierarquização dos indivíduos pelo status social. Contra isso, tem-se a concepção alemã de cultura, designando habitualmente, os costumes, em especial de sociedade com modo de vida muito lenta. Ver CARDOSO, Ciro Flamarion. História e Paradigmas Rivals. In: _____; VAIFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História**. Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.1-26.

A partir desse período a história da educação passa a ser encontrada com frequência nos cursos médios e superiores de formação de professores, inicialmente na Europa, mas, logo em diversas localidades do mundo. Certa é também a existência de diversos modelos e estruturas de cursos para formação do magistério em que pode variar a presença da disciplina história da educação.

Segundo Luzón; Torres, a Europa comporta diversos modelos formativos em que pode variar a presença e a importância da história da educação. Na Alemanha, por exemplo, é marcante uma tradição de formação ampla, baseada na diversificação de conhecimentos, que não necessariamente, estejam vinculados com o mercado de trabalho, caracterizando um aprendizado generalista.

Na Inglaterra, e por extensão, nos Estados Unidos, a formação de profissionais para a educação tem como objetivo mais importante constituir pessoas especializadas e com capacidade de adequação ao mercado de trabalho. Neste modelo, o nível de especialização acarreta também em uma diversidade de titulações e níveis de atuação.

Também altamente especializada é a formação do magistério na França, sobretudo, pós-napoleônica. No entanto, diferente da concepção anglo-americana, esse país compreendia ser o professor a extensão do ideal de Estado Nacional e da burocracia de todo sistema. Além disso, os cursos de formação tanto nas escolas normais quanto universidades francesas são considerados generalistas e teóricos (LUZÓN; TORRES, 2007).

Dessa forma, percebe-se nestes países que tão diversos são os modelos de formação de professores que se torna evidente que também a disciplina história da educação pode apresentar variação, seja de presença, considerando que em modelos marcados pela concentração de estudos teóricos e generalistas pode-se pensar em espaço maior para a disciplina, ou ao ainda, de formato, principalmente em modelos altamente especializados onde a história da educação pode ter encontrado outras formas de existência ou adequado suas finalidades.

O tempo da história da educação oficial pode ser considerado inaugurador da disciplina no Brasil. O início do século XX marcou um momento de preocupação com o desenvolvimento econômico, urbano e social do país e culminou em ações de intervenção no cenário educacional de forma geral.

As Escolas Normais de existência efêmera desde 1835, ao entrarem o século, passam a ter sua função reconhecida e necessária,

principalmente, com a criação dos grupos escolares nas áreas urbanas, que demandavam a contratação de professores certificados. Segundo Tanuri (2000), as reformas empreendidas na Escola Normal nos anos de 1920 resultaram em uma nova organização dos seus cursos e na inclusão de novas disciplinas: Sociologia, Biologia e Higiene, Desenho, Trabalhos Manuais e, por fim, História da Educação, que se somaram as existentes: Pedagogia, Psicologia e Didática, além dos conteúdos comuns à formação.

Posteriormente, o desejo em formar professores primários em cursos superiores fez surgir ao menos três iniciativas importantes: a primeira resultou da transferência da Escola Normal do Distrito Federal de nível secundário para Universidade do Distrito Federal, transformando-se em Instituto de Educação por Anísio Teixeira em 1932; em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo, foi incorporado o Instituto de Educação (de 1933) destinado à obtenção de licença nas diversas seções da Faculdade de Filosofia, posteriormente, foi transformado em seção de Pedagogia em 1938, com a criação do curso de Pedagogia no ano seguinte; e, por fim, ocorreu em 1939, a criação da seção de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o qual seria modelo para os demais que se criassem no país. A partir de então, o curso de Pedagogia e a Escola Normal foram os lugares tradicionalmente frequentados pela história da educação e suas variações: história e filosofia da educação; filosofia e história da educação; história da educação brasileira.

Nos anos 1960 é marcante a atuação do Conselho Federal de Educação, que passa a atuar na definição de currículos mínimos e habilitações no caso dos cursos superiores e delibera sobre a educação de forma geral no plano mais amplo. No curso de Pedagogia introduz mudanças por meio dos pareceres n. 251 de 1962 e n. 252 de 1969,

Se em 1962, o pedagogo era identificado como um profissional que personificava a redução da educação à sua dimensão técnica – o técnico de educação –, o currículo previsto para formá-lo era de cunho predominantemente generalista. Em 1969, consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura do especialista da educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta. (SILVA, 2006, p. 25).

Com o governo militar pós 1964, marcando a introdução de uma visão tecnicista renovada na educação, Tanuri (2000) aponta

que “[...] à medida que a educação ganhava importância como área técnica, diversificavam-se as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las” (p. 74).

Na década de 1970, a Lei 5692 de 1971 introduziu mudanças no ensino de 1º e 2º Graus, instituiu a profissionalização obrigatória no ensino de segundo grau, transformando as Escolas Normais de nível colegial em Habilitação Específica para o Magistério (HEM), o que levou a extinção das escolas normais de nível ginásial e o desaparecimento dos institutos de educação, “[...] o que, entre outras consequências, secundarizariam as disciplinas de História da Educação e de Didática no currículo (GATTI Jr., 2007, p. 117). Com essa iniciativa, “os seis a oito semestres antes dedicados à História da Educação foram reduzidos para dois ou, no máximo, três semestres.” (SAVIANI, 2005, p. 20).

A História da Educação aparece no currículo dessa habilitação em nível médio, no núcleo de formação especial, na designação geral de fundamentos da educação, conforme apresentado por Tanuri (2000):

Núcleo Comum de Formação Geral, incluindo Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências; Formação Especial, incluindo Fundamentos da Educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau, Didática e Prática do Ensino. A partir de documento do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR). (TANURI, 2000, p. 82).

Segundo Tanuri (2000) é na década de 1980 que se assiste no Brasil, um esforço de revitalização do ensino normal, com a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Ao lado dessa iniciativa houve tentativas de revigoração da HEM, bem como um esforço de remodelação do curso de Pedagogia (p. 82-4).

Desde meados do século XX pode-se dizer, em plano mundial, que a disciplina esteve em um momento sub judice, em que pesaram as críticas sobre o fazer história da educação. Essa forte reação é “por um lado, a crítica dos historiadores, claramente sintonizada com as revoluções em curso na sua própria área científica e, por outro lado, a crítica dos sociólogos, imbuída frequentemente de uma perspectiva marxista ou neo-marxista.” (NÓVOA, 1996, p. 420).

No Brasil, esse tempo é representativo do que ocorre na organização da Pós-Graduação em Educação, que se institui no país, principalmente, entre as décadas de 1960 e 1980, “no qual a História da Educação encontrou lugar tanto na própria designação dos programas

quanto nas grades curriculares de formação desses cursos”. Nesses Programas de Pós-Graduação, o ideário difundido nas pesquisas, nos discursos e, conseqüentemente, na bibliografia e no ensino era o da “opção pelos pobres”, sob influência do pensamento de Althusser e, posteriormente, Gramsci (GATTI Jr., 2007, p. 118-120).

Os anos posteriores, sobretudo, os 1990 compreenderam o movimento de discussão da educação brasileira por meio da expectativa da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual substituiria a anterior de 1961, mediante também ao novo cenário político social da nova Constituição Federal de 1988. No ensino de história da educação esse período corresponde ao tempo em que a disciplina se encontra em uma miscelânea de direções, concepções, princípios e atitudes. É assim, o tempo da história da educação eclética, marcado por uma postura decantada frente aos conteúdos e flutuante diante das abordagens em que é necessário redimensionar o ensino e a justificativa da disciplina frente à concorrência de outros componentes curriculares. Nessa direção, ocorrem dois movimentos no interior da disciplina:

[...] por um lado, há uma espécie de redescoberta da especificidade das temáticas escolares e do papel dos diferentes actores educativos e de suas experiências; por outro lado, há uma tendência para retomar práticas de história intelectual e cultural, a partir de novas concepções teóricas; finalmente, há um regresso às origens da História da Educação através de uma revalorização das abordagens comparadas. (NOVOA, 1996, p. 420).

Contraditoriamente, esse tempo em que se encontra a história da educação na contemporaneidade comporta duas vias antagônicas vividas pela disciplina: Se a primeira é responsável pela revolução interna da área, com a atualização de temas, objetos e abordagens e, possivelmente, com resultados ecoando no ensino, a segunda, como em uma espécie de fracasso ou ausência da primeira, é a constatação da falta de utilidade desse conhecimento e conseqüentemente, de lugar para a disciplina história da educação.

3 A História da Educação no curso de Pedagogia da UFU

O curso de Pedagogia, de iniciativa confessional católica foi criado em Uberlândia no ano de 1959, iniciando seu funcionamento no primeiro semestre do ano seguinte, nas dependências de um colégio da mesma congregação.

No período entre a criação até o ano de 1969 esteve sob responsabilidade particular de freiras católicas que instalaram a faculdade na cidade a pedido do bispo da diocese local em uma medida considerada crucial, principalmente, frente ao crescimento protestante e de movimentos laicos na região. Além disso, o crescimento urbano e econômico de Uberlândia nos anos 1950 e 1960 careciam, segundo era propagandeada na época, de um desenvolvimento cultural, o qual seria sanado com a instalação de instituições de ensino superior na cidade.

Nesse período, a elite uberlandense animada pelo espírito desenvolvimentista, defendia a instalação de uma escola de medicina na região, a qual, de forma decepcionante para o movimento político local, foi levada para a cidade vizinha de Uberaba.

A insatisfação com o ato levou a iniciativas privadas na criação de instituições na cidade. Inicialmente, foram criadas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FFCLU) e a Faculdade de Direito. A almejada escola de medicina e cirurgia só se concretizaria no ano de 1967.

No ano de 1969, a reunião das faculdades isoladas resultou na Universidade de Uberlândia (UnU), autarquia estadual que manteve a cobrança de mensalidades nos cursos e que de forma geral não alterou o funcionamento das faculdades que permaneciam em prédios isolados. Contudo, essa organização teve importância para a federalização que ocorreria em 1978, momento de expansão e interiorização do ensino de 3º grau promovido pelo governo militar.

O curso de Pedagogia, primeiro curso junto ao de Letras a ser oferecido na FFCLU formava simultaneamente o bacharel técnico de educação e o licenciado para o magistério na Escola Normal, segundo normas legais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Neste curso, a História da Educação era oferecida nos dois primeiros anos do currículo.

Na época da federalização, os docentes foram mantidos permanecendo até 1980 e 1990. Gradativamente, em função de aposentadoria, passou a ocorrer a contratação por concurso público de novos professores, atendendo a ampliação da instituição.

Em função de reformulações curriculares dirigidas pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, o projeto do curso passou por três relevantes reformulações o que certamente afetou a disciplina História da Educação.

4 Configuração atual

Nas reformas curriculares, a disciplina História da Educação tende a frequentar discussões destinadas ao grupo comum de conhecimentos que se apresentam como fundamentos da educação, aqueles que indevidamente são caracterizados como “teórico”. Segundo Nunes (2003), um dos problemas básicos que esse tipo de conhecimento enfrenta é o tratamento do conteúdo tido em muitas vezes como denso e enciclopédico, levando ao questionamento do sentido de aprender a matéria em questão.

Nessa perspectiva, a História da Educação não encontra justificativa para permanência e sustentação no currículo, uma vez que, no interior da própria disciplina as questões teórico-metodológicas e didáticas não estão claras.

Nesse sentido, têm sido relevantes iniciativas de intercâmbio com a própria História, como por exemplo, o emprego de metodologias de investigação para a pesquisa e a atualização das discussões historiográficas na escrita da História da Educação e nos livros utilizados na disciplina; também se destaca a criação de projetos e ações interdisciplinares que aproximem os saberes específicos da disciplina ao pensar e fazer do futuro profissional da educação, algo que ultrapasse a simplificação que caracterizou por muito tempo a disciplina, de ser lugar repositório da história dos sistemas, das ideias e dos educadores destinado a oferecer justificativas para o passado, agir na assimilação do presente e mudar o futuro.

Ao observar o contexto atual da disciplina, visualiza-se no plano mundial, que a História da Educação apresenta, segundo diversas pesquisas⁸, um estado contraditório marcado pelo crescimento das investigações na área, da organização de pesquisadores em torno de entidades e eventos de divulgação científica de abrangência global, concomitantemente, percebe-se o desaparecimento da disciplina no ensino e na formação de profissionais para educação. Esta situação é dedicada principalmente ao contexto europeu, o qual, por meio do Tratado de Bolonha e a proposta de unificação dos currículos de cursos universitários, excluíram a disciplina da formação comum, sendo destinada ao regime optativo.

⁸ A título de exemplo, ver ESCOLANO BENITO, Agustín. La investigación histórico- educativa y la formación de profesores. Revista de Ciencias de la Educación. n. 157, 1994. p. 55-69.

No Brasil, indícios desse movimento, ainda que isolados, começam a aparecer⁹. A pesquisa em História da Educação tem figurado como área já consolidada da educação com a diversificação de temáticas e de abordagens, somadas ao processo de aproximação com a própria história, apropriando-se dos caminhos da pesquisa histórica em busca de uma identidade que a caracterize como ramo ou especialização.

Em pesquisa realizada entre 2007 e 2010¹⁰, feito um extenso levantamento sobre o ensino de História da Educação no Brasil a partir dos planos de ensino, projetos de cursos e currículos dos docentes, obteve-se o seguinte quadro no que se refere à situação da disciplina nos cursos de formação de professores:

1. Essencialmente, é uma disciplina dos cursos de Pedagogia, com pouca presença nas demais licenciaturas¹¹
2. Em todas as instituições pesquisadas a disciplina é oferecida em caráter obrigatório. Das 124 disciplinas de História da Educação analisadas, 68% apresentavam carga horária média de 60 h. Percebe-se que a carga horária da disciplina vem sendo reduzida por pressões e tensões no currículo dos cursos de Pedagogia de todo país;
3. A partir do levantamento dos planos de ensino, identificou-se que a disciplina oferece, ao menos no sentido de proposição, uma contribuição sólida para o futuro profissional dos educadores, seja por meio do desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente a realidade educacional, seja pelo repertório de histórias do campo educativo necessários à problematização da atualidade. No entanto, algo entre a idealização no plano e a efetivação no ensino indica que tais objetivos nobres à História da Educação, de modo geral, não conseguem se traduzir no reconhecimento da permanência da disciplina na estrutura curricular.
4. Uma das questões levantadas é o tratamento do conteúdo tido em muitas vezes como denso, fastidioso e enciclopédico, levando

⁹ Ver trabalhos Gatti Jr (2005-11); Saviani (2001, 2005, 2008); Nunes (1996, 2002, 2006); Carvalho (2009); Santos (2006, 2007) entre outros.

¹⁰ Pesquisa realizada na qualidade de bolsista de Iniciação Científica, sob coordenação do Prof. Décio Gatti Júnior, Universidade Federal de Uberlândia.

¹¹ Relação de cursos nos quais houve investimento na busca por planos de ensino da disciplina História da Educação: Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Química e Sociologia.

ao questionamento do sentido de aprender História da Educação. Quanto a isso, os planos demonstram de início, a necessidade de repensar a amplitude do conteúdo a ser apresentado em espaço limitado de tempo dedicado à disciplina, muitas vezes, sob a abordagem cronológica da história da educação que obriga percorrer, segundo a ordem cronológica, da Antiguidade até a Modernidade, do Mundial ao Regional/Local em um ou dois semestres.

Este é um cenário preocupante para a disciplina, pois, está em causa a sua existência nos currículos e, pelo modelo de produção científica predominante no país, de contratação de professores-pesquisadores, o sinal de alerta pode ser acionado, uma vez que, sem a disciplina não há contratação de professores e conseqüentemente, não há condições substantivas para a pesquisa na área. Dessa forma, a situação da História da Educação na forma de ensino de graduação ou mesmo em modalidade de ensino médio está relacionada com todo o campo e por isso, o interesse na investigação.

5 O que dizem os planos

Atualmente, o plano de disciplina pode ser entendido como a formalização a priori daquilo que se definiu a ensinar. É um documento que pode ser construído por um professor ou grupo de professores, que preferencialmente deve ser apreciado em órgão colegiado antes de sua aprovação. Necessariamente, este plano deve estar vinculado e proposto a partir de um projeto de formação. Nesse sentido, o caráter “tradicional” de prescrição presente na Ratio permanece nos atuais planos, inclusive a preocupação de não impor conteúdos sem o conhecimento da realidade “ensinável”, algo que caracterizou a lenta elaboração do documento jesuíta.

5.1 Leitura global dos planos

A seleção dos planos de disciplina ocorreu no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, no campus sede da instituição. O recorte temporal baseia-se em todo período desde a criação do curso antes de sua incorporação a atual instituição até o ano de 2000, momento de reorganização da universidade que suprime os três centros que concentravam todos os cursos para distribuí-los em unidades acadêmicas específicas.

A estrutura dos planos de disciplina sofreu variação ao longo desses quarenta anos de existência. Percebe-se que até os anos de 1990 os planos não seguiam uma proposta comum de apresentação. Basicamente, tem-se:

- a) a denominação da disciplina
- b) a data de aprovação do plano
- c) o professor responsável pela disciplina ou plano
- d) a ementa
- e) os objetivos
- f) a bibliografia

A partir desta estrutura, segue uma apresentação, inicialmente, concentrada na descrição dos elementos constantes. Dessa forma, no momento atual são destacados: a identificação básica da disciplina; os saberes ensinados e as leituras indicadas.

5.2 A identidade da disciplina

A disciplina manteve desde a criação do curso de Pedagogia da UFU em 1960 a denominação simples História da Educação, dividida em duas unidades I e II no curso anual que teve maior prevalência, oferecida nos dois primeiros dois anos. No curso semestral continuou a ser organizada em I e II, o que mudava era a distribuição dos conteúdos ao longo dos quatro semestres.

A carga horária da disciplina ao contrário do nome sofreu modificações durante estes quarenta anos de curso. Os dados apresentam que em 1977, a disciplina História da Educação era composta por dois semestres com 60 h cada, total de 120 oferecidos no 2º e 3º período do curso. No ano de 1990, a disciplina consegue dobrar a carga horária passando de 120 h cada, no regime anual, ou 240 h no total. Desde 1997, a disciplina apresenta carga horária 90 h por ano, total de 160 h.

5.3 Os saberes ensinados

No que se referem à seleção dos conteúdos, os planos pesquisados respeitam uma organização temporal, na qual o delineamento do que será ensinado segue a divisão tradicional usada comumente em História Geral, a saber: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, o que se desdobra em: Educação na Antiguidade; Educação na Idade Média; Educação Moderna; Educação Contemporânea.

A seleção de conteúdos, a priori, apresenta pouca variação nos planos de disciplina. Na História da Educação I estão presentes geralmente, uma introdução à história da educação desde a Antiguidade com os modelos grego-romano, passando pela educação Medieval, com os desdobramentos na Patrística, Escolástica e Renascimento, culminando na Reforma e Contra-Reforma, o que inclui o Brasil Colônia.

Na História da Educação II estão os temas da Educação no século XIX, o otimismo pedagógico no movimento global e um aprofundamento nas questões brasileiras, do final do Império ao Brasil República com o movimento da Escola Nova.

A partir desse período, ganha destaque as ações governamentais no governo Vargas até o governo Militar sob enfoque das políticas sociais para educação e do conflito ideológico no campo educacional. Conteúdos de História da Educação Regional não aparecem nos planos até o ano 2000.

Espera-se em uma análise posterior identificar as correntes que influenciaram a delimitação desses planos de disciplina bem como a compreensão que o aluno construiu sobre História da Educação nesses quarenta anos de curso.

5.4 As leituras indicadas

De modo geral, como assinalado por Faria Filho e Rodrigues (2003), as obras de história da educação, em especial as referenciadas nos planos pesquisados, “[...] tem sido, grosso modo, uma história da educação escolar” (p. 165) com destaque para a organização dos sistemas de educação nacionais, as reformas e políticas educacionais, seguidas por incursões sobre o pensamento educacional. Percebe-se também, a miscelânea bibliográfica resultante da indicação de obras de diferentes autores e concepções, revelando em algumas vezes, divergências, que, segundo Faria Filho e Rodrigues (2003, p. 168) “[...] pode, também, denunciar a ausência de Referências claras e de obras que as objetivem – e de um mínimo de consenso sobre o que seria importante ensinar em história da educação [...]”, sem, no entanto, desconsiderar questões difíceis, a saber: “[...] como trabalhar com um programa que abrange desde o século XVI até as modernas transformações na educação escolar provocadas pelo uso do computador?” (p. 167-168).

As obras citadas giram em torno dos manuais consagrados de Frederick Eby – História da Educação Moderna e Lorenzo Luzuriaga –

História da Educação Pública, principalmente até os anos finais de 1970. A partir daí ganham espaço obras vinculadas à crítica reprodutivista da educação, a exemplo dos livros citados de Aníbal Ponce – Educação e Luta de Classes, Eliana Marta Teixeira Lopes – Origens da educação pública e Carlos Roberto Jamil Cury – Ideologia e educação brasileira. Obras estas, representativas do momento vivenciado pela produção científica educacional na época influenciado pelo pensamento de Althusser (1960-1970). Mesmo que títulos de outras vertentes estejam relacionados na referência.

Essa perspectiva, segundo a história da educação brasileira é fortemente desenvolvida nos recém criados Programas de Pós-Graduação em Educação e que marcariam toda uma produção científica e didática para formação de professores até os anos finais de 1970 e 1980, quando desembarca no Brasil as ideias de Gramsci. Entre as obras citadas nos planos de disciplina, vinculada a esta linha, está História da Educação brasileira: a organização escolar, de Maria Luisa Santos Ribeiro como bibliografia básica.

Basicamente, nos planos de disciplina de 1980 até 2000 são elencados títulos comuns a todos os planos:

ALENCAR, Francisco e outros. História da sociedade brasileira – [s.d.]

BUFFA, Ester. Ideologia em conflito – 1979

CUNHA, Luis Antônio. Educação e desenvolvimento social do Brasil – 1983

CUNHA, Luiz Antônio. Universidade crítica – 1983

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e educação brasileira – 1984

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Educação no Brasil nos anos sessenta – 1985

LOPES, Eliana Marta Teixeira. Origens da educação pública – 1981

MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º grau. Da competência técnica ao compromisso político – 1985

PAIVA, José Maria. Colonização e catequese (1549-1600) – 1982

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos – 1983

PEIXOTO, Anamaria Casassanta. Educação brasileira nos anos vinte – 1983

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes – 1981
RIBEIRO, Maria Luisa S. História da educação brasileira: a organização escolar – 1986
ROMANELLI, Otaíza. História da educação no Brasil – 1978
SILVA, Marcos Silva A. Da (Org.). Repensando a história – 1984
VIEIRA, Evaldo. A República brasileira – 1985
XAVIER, Maria Elizabette. Poder político e educação de elite – 1980
WEREBE, Maria José Garcia. Grandezas e misérias do ensino no Brasil – 1968

Essa coletânea de obras frequentou quase inalteradamente todos os planos pesquisados. A escolha das obras de forma geral é permeada pelo movimento crítico reprodutivista dos anos 1960 e com indícios de uma virada teórica, baseada na obra de Gramsci. A partir de 1997, outro autor, de vertente marxista erudito passa a ser relacionado na bibliografia básica da disciplina, trata-se do livro História da Educação da Antiguidade aos nossos dias de 1995, de Mario Alighiero Manacorda.

Com o passar dos anos, as listas de indicações também se ampliaram, levando até a dúvida da utilização efetiva dos livros relacionados em virtude do tempo limitado. Nesse sentido, é provável que os manuais de História da Educação assumissem certa centralidade no ensino. De caráter enciclopédico e com uma organização basicamente temporal cronológico, os manuais oferecem em um só material um repositório de histórias da educação de forma resumida, mas nem por isso superficial. Assim, os manuais de Luzuriaga (1985), Ribeiro (1987), Manacorda (1995), Ponce (1981) e posteriormente Cambi (1999) eram possivelmente textos básicos enquanto o restante da bibliografia um recurso a mais de acordo com a temática. Essa possibilidade pode ser confirmada, por exemplo, com a conferência das fichas de empréstimos da biblioteca, que acusam a frequência de retirada dos livros e mesmo pela quantidade elevada de exemplares frente a outros títulos de História da Educação.

Quanto ao intercâmbio entre os resultados da pesquisa e a atualidade do ensino, Saviani (2001, p. 2) assinala que a transferência dos novos conhecimentos em História da Educação tem sido pouco significativa, bem como que há indicações de desconhecimento por parte dos alunos tanto da história de modo geral, quanto da história de nossos pensadores e pedagogos particularmente (p. 2).

No caso específico da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia da UFU, percebe-se que é recente algo em torno de cinco anos, a adoção de artigos de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição, principalmente, relacionados à história da educação no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba e a organização da educação na cidade de Uberlândia como ponto de observação da educação nas reformas educacionais do Brasil República.

6 Considerações Finais

Certamente há um distanciamento que não pode ser desconsiderado entre a dimensão propositiva que caracteriza o plano de disciplina da sua efetivação na sala de aula. No entanto, o conhecimento dos planos em um primeiro momento é relevante para a identificação do objeto pesquisado, do tempo e lugar ocupados, dos agentes envolvidos e de maneira geral, conhecer o profissional que se pretende formar por meio de uma disciplina.

De fato, essa primeira leitura dos planos de disciplina é capaz de oferecer subsídios para compreender as transformações ocorridas na disciplina História da Educação nesses últimos quarenta anos. Possivelmente as mudanças de carga horária revelam mais do que uma re-acomodação no currículo, as tensões internas e externas das reformas de projetos, bem como, a própria disposição do grupo de docentes responsáveis pela disciplina em resistir ou avançar nas negociações de elaboração da proposta curricular sucessora.

Os conteúdos que geralmente são apresentados nos planos de disciplina se tratam, basicamente, de uma previsão. Fatores como tempo pré-determinado e extenso conteúdo para serem abordados oferece certo desconforto para o professor de História da Educação que sente o peso de apresentar aos alunos um grande repertório histórico educativo.

Dessa forma, partindo da indicação dos planos, os alunos de História da Educação devem ter domínio de toda história ocidental da educação, da Antiguidade aos dias atuais, o que, quantitativamente, representa abordar aproximadamente 3500 anos, considerando a prevalência de uma perspectiva cronológica da História na disciplina História da Educação.

Assim, da mesma forma que se assiste a uma ampliação das obras indicadas nas Referências, também conteúdos foram adicionados

nos planos ao longo do período pesquisado. É o caso, por exemplo, do tema da Redemocratização de 1985 e a Constituição de 1988. No entanto, os planos não apresentam uma reorganização dos temas propostos, caracterizando um acréscimo de informação para o mesmo período de tempo.

Inicialmente, não foram encontrados indicativos de renovação do tratamento dado aos conteúdos de História da Educação nos planos de disciplinas disponíveis. Sabe-se, no entanto, que a partir dos anos finais de 1990, começa aparecer em contraponto à história dos sistemas educacionais, da legislação e das instituições escolares uma perspectiva da história das práticas escolares, ou seja, uma possibilidade de abordar a história da educação a partir de uma seleção global dos conteúdos candidata a oferecer condições para uma aproximação da disciplina com os demais componentes curriculares. Nessa direção, a História da Educação se voltaria para os problemas educativos.

Se na seleção de conteúdos não foi possível ainda encontrar esses elementos de mudança, os livros citados nas Referências também não dão indícios dessa transformação. Basicamente, há uma predominância de títulos que permaneceram durante vinte, trinta e quase quarenta anos listados nos planos. Uma ampla bibliografia, onde se pode perceber um aumento significativo de títulos a partir dos anos 1990. Esse cenário pode ser reflexo do crescimento da produção em História da Educação, mas, também indicador da presença de outras correntes no interior da disciplina, que demandaram a adoção de mais diversificadas.

Indícios dessa mudança podem ser percebidos a partir de 1999, momento em que passa a frequentar a relação de livros, História da Pedagogia de Franco Cambi, autor de filiação foucaltiana, que passa a ser relacionado nos planos de História da Educação da UFU ao lado de outros autores de tradição marxista até então dominante no curso.

Por fim, algumas das questões propostas para este trabalho demandam aprofundamento e uma leitura crítica mais direcionada dos planos e a soma de outras fontes. Portanto, no estágio em que se encontra é mais viável formular perguntas do que propriamente obter respostas.

Por fim, a História da Educação, na sua origem, defendeu o status legitimador do conjunto de saberes que constituiriam a pedagogia moderna no final do século XIX. Contudo, durante o século seguinte, a disciplina viu-se relegada ao papel bem menos reconhecido. Atualmente,

a questão que se coloca é até quando a disciplina permanecerá nos currículos de formação de professores e a sobrevivência do próprio campo. Torna-se inevitável questionar a utilidade, na sociedade contemporânea, do saber histórico e histórico educativo, pois, ao considerar a afirmativa de Hobsbawn , que “vivemos um presente contínuo”, onde, o passado é o não mais e o futuro, o ainda não (ARENDET, 1979), que importância tem aprender História da Educação na formação inicial do professor e que espaço encontrará na sua prática futura, o repertório acumulado de histórias da educação?

REFERÊNCIAS

ARENDET, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1979.

BONTEMPI JR, B. O ensino e a pesquisa em História da Educação Brasileira na Cadeira de Filosofia e História da Educação (1933-1962). **História da Educação**, 2007, p. 79-105.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Á. Lorencini. São Paulo: FEU – UNESP, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Considerações sobre o Ensino da História da Educação no Brasil. In: GATTI JR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). **História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia, MG: Ed. UFU, 2005. p. 33-46.

CHERVEL, Andre. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria; Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990. p. 177-229.

ESCOLANO BENITO, A. (2011). La investigación historico-educativa y la formación de profesores. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. **Actas**. El Burgo de Osma: SEDHE, 2011. p. 17-46.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; RODRIGUES, José Roberto Gomes. A história da educação programada. Uma aproximação da História da Educação ensinada nos cursos de Pedagogia em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 6. jul./dez, 2003. p. 159-175.

GATTI JR, Décio. Investigar o Ensino de História da Educação no Brasil: categorias de análise, bibliografia, manuais didáticos e programas de ensino (Séc. XIX e XX) In: _____; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.). **O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional**. Uberlândia, MG: Ed. UFU, 2009. p. 95-130.

_____. Percurso histórico e desafios da disciplina História da Educação no Brasil. In: _____; PINTASSILGO, Joaquim. (Org.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: Ed. UFU, 2007. p. 99-139.

NÓVOA, António. História da Educação. **Relatório da disciplina História da Educação, apresentado no âmbito das provas de obtenção da agregação**. [impresso] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1994.

NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação. Problematização de uma hipótese. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. n. 1, 1996. p. 67-79.

_____. Reflexões sobre o Ensino e a Pesquisa em História da Educação. In: GATTI JR., Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). **História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações** Campinas/SP: Autores Associados, Uberlândia/MG: Ed. UFU, 2005. p. 7-31.

_____. Reflexões sobre o Ensino e Pesquisa em História da Educação. In: GATTI JR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). **História da Educação em Perspectiva: Ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Ed. UFU, 2005. p. 7-32.

SAVIANI, Dermeval. História da Educação e Política Educacional. **Revista HISTEDBR On-line**. n. 3, 2001. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art2_3.html>. Acesso em: 01 nov. 2010.

TANURI, Maria Leonor. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de História da Educação**. Mai./Ago. n. 14. p. 61-88, 2000.

WARDE, M. J.,; CARVALHO, M. M. Política e cultura na produção na produção da História da Educação no Brasil. **Contemporaneidade e Educação**, 9-33, 2000.

OS DISCURSOS DA ELITE INTELECTUAL E A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO EDUCACIONAL PARA O PIAUÍ INFLUENCIADO PELOS IDEAIS DA ESCOLA NOVA

Ana Maria Gomes de Sousa Martins*

RESUMO

Este artigo resulta da pesquisa histórica desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, procurei compreender o processo histórico de elaboração do ideário pedagógico brasileiro, suas particularidades a partir de uma realidade específica, focando nos discursos da elite intelectual local de forma a identificar a presença dos ideais da Escola Nova na educação piauiense, relacionando-os à construção de um projeto educacional elaborado pela elite intelectual. Procurei destacar como se fizeram presentes e foram incorporados estes ideais na educação piauiense. O estudo foi motivado por ser a historiografia sobre o tema restrita em relação aos estados do nordeste, principalmente em relação ao Piauí gerando muitos questionamentos em aberto. A delimitação temporal teve por referência os anos de 1920 a 1947, neste período o ideário renovador foi sistematicamente divulgado no Brasil servindo de referência para as políticas reformistas de então. As fontes usadas foram os discursos da elite intelectual local divulgados em jornais e livros da época. A pesquisa seguiu a perspectiva da história-problema, na abordagem da Nova História Cultural, fundamentando-se em Chartier (1990), Dosse (1994). Quanto à historiografia nacional e regional as Referências foram Brandão (1999), Cavalcante (2000), Monarcha (1989), Queiroz (1994, 1998, 2008), Lopes (1996, 2001). As fontes primárias foram o Jornal O Piauí (1921, 1928), Diário Oficial (1942), SOCIEDADE... (1922), Neves (1943) e Mendes (1921a, b, c) Constatou-se que o movimento reformador ocorrido no Piauí decorreu do envolvimento da elite intelectual que elaborou um projeto de educação popular fundamentado na Pedagogia Moderna sob forte influência dos ideais da Escola Nova.

Palavras-chave: Modernização. Elite Intelectual. Escola Nova.

Recebido em: abril/2012 – Aceito em: junho/2012

* Mestre em História da Educação pela Universidade Federal do Piauí, atualmente é professora do Instituto de Ensino Superior Múltiplo- IESM. E-mail: agomesmartins@hotmail.com.

ABSTRACT

This article is the result of historical research developed in the Master of Education, Federal University of Piauí, tried to understand the historical process of drafting the Brazilian pedagogical ideals, its peculiarities from a specific reality, focusing on discourses of local intellectual elite in order to identify the presence of the ideals of the New School in education Piauí, relating them to the construction of an educational project developed by the intellectual elite. I tried to highlight as were present and were incorporated these ideals in education Piauí. The study was motivated by being the historiography on the subject restricted in relation to the northeastern states, especially in relation to Piauí generating many questions unanswered. The delimitation had temporal reference for the years 1920 to 1947, this period was the ideal renovator systematically disseminated in Brazil serving as a reference to the reformist policies of then. The sources used were the speeches of local intellectual elite publicized in newspapers and books of the time. The research followed the perspective of the story-problem approach in the New Cultural History, basing themselves on Chartier (1990), Dosse (1994). Regarding the national historiography and regional references were Brandão (1999), Cavalcante (2000), Monarcha (1989), Queiroz (1994, 1998, 2008), Lopes (1996, 2001). The primary sources were the Piauí The Journal (1921, 1928), Official Gazette (1942), ... SOCIETY (1922), Snow (1943) and Mendes (1921st, b, c) It was found that the reform movement occurred in Piauí resulted from the involvement of the intellectual elite who produced a popular education project based on Modern Pedagogy under the strong influence of the ideals of the New School.

Keywords: Modernization. Intellectual Elite. New School.

1 Introdução

O movimento de renovação da escola brasileira, ocorrido no início do século XX, encontra-se ligado à divulgação dos ideais da escola nova no Brasil. O movimento da Escola Nova ou Pedagogia Contemporânea surgiu, segundo Lourenço Filho (1978, p. 24), “[...] em instituições privada da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria e outros países depois de 1880”, período em que foram publicados trabalhos sobre a observação experimental da aprendizagem e os primeiros ensaios sobre

medidas de capacidades mentais e rendimento escolar. Posteriormente com a Primeira Guerra Mundial surgiu a necessidade de rever os princípios da educação escolar, sendo infundida uma nova fé na escola.

No Brasil, a divulgação daqueles ideais possuía uma ligação com a massificação da educação popular, defendida e implantada segundo os ideais republicanos, estando relacionada à constituição do Estado Liberal, inserido no contexto da modernidade e do sistema capitalista, devendo a escola estar voltada para a formação dos cidadãos. Dessa forma, a compreensão das relações existentes entre a massificação da educação popular e os ideais da Escola Nova se constituiu em elemento revelador dos objetivos do movimento renovador ocorrido nos primeiras décadas do século XX.

O movimento renovador, segundo a historiografia, foi desencadeador de mudanças na educação, constitui-se numa forma de expressão do pensamento educacional brasileiro, uma elaboração cultural e social que guarda especificidades de acordo com a demarcação territorial–espacial do fenômeno, sendo uma temática que apresenta muitas possibilidades de investigação, pois o conhecimento da constituição e desenvolvimento do pensamento pedagógico brasileiro possibilitam uma aproximação com as formas que configuraram o modo de pensar a educação numa dada época e em contextos específicos.

Assim, considerando a realidade piauiense defini o objeto de estudo desejando construir um olhar sobre a história da educação local, buscando compreender o processo histórico de elaboração do ideário pedagógico brasileiro e suas especificidades a partir de uma realidade específica, focando na análise dos discursos da elite intelectual local de forma a identificar a presença dos ideais da Escola Nova na educação local, relacionando-os à construção de um projeto educacional elaborado pela elite intelectual, além de destacar como se fizeram presentes e foram incorporados estes ideais na educação piauiense no período de 1920 a 1947.

O estudo é situado inicialmente nos anos de 1920, neste período o ideário renovador penetrou de forma sistematizada no Brasil, expandiu-se e serviu de referência para a implantação de reformas em vários estados, inclusive no Piauí. Quanto ao recorte final considerei que nesta época as reformas educacionais piauienses deixaram de ser expressão de interesses de grupos locais e passaram a incorporar as orientações nacionais determinadas pelo Ministério da Educação e Saúde expressas nas Leis Orgânicas do Ensino. Quanto à delimitação espacial, este estudo se situa no âmbito da História Regional, sendo

o espaço geográfico constituído pelas cidades piauienses de Teresina e Parnaíba, centros divulgadores de novas ideias e costumes, que aspiravam aos desejos de modernidade.

O trabalho se insere na abordagem da História Cultural e partiu da análise de aspectos culturais, focando a atenção nos discursos e práticas sociais desenvolvidos em contextos específicos. Busquei analisar o objeto de estudo enquanto manifestação cultural, tendo considerado na composição do quadro teórico os trabalhos de Brandão (1999), Cavalcante (2000), Monarcha (1989), Nagle (1976) e outros. Quanto a produção historiográfica piauiense as Referências foram Queiroz (1994, 1998, 2008), Lopes (1996, 2001) e outros. Em relação à Nova História, considere Chartier (1990), Dosse (1994).

A escolha por trabalhar com os discursos da elite intelectual piauiense se deu porque considerei que através dos discursos sobre educação produzidos pelos membros desta elite seria possível conhecer os conteúdos veiculados por este grupo social. Assim, utilizei como fonte mensagens governamentais, textos publicados em jornais e livros pelos intelectuais expressos nas fontes primárias que se compõem por Jornal O Piauí (1921, 1928), Diário Oficial (1942), Sociedade... (1922), Neves (1943) e Mendes (1921a, 1921b, 1921c). A documentação se encontra no Arquivo Público do Estado do Piauí: “Casa Anísio Brito”, na Biblioteca Estadual “Des. Cromwell de Carvalho” e na Academia Piauiense de Letras.

Através dos conteúdos dos textos pude perceber os temas que faziam parte do imaginário dos seus produtores, inferir as possíveis condições de produção e o contexto de recepção dos discursos, acreditando em seu caráter atuante na configuração de determinadas conjunturas e na constituição do pensamento pedagógico local. As práticas sociais foram trabalhadas como sinônimo de cultura, elemento que parte da relação interativa entre “representações” e “apropriações”. Pois, segundo Chartier (1990, p. 17), as práticas se relacionam às formas de fazer, produzir a cultura; as representações às formas de percebê-la, de interpretar, de dá sentido ao mundo, “são estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro se torna inteligível e o espaço pode ser decifrado”.

Assim, espero com este estudo possibilitar novas interpretações sobre o movimento renovador e principalmente sobre o papel da elite intelectual local na elaboração de um projeto educacional para o Piauí, de forma a contribuir com a produção historiográfica regional e romper

com certos aspectos da homogeneização de interpretação histórica do fenômeno em estudo. Fato que segundo Cavalcante (2000) atropela os ideais de multiplicidade cultural, pois as relações entre as reformas de outros estados e as do Piauí, a forma como ocorreu o movimento renovador e a presença dos ideais da Escola Nova na educação piauiense são pontos poucos discutidos na historiografia e serviram para a construção do objeto em estudo.

2 Antecedentes da Escola Nova no Brasil

Neste tópico proponho discutir os antecedentes históricos da Escola Nova no Brasil, de forma a (re) construir um panorama que possibilite apreender os sentidos da Escola Nova, relacionando-os a proposta de educação elaborada para os tempos modernos e para a realidade local. Assim, a divulgação de forma sistematizada do ideário renovador deu-se a partir da década de 1920, por meio da expansão da nova literatura educacional; das reformas de ensino realizadas nos diversos Estados; da presença de um novo perfil de educadores, os chamados “educadores profissionais” (MONARCHA, 1989).

O movimento renovador foi influenciado pelos ideais da escola nova e ficou conhecido como elemento de renovação da cultura e da escola e seus atores sociais denominados educadores profissionais ou “pioneiros da educação”, sendo que

Os Pioneiros estavam propondo, sim, a renovação da escola; mas estavam também, inaugurando o campo educacional enquanto uma área de saber específico e campo de legitimidade política no debate a respeito do papel da educação na construção do Brasil moderno. (BRANDÃO, 1999, p. 61).

A partir de então, as reflexões sobre uma nova escola se fizeram presentes de forma mais sistematizada, sendo o modelo escolar vigente criticado, inadequado aos objetivos da época. Contribuindo com o surgimento do pensamento pedagógico brasileiro, que “surge com a reflexão sobre a prática da educação, com necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos.” (GADDOTTI, 1994, p. 21).

Foram justamente os pioneiros da educação, os primeiros especialistas em educação, os teóricos e educadores profissionais, que estiveram e se encontram ainda à frente, do movimento renovador implantando no Brasil, uma nova política educacional (AZEVEDO, 2010),

este pioneiros eram políticos e literatos que voltaram suas ações para discutir questões relacionadas à realidade brasileira. Ainda segundo Azevedo (2010, p. 21) “Foi com os homens dessa geração, idealistas práticos, realistas a serviço do espírito, que se formou, no Brasil, uma “consciência educacional”, com que o problema da educação, tratado e discutido sob todos os aspectos, passou para o primeiro plano das cogitações, preparando-se o caminho para as grandes reformas escolares”.

Quanto ao movimento da escola nova segundo Azevedo (1976, p. 179) este possui várias acepções que procuram “[...] abranger todas as formas de educação que levassem em conta as correntes pedagógicas modernas e as necessidades das crianças.” Porém, nem todas as formas de educação baseadas na Pedagogia Moderna e nas necessidades das crianças se relacionam à Escola Nova. Nesta linha de pensamento Lourenço Filho (1978) destaca que para ser classificada como tal era preciso que a proposta estivesse ligada a um novo padrão de tratamento dos problemas da educação. Assim, a Escola Nova se referia a um conjunto de princípios voltados para a revisão das formas tradicionais de ensino, possuindo princípios baseados numa nova compreensão da infância derivada dos estudos da biologia e da psicologia e na compreensão das funções da escola em face das exigências da vida social.

Ainda segundo Lourenço Filho (1978), o movimento da escola nova ou Pedagogia Contemporânea tem seu surgimento ligado ao final do século XIX nas instituições privada da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria e outros países. Já o movimento renovador, influenciado pelos ideais da Escola Nova, iniciou-se nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais se expandindo e influenciando outros Estados brasileiros.

Mas de fato existiu essa predominância de influência? E como ela se deu? Predomina na historiografia que os outros Estados do Brasil foram meros observadores, deixando-se influenciar pelas ideias desenvolvidas em matéria de educação pelos citados estados, ficando as particularidades regionais desconhecidas, pois são poucas as pesquisas que estudam o movimento renovador fora daquele “eixo”, a exemplo de Cavalcante (2000) que faz uma releitura da reforma implantada no Estado do Ceará por Lourenço Filho em 1922.

Foi a partir dos anos vinte que as discussões em relação à função social da escola se fizeram presentes no Brasil de forma mais

sistematizada, havendo uma maior aproximação com os ideais modernos de educação e da Escola Nova, fatos que antecedem a massificação do sistema educacional brasileiro. Dessa forma, a compreensão das relações existentes entre a massificação da educação popular e os ideais da Escola Nova se constituiu em elemento revelador dos objetivos do movimento renovador.

No Brasil, a divulgação daqueles ideais possuía uma ligação com a massificação da educação popular, defendida e implantada segundo os ideais republicanos, devendo a escola se voltar para a formação dos cidadãos, uma escola estruturada segundo os princípios da educação moderna, com funções definidas, com novos métodos de ensino, com professores qualificados para o exercício profissional, que abolisse as formas tradicionais de ensino, ideias que compunham o modelo educacional defendido pela elite intelectual brasileira.

Assim, no modelo defendido pelos pioneiros da educação através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 a educação deveria ser uma função essencialmente pública, cabendo ao Estado garantir a cada indivíduo educação integral “[...] na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.” (AZEVEDO, 2010, p. 43).

Quanto aos sentidos conferidos aos ideais da escola nova é preciso diferenciar os termos escolanovismo¹ e Escola Nova. O primeiro geralmente é utilizado, pelos críticos do movimento renovador, para caracterizar as posturas assumidas por membros da elite intelectual envolvidos com a divulgação dos ideais da Escola Nova no Brasil. Já segundo termo denomina um construto teórico sobre a educação escolar elaborado a partir das ideias de Rosseau e fundamentado nos conhecimentos da Biologia, Sociologia e da Psicologia.

Para entender melhor esta distinção situei-a a partir de um exercício historiográfico que possibilitou compreender as possíveis leituras das relações que se estabeleceram entre os ideais da Escola Nova, seus intelectuais e a renovação cultural processada no Brasil e no Piauí durante as primeiras décadas do século XX, assim como seus reflexos na educação do povo. Contudo, procurei não esquecer que

¹ O termo escolanovismo foi empregado pela primeira vez por Jorge Nagle em 1974, porém as críticas feitas ao movimento renovador por Demerval Saviani, através do livro “Escola e democracia”, implicaram na acentuação de um caráter desqualificador do movimento, passando o mesmo a ser denominado de “escolanovismo”. Caracterizando-se, na historiografia, como uma contra-memória em relação ao movimento renovador que o associa a prevalência do aspecto técnico da educação em detrimento do político, expressando uma hegemonia da classe burguesa.

O domínio cultural é, pois, fonte de riscos, de conflitos. Assim, cabe ao historiador levantar as linhas de força e de fuga. Mas só pode fazê-lo ao considerar os dois lados da análise: o social e o cultural, pois a difusão da cultura passa pelos grupos sociais e, portanto, por uma série de mediações e mediadores, cujo conhecimento é indispensável para a caracterização da mesma. (DOSSE, 1994, p. 179).

Para os renovadores da educação era preciso modificar a escola, rever os fins da educação, ampliar a rede escolar, implantar modificações em sua estrutura, na forma de organização e nos aspectos metodológicos. Segundo Monarcha (1989, p. 11) o movimento da Escola Nova representou uma forma de tratamento dos problemas da educação e possibilitou a elaboração de “[...] um conjunto de princípios com o objetivo de rever as chamadas formas tradicionais de ensino, em particular a pedagogia de cunho Herbartiano”. Este movimento representou uma renovação educacional expressa em uma educação e pedagogia voltadas para os novos tempos, para uma nova sociedade que se dizia mais aberta, democrática e dinâmica.

Ao considerar a pluralidade de posições assumidas pelos teóricos propagadores da Escola Nova no Brasil é possível perceber a existência de diversas posições dentro do mesmo movimento, o que possibilita várias interpretações do fenômeno em estudo. Um dos pontos em comum nas diversas interpretações é que as mudanças pensadas pelos reformadores da época em estudo objetivavam a conformação da escola aos anseios da época. Dessa forma, o movimento renovador embasado nos pressupostos da Escola Nova se caracterizou como um “[...] movimento que reuniu personalidades de diversas tendências, unidas sob a maneira comum de colocar a educação a serviço da cidadania [...]” (PINTO, 1986, p. 59).

No Brasil antes mesmo da Proclamação da República a circulação de novas ideias relacionadas à educação eram um fato corrente desde os anos de 1860 e 1890, essas ideias se referiam as experiências vivenciadas em escolas mantidas pela iniciativa particular, de cunho protestante. As mudanças ocorridas, nesta época, podem ser atribuídas ao Liberalismo de cunho reformista que dominou os discursos dos republicanos representados pelos liberais de segunda geração responsáveis pela divulgação de:

[...] todo um conjunto de diretrizes, métodos, procedimentos e conteúdos modernos, que foi posto em circulação e pôde ser discutido, experimentado e aprovado, desde a

década de 1870 [...] estabelecendo um novo padrão de escolarização para a sociedade brasileira (HILSDORF, 2003, p. 52).

Os discursos sobre educação divulgados através do movimento renovador destacavam que era preciso repensar a sociedade brasileira, colocá-la no mesmo ritmo vivido pelos países da Europa e pelos Estados Unidos, países de referência no processo de modernização. Era preciso repensar a escola de forma que esta desenvolvesse uma educação voltada para os tempos modernos, assim, as propostas defendidas, no bojo do movimento renovador afirmavam a necessidade de transformar a escola existente, substituindo-a por uma nova escola, voltada para atender aos anseios da sociedade em franco desenvolvimento, era preciso expandir a educação para a população, era preciso modernizar a sociedade brasileira.

3 A Escola Nova e a educação popular: projetos da modernidade

Através da reflexão histórico-filosófica a respeito dos desafios e exigências que eram colocados à formação do sujeito social pode se compreender algumas questões ligadas aos ideais da Escola Nova no Brasil e a existência de distintas possibilidades de leitura do mesmo objeto, a Escola Nova. Para compreender a relação entre os ideais da Escola Nova, enquanto elementos da modernidade, e a educação popular há que situá-la em relação ao advento da República, que representou inicialmente apenas uma mudança na forma de governo no Brasil, pois as estruturas sociais que davam sustentação ao Império permaneceram quase que inabaladas durante a Primeira República, assim,

Ainda na década dos anos vinte e da perspectiva da dimensão política, a sociedade brasileira republicana apresenta-se como domínio de bases aparentemente sólidas, a julgar pelo modo com que continuam a se encaminhar os acontecimentos e as soluções de natureza política. (NAGLE, 1976, p. 3).

Desde os anos de 1910 vinham se configurando diversas formas de pensamento e de atuação de diferentes movimentos político-sociais e de correntes de ideias que se encontravam unidos pela temática republicana, este momento se caracterizou pela busca de concretização dos ideais republicanos. Contudo, para Hilsdorf (2003) os mesmos não

seguiram uma única tendência, sendo possível identificar a coexistência entre os republicanos de duas correntes. Uma que se articulou em torno da defesa dos princípios liberais e democráticos; outra ligada aos cafeicultores de São Paulo que desenvolveu intensa propaganda oral e escrita do novo regime e tentou estabelecer o padrão de excelência do regime, ora implantado, através do uso de expressões como democracia, república, progresso, futuro, modernidade, instrução.

Segundo Hilsdorf (2003), com a Proclamação da República prevaleceu a corrente ligada aos cafeicultores paulistas, que mesmo influenciados pelos ideais positivistas e liberais se mantinham ligados a valores conservadores. Esta vertente de republicanos conquistou o comando político e social, instalando-se a “política dos governadores”. Assim, prevaleceu uma mentalidade liberal moderada, influenciada pelo positivismo que instituiu a educação pelo voto e pela escola como a grande arma de transformação evolutiva da sociedade. Neste contexto, como ressalta Hilsdorf (2003), havia um desencantamento com os rumos que a República tinha assumido, muitas propostas do novo sistema não haviam se concretizado, o que causava desconforto entre os republicanos chamados de segunda geração.

Nesse período, a sociedade brasileira se caracterizasse economicamente por um certo desenvolvimento do processo de industrialização que contribuía para

[...] influenciar os quadros da sociedade brasileira. Já então começa a se definir a passagem do sistema: baseado na agricultura de exportação, orienta-se no sentido de uma nova sociedade semi-industrial. Se a passagem abre outras alternativas no campo econômico, também vai marcar os demais setores da sociedade brasileira. (NAGLE, 1976, p. 15).

O processo de industrialização atuou como um elemento de dinamização da sociedade brasileira, a substituição do modelo agrário exportador dependente foi um elemento de intensificação do desenvolvimento da sociedade brasileira e conseqüentemente das camadas médias. Novos valores sociais surgiram e foram incorporados às práticas sociais. Porém, isto não implica que a educação deva ser analisada exclusivamente em dependência das condições econômicas, mas que se leve em consideração às relações que se estabelecem na dinâmica social, considerando as conjunturas sociais que surgem.

Todo um ideário em relação a uma nova educação, para um novo homem foi formulado e expresso através da Pedagogia Moderna que se baseava em princípios científicos, que deveriam superar a visão humanística predominante, cedendo lugar a uma formação de cunho científico, o projeto de formação do novo homem passou a ser regido pelos ditames da razão.

Assim, a Escola Nova possibilitava esta concretização, pois segundo Lourenço Filho (1978, p. 246), orientava-se por princípios fundamentais de respeito à personalidade do educando; de liberdade sendo garantida maior liberdade, proporcionando o desenvolvimento natural através de atividades livres e espontâneas; de atividade, expresso pelos métodos ativos, pela escola ativa; princípio da individualização do ensino, de respeito à personalidade, a originalidade pessoal de cada criança. Expressava os ideais de uma Pedagogia Moderna.

O modo de conceber a educação, o processo educacional requeria uma educação intencional e bem organizada e não se apresentava apenas como uma necessidade deste ou daquele tipo de sociedade, mas era a própria condição de sua realização um forte influência do pragmatismo de Dewey. Seguindo estas tendências a educação escolar no Brasil a partir dos anos 1920 se articulou a um projeto político que a tornou um direito, servindo de elemento à concretização do ideário moderno.

A escola passou a ser considerada a instituição responsável pelo processo educacional. A partir daí, segundo os críticos da Escola Nova, a preocupação com as técnicas de ensinar, com o como ensinar se deu além da preocupação com os conteúdos, o que ensinar, ocasionando uma desvinculação entre os objetivos sociais e a formação dos sujeitos. Ao prevalecer a educação enquanto elemento de regulação social, a escola não possibilitou ao povo a emancipação através do domínio cultural, a ele foi dada uma educação que apenas o capacitava para desenvolver determinadas funções requeridas pela sociedade.

Considere-se que as questões educacionais tratadas pelo movimento renovador, durante os anos de 1920 a 1947, não podem ser consideradas simplesmente pedagógicas, a dimensão sociopolítica se encontrava implícita no tema da reconstrução nacional, manifestando-se através do ideal de uma nova nação e nos modos de conformação da população a estes ideais. A educação ao ser concebida como uma atividade dignificadora da condição humana e da sociedade trazia a possibilidade de mantêm o equilíbrio entre pontos contraditórios: o de servir à reprodução, a perpetuação da cultura objetivada e da sociedade, ao mesmo tempo em que procurava respeitar as condições pessoais para poder modificá-la e melhorá-la.

Uma releitura do movimento renovador a partir de suas ambiguidades pode gerar novas interpretações sobre a mentalidade dos intelectuais da educação durante os anos de 1920 e 1930 como fez Brandão (1999, p. 61) que estabeleceu entre eles diferenças e pontos comuns, concluindo que se tratava de um grupo diverso que propunha: “[...] a renovação da escola; mas estavam também, inaugurando o campo educacional enquanto uma área de saber específico e campo de legitimidade política no debate a respeito do papel da educação na construção do Brasil moderno”.

Dessa forma, o movimento renovador influenciado pelos ideais da Escola Nova se caracterizou enquanto elemento estruturante de um projeto moderno de educação popular que deveria possibilitar o acesso da população à escolarização, de fora que a escola cumprisse sua função de formação dos cidadãos, que a escola estivesse voltada para a construção de um novo país, que possibilitasse a modernização da sociedade. O projeto educacional elaborado pela elite intelectual trazia a visão da educação enquanto elemento de reconstrução e de estabilidade social. Um projeto elaborado no contexto da modernidade, voltado para a educação popular que visou à adequação da escola às novas exigências sociais, tanto em relação à formação dos sujeitos como em relação aos contextos socioeconômico-culturais da época. Um projeto que tem sido objeto de investigação na historiografia brasileira e que comportado diferentes interpretações de suas finalidades, suscitando indagações em relação à realidades específicas como a do Piauí.

3 A sociedade piauiense, os tempos modernos e a educação

No Brasil no início do século XX as mudanças na estrutura escolar vigente foram pensadas e implantadas, num movimento que se expandiu aos diversos estados brasileiros tendo como porta-voz principal a elite intelectual que de acordo com Busino *apud* Heinz (2006, p. 7) se caracteriza como uma “minoría que dispõe, em uma sociedade determinada, em um dado momento, de privilégios decorrentes de qualidades naturais valorizada socialmente (por exemplo, a raça, o sangue etc.) ou de qualidades adquiridas (cultura, méritos, aptidões etc.)”.

No Piauí a elite intelectual era formada por profissionais liberais e funcionários públicos, a mesma mantinha vínculos com as elites econômicas e políticas se distinguindo delas em relação à origem do poder, decorrente principalmente do seu nível de escolarização, sendo os bacharéis seu principal expoente. Os principais intelectuais envolvidos com o movimento renovador exerceram cargos no governo, ao longo das décadas de 1920 a 1940, conforme consta no quadro 1:

QUADRO 1 – Composição da elite intelectual piauiense

Membros da elite intelectual	Funções desempenhadas
Matias Olímpio de Melo (1882-1967)	Formado em direito pela Faculdade de Recife, Secretário de Governo, governador, juiz, escritor.
Anísio de Brito Melo (1886-1946)	Odontólogo, Professor, historiador, diretor da Escola Normal Oficial, diretor da Diretoria de Instrução Pública.
Benedito Martins Napoleão (1903-1992)	Formado em direito pela Faculdade de Recife, Professor, diretor da Diretoria de Instrução Pública, poeta, escritor, jurista.
Simplício de Sousa Mendes (1882-1971)	Formado em direito pela Faculdade de Recife, Jurista, jornalista e escritor.
Higino Cícero da Cunha (1858-1943)	Formado em direito pela Faculdade de Recife, escritor, professor, jurista.

Fonte: Composição da elite intelectual piauiense (GONÇALVES, 2003; COSTA, 1974).

A presença e atuação deste grupo de forma marcantes na sociedade piauiense possibilitaram que os discursos construídos pelos mesmos passassem a orientar as relações com o mundo social através de representações expressas em certas práticas e em ações institucionalizadas, que possibilitaram marcar de forma visível a existência deste grupo. Estes representantes da elite intelectual local construíram representações sobre o papel da educação e se caracterizavam

[...] como um grupo de ampla presença social e de inegável envolvimento político. Sua atuação pode ser observada nas mais diversas instâncias: na educação, na imprensa, na política, na administração pública, na justiça, no lazer, na literatura. (QUEIROZ, 1998, p. 13).

Desse modo, a escolha pela análise dos discursos da elite intelectual piauiense se deu ao fato de seus membros ocuparem posições-chave na sociedade local, além de disporem de poderes,

influências e de privilégios decorrentes das posições que ocupavam e principalmente de sua formação acadêmica, fatos que os diferenciavam do conjunto dos demais membros da sociedade local. Outro ponto importante a se considerar é que nos discursos dos mesmos era comum a defesa pelos princípios liberais e democráticos como está ressaltado neste discurso:

Ensinar a ler e a escrever, preparar os cidadãos para a grande luta pela vida, é com certeza, dever de todo o governo republicano que só assim facilitará a selecção das competencias para o exercicio das funcções publicas e profissionaes.

Esta nobilissima missão não se deve, porem, confundir com a do preparo exclusivo à conquista de títulos scientificos, para a formação de uma classe de doutores que invadem a sociedade e apadrinhada nelles que lhes dão privilegios, afastam as verdadeiras competencias que se estiolam no frio da indiferença e do esquecimento e que por mais que resistam, se vêm condemnadas contra todas as regras e princípios observados nas sociedades cultas e civilisadas, que vivem a sombra de instituições liberaes em que a concorrência abre caminho a todos indistinctamente (EM PROL..., 1921, p. 1).

A elite intelectual piauiense destacava em seus discursos a necessidade de se estruturar a educação piauiense para que ela atendesse às necessidades individuais e sociais. É necessário destacar que se no início da República a educação piauiense foi fortemente influenciada pelos modelos educacionais implantados no Rio de Janeiro e em São Paulo, há, todavia, que se entender que esta influência não foi simplesmente um transplante cultural, mas serviu de referência para se pensar a educação local. Sendo que a partir da década de 1920 a elite intelectual piauiense procurou construir seu próprio modelo educacional.

Para se entender o modelo educacional construído pela elite intelectual piauiense há que relacioná-lo com a sociedade de então caracterizada como essencialmente rural, com mecanismos sólidos de controle sociopolítico. De acordo com Costa Filho (2006) a população apresentava baixo grau de escolaridade e se subdividia em dois blocos: uma minoria, com grande concentração de renda, composta pela oligarquia, por fazendeiros e grandes comerciantes. A outra parte era composta pela população com baixo nível econômico e educacional, dispersa no território piauiense, onde poucos dominavam a leitura, a maioria vivia de atividades agrárias ou do pequeno comércio, numa

dependência econômica em relação aos grandes proprietários de terra. Internamente cada bloco possuía uma composição diversificada dos seus membros quanto à origem econômica e as posições sociais ocupadas.

Quanto à elite intelectual era formada por profissionais liberais e funcionários públicos, mantinha vínculos com as elites econômicas e políticas se distinguindo das mesmas em relação à origem do poder, decorrente principalmente do seu nível de escolarização. Este grupo se voltou contra a condição de analfabetismo da população piauiense que contrastava com os ideais republicanos e foi amplamente denunciada, pois a elite intelectual considerava a educação como elemento propulsor do progresso:

Diz-se e repete-se, a cada passo, neste paiz, que o ensino popular constitue o problema maximo da nossa nacionalidade. E a insistencia com que isso se diz e se repete é tal, que a phrase já se torna sedição, – indefectivel bloco de chumbo, que se oferece logo, de frente, à quem quer que fira o magno assumpto.

Tudo, no entanto, debalde, palavriado sem resultado pratico, decisivo e eficiente. Não obstante tratar-se de uma verdade tão clara e tão evidente, – tantas e tantas vezes reconhecida e enunciada pelos nossos homens de maior relevo nas letras, nas sciencias, na política, é para lastimar-se que, em toda a nossa existencia de povo livre, não se tenha noticia de qualquer medida integral, seria e positiva, capaz de combater o analphabetismo, que se sabe, é o grande embaraço, anteposto ao progresso nacional. [...] (MENDES, 1921a, p. 1).

Mesmo as condições sendo consideradas desfavoráveis pelos membros da elite intelectual local a sociedade piauiense, em seu ritmo próprio, vivenciou as mudanças ocorridas no restante do país, iniciou seu processo de urbanização, juntamente com o crescimento das camadas médias, dos setores de prestação de serviços e da circulação de novas tendências de pensamento, concentradas especialmente nas cidades de Teresina e Parnaíba, este dinamismo foi em parte gerado durante o ciclo do extrativismo, da borracha de maniçoba². Contudo, o desenvolvimento econômico não foi acompanhado por um crescimento populacional significativo ao longo dos anos, como se percebe na tabela 1:

² Atividade derivada de uma árvore típica da região piauiense, estando ligada ao ciclo da produção de borracha no nordeste que segundo Queiroz (1994) alcançou relativa importância entre 1887 e 1913.

TABELA 1 – Número de matrículas no ensino primário e porcentagem da população piauiense que frequentava a escola primária

Ano	Matrícula	% da população piauiense que frequentava a escola primária
1920	3.487	0,57
1930	7.397	0,94
1940	39.882	4,88

Fonte: Crescimento do número de matrículas no ensino primário e Porcentagem da população piauiense que frequentava a escola primária (SOCIEDADE ... ,1922; NEVES, 1943).

Já em relação à educação é possível afirmar que o crescimento do número de matrículas, entre os anos de 1920 e 1930, apenas duplico, sendo mais expressivo entre na década de 1940. Os dados confirmam que ao longo dos anos mesmo com a intensa discussão sobre a importância e a necessidade de expansão da escola primária no Piauí a população continuou privada do acesso à escola, apenas uma pequena parcela tinha acesso a mesma, conforme está demonstrado na tabela acima.

Conforme se pode constatar através das fontes analisadas uma das justificativas para o baixo alcance da escola no Piauí era, sobretudo, à dispersão populacional no território piauiense, considerada empecilho para a implantação da escola primária, pois o governo estadual não alcançava a maioria da população com suas ações e os municípios piauienses, com raríssimas exceções como no caso de Teresina e Parnaíba, deixavam a cargo do Estado às questões educacionais. Para rever esta situação o governador João Luiz Ferreira (1920-1924) ao assumir teve como uma das primeiras iniciativas realizar o primeiro “Congresso das Municipalidades” ocorrido em Teresina em 1921.

Entre as medidas estabelecidas, conforme Congresso...(1921), ficou estabelecido que cada município utilizasse em educação o mínimo de 20% do total de suas receitas arrecadadas. Esse fato, juntamente com a autonomia dos municípios, contribuiu para instalação da rede escolar piauiense e para o aumento no número de matrícula nas décadas de 1930 e 1940. Além disso, as ações implantadas pela elite intelectual piauiense naquele governo se refletiram em tomadas de posição de forma que a estrutura administrativa e pedagógica das escolas piauienses se modificou havendo uma ampliação da rede escolar.

Teresina e Parnaíba são exemplos de cidades que “cederam” as novas tendências da época, passaram a vivenciar um processo de urbanização, de transformação de costumes e valores, fato destacado nos trabalhos de Queiroz (1998) e Nascimento (1994; 2002). Teresina apesar de ser ainda uma cidade de pequenas proporções, aspirava à modernização, sendo que o processo de urbanização vivenciado na década de 1920 provocou uma desarmonia de valores, interesses e expectativas dos grupos sociais devido à coexistência de novas camadas sociais e a existência de camadas tradicionais, possibilitando a convivência de valores considerados antagônicos e que transformaram a sociedade piauiense culturalmente.

A maçonaria, segundo Pinheiro (2001)³, foi um dos grupos que contribuiu para a divulgação de novos valores, sendo que parte da elite intelectual local era membro da maçonaria e produzia discursos sobre a educação, considerada elemento de progresso da nação, esses discursos eram veiculados em jornais da época e através de conferências.

Já em Parnaíba, segundo Oliveira Filho (2004, p. 20), “Se criava e se recriava um texto e uma imagem de Parnaíba como local de progresso, modernização e cultura”, era uma cidade ligada ao comércio exportador e importador, o principal centro de negócios do Piauí desde o final do século XIX até a primeira metade do século XX.

A cidade viveu uma história singular com a presença dos comerciantes exportadores e importadores no Piauí: sua importância não se resumia apenas aos interesses comerciais, mas alterava e participava da mentalidade de uma época. Os costumes foram alterados, o figurino “modernizou-se”, identificava-se Parnaíba com o desenvolvimento, o que orgulhava os parnaibanos (OLIVEIRA FILHO, 2004, p. 43).

Nesse período, o desejo de ser uma cidade moderna fez com que ela saísse na frente da capital, construindo o primeiro grupo escolar do Piauí, contratando, ainda, em 1927 um técnico de São Paulo, Luiz Galhanone, para reformar o ensino primário e implantar o Grupo Escolar Miranda Osório em março de 1922:

³ PINHEIRO (2001) analisa as tensões entre clericais e anticlericais no Piauí no início do século XX.

Desde março do corrente anno (1922) as duas escolas que funcçionavam em Parnahyba a do sexo feminino e a mixta foram por dec. do executivo piauihyense, fundidas a duas outras municipaes constituindo um grupo escolar denominado "Miranda Osorio". (SOCIEDADE AUXILIADORA DA INSTRUÇÃO, 1922, p. 173).

Parnaíba e Teresina tornaram-se os símbolos da modernidade no Piauí, fruto da ação direta das elites de cada uma delas. Na primeira se destacava as ações planejadas pela elite intelectual e política, na segunda era a elite econômica e política que programavam as ações de mudança. Contudo, Teresina se mostrou sempre à frente, em decorrência de sua condição de capital do Estado. Na busca da modernização estas cidades consideravam que a educação escolar era elemento necessário à mesma, pois,

[...] Só a escola, a escola bem orientada, a escola, instruindo, educando e moralizando, – nas cidades, nas villas, nos campos, nos sertões, por toda a parte, – poderia curar o nosso mal, preparando o homem para utilizar-se dos ensinamentos scientificos e dos mais avançados processos de produção. Só a escola, largamente espalhada, actuando sobre o caracter nacional e saneando o ambiente social pelo despertar do civismo, do espírito de nacionalidade e do amor da Patria nas consciências adormecidas, poderia conduzir ao trabalho efficiente, ao interesse pelos negocios públicos, ao sentimento dos direitos e deveres de cidadãos, ao respeito pelo bem estar colletivo, ao desejo pela prosperidade e felicidade geral da nação, milhões e milhões de brasileiros, que, nas condições actuaes, vegetam por ahi além, afferrados à rotina, imbuídos de crendices e superstições grosseiras (sic), consumidos pelo alcoolismo, devorados pelas doenças de toda sorte, bestializados, em summa, pela completa ignorancia, que os reduz ao immenso peso morto, que faz do Paiz um verdadeiro enfermo. Cumpre, pois, reagir e applicar logo o remedio, – o remedio que se conhece e se sabe demais qual seja. (MENDES, 1921c, p. 1).

A elite intelectual desenvolveu estratégias procurando reorientar a ação do estado e a sociedade, transformando seus discursos em programa de mobilização social. Dessa forma, voltou-se para a produção de discursos e ações de forma a construir “[...] um imaginário em que o movimento progressivo da história era decorrência do choque contínuo entre o moderno e o arcaico, racional e o irracional, o novo e o velho” (MONARCHA, 1989, p. 75). Na visão desta elite através de uma educação intelectual, moral, prática e regeneradora a população seria capacitada para se envolver com as questões de ordem social, questões estas ligadas aos aspectos políticos e econômicos de então.

A elite intelectual piauiense se envolveu em programar ações que visavam à modernização da sociedade local, elaborando leis, reformando a educação, acreditando que o desenvolvimento das forças produtivas se daria via escola. As discussões sobre educação se detinham na expansão das escolas, as condições culturais da população, os fins da educação, a formação do professorado piauiense, a melhoria das condições físicas das escolas e os aspectos metodológicos. Advogava-se que o método ideal a ser trabalhado era o intuitivo. Assim, a renovação educacional piauiense baseava-se nos teóricos da Pedagogia Moderna propunha a criação da escola comum ou única, laica gratuita, obrigatória e co-educativa.

Nesse período, destacava-se:

[...] O objetivo, alto e patriótico, da educação primária é outro: procura preparar futuros cidadãos, capazes de, por suas letras, entrar, com vantagens, nas lutas pela vida. E não é, nem será nunca, essa brevíssima noção elementar das coisas, dada, por assim dizer, num curso de velocidade vertiginosa, que capacitará alguém a competir e vencer, no struggle-for-life diário. [...]. (PIAUI, 1928, p. 39).

Dessa forma, a elite intelectual piauiense não só construiu discursos sobre o papel da educação popular, mas buscou mobilizar a sociedade para a necessidade de concretização de seu projeto educacional voltado para a modernização da sociedade local que expressava a preocupação com a extensão da escola elementar, numa crescente reivindicação da alfabetização das massas.

4 A elite intelectual piauiense: suas interpretações e discursos sobre a educação

As posturas da elite intelectual piauiense demonstravam que ela assumiu para si a função de indicar soluções para a superação das condições sociais e culturais do Piauí, empregando-se na revisão dos objetivos, fundamentos e dos princípios da ação educativa a fim de melhor planejá-la e difundi-la. Sendo predominante considerar que as pessoas que não tinham vivenciado a educação escolarizada compunham a

[...] massa, que mal se encaminha da barbaria à civilização, grandes iniciativas, prosperidade invejável. A bom dizer só o amor à vida a incita ao trabalho, no que baste à aquisição prompta das utilidades primordiais. A ignorância não lhe dá ambições. O alheamento completo do mundo

limita a um minimum a totalidade dos seus desejos. Não tem aspirações de conforto, de grandes lucros, por lhe não alcançar a visão curta senão pouco além do casebre miseravel e dos andrajos grosseiros.

Carece de orientação. E mantém-se, por isso, sem pouso certo, a experimentar todas as vocações, a provar de todos os ares, a arrastar-se por todas as terras, sem inclinações definidas, sem fixar-se em nenhuma parte. [...] (GONÇALVES, 1929, p. 17).

O jogo de oposições presentes no texto são reveladores de uma visão que se estabeleceu através das contradições entre civilização x barbárie, moderno x arcaico, progresso x atraso. Serviu o mesmo para denunciar a situação em que se encontrava a maior parte da população do Piauí, além de expressar a leitura que parte da elite intelectual piauiense fazia da realidade social e da população local. O mapeamento dos conteúdos presentes nos discursos da elite intelectual ou renovadores piauienses mostrou uma pluralidade de temas incluídos no rol das discussões sobre educação. Estes não se atinham apenas as questões do método de ensino, voltavam-se, também, para as questões sociais, para a discussão dos fins da educação, da definição de recursos para a mesma, do compromisso que a União deveria ter com a educação:

Quando proclamamos a indispensabilidade da cooperação da União na campanha desassomburada e firme que se impõe em favor do ensino popular, não possuímos a pretensão de suggerir novidades ou de ferir assumpto para o qual possamos trazer contribuições novas, ainda desconhecida. Não; repetimos, apenas o que outros já disseram com a autoridade, a expressão, a competencia e o brilho da linguagem, que não temos.

Sabe-se muito bem que a ideia da intervenção do poder central em materia de instruccão elemental, não é nova. Conta os seus pugnadores desde os tempos do regimen passado, não venceu, é certo, nem mesmo com o advento da Republica. Mas tambem não desapareceu e continuou a ter, na vigencia das novas instituições, esforçados e talentosos defensores, de modo que o principio, de quando em vez, é agitado e defendido, com vigor, na alta imprensa do paiz, por escriptores e jornalistas notáveis, no seio do Congresso Nacional, por um núcleo de representantes operosos e superiormente escudados em exacta intuição do bem publico (MENDES, 1921b, p. 1, grifo nosso).

Uma das marcas da elite intelectual da época era o uso do discurso científico para pensar um projeto educacional para a realidade piauiense. Era presente a ideia de adequação da sociedade aos novos tempos via formação da população, havendo a preocupação com a extensão da

escola elementar numa crescente reivindicação da alfabetização das massas. Só a partir de 1931 houve uma diferenciação nas modalidades de ensino ofertada, além do ensino primário e secundário foram criadas as modalidades de ensino pré-escolar e profissional.

De acordo com Hilsdorf (2003) a análise do pensamento pedagógico difundido na época vincula-o a uma das expressões fundamentais do liberalismo brasileiro. Seus defensores colocavam a superação do pensamento pedagógico tradicional numa perspectiva claramente política, dentro dos padrões da educação cívico-patriótica, sendo a Sociologia, a Biologia e a Psicologia Experimental fornecedoras dos suportes epistemológicos utilizados na fundamentação da proposta educativa defendida pelos renovadores piauienses que consideravam que

Entre os grandes problemas que pela sua complexidade agitam os povos ameaçando a estabilidade dos governos e abalando a paz nas nações, estão o econômico e o da instrução. Este, através do tempo, tem sido, e continua a ser, para a grande maioria humana, uma constante preocupação e a sua solução integral e completa não logrou ainda ser atingida.[...] Foi, porém, do fim do século atrasado para a primeira metade do século passado, que surgiram os maiores pedagogos do gênero humano. Rosseau e Pestalozzi, Herbart e Herbert Spencer foram os santelmos guias do pensamento neste assunto [...] (SOCIEDADE AUXILIADORA DA INSTRUÇÃO, 1922, p. 83).

Uma forma de se interpelar o Estado a construir a obra educativa necessária. A elite intelectual piauiense desempenhou um papel de relevância na formatação do ideário de educação para o povo, confirmando a posição de Brandão (1999, p. 64) que destaca que “Esta seria a tarefa dos intelectuais, na representação dessa geração de educadores: compreender a direção específica a imprimir à marcha civilizatória, entre nós”.

O projeto educacional proposto pela elite baseava-se numa política cultural e educacional que objetivava a princípio a homogeneização cultural, no sentido que partia do pressuposto da existência de uma cultura considerada universal e que todos deveriam dela ter domínio. Todavia, não se deve esquecer, segundo Santos (1996), que enquanto processo de socialização a educação exerce duas funções vitais, a diferenciação e a homogeneização da sociedade. Não se pode limitar a educação apenas a sua função homogeneizadora, toda educação é também um elemento de diferenciação.

A elite intelectual piauiense falava ao povo e ao governo não apenas sobre educação, mas debatia uma série de questões sociais. Ao se dirigir ao governo via neste o elemento responsável pela operacionalização das ações sugeridas, quando dirigia seu discurso ao povo tentava mobilizá-lo em torno das propostas defendidas. Defendia a necessidade de desenvolver uma educação integral como forma de reverter a situação atual da sociedade. Através de uma educação intelectual, moral, prática e regeneradora a população seria capacitada para se envolver com as questões de ordem social, questões estas ligadas aos aspectos políticos e econômicos de então.

Estes elementos colocam em destaque que os sentidos assumidos pelo movimento renovador ocorrido no Piauí nos anos de 1920 até 1947 extrapolam o caráter pedagógico. Assumiu características nitidamente políticas, indo além da discussão dos aspectos meramente técnicos da educação. Defendia a ideia de preparação para a vida através de uma educação intelectual e prática que capacitasse as pessoas a assumirem funções no meio social.

A educação enquanto fator de preparação para a vida social predominou no Piauí durante os anos de 1920, cedendo lugar para a concepção de educação adaptada ao meio social, vertente que se firmou no Piauí a partir dos anos de 1930 e que defendia que

[...] O ensino, com a sua técnica e a sua prática, diante dos progressos da pedagogia moderna e da necessidade de uma filosofia para a vida, não pode apresentar-se como simples criação abstrata do espírito humano, com a existência larvar dos regulamentos. Concebido do ponto de vista biológico e funcional que lhe atribuem os estudiosos, ele é mais do que qualquer outra manifestação da realidade ambiente. Uma decorrência irresistível do complexo-meio, compreendido na expressão de tôdas as particularidades vivas. [...]

A educação, “que varia em função do espaço”, precisa de ter os seus sistemas elaborados de modo a considerar o SENTIDO REGIONAL, e sobretudo, atender às duas grandes modalidades existenciais da sociedade e da economia brasileiras – a urbana e a rural.[...] (NAPOLEÃO, 1942, p. 35).

Para que a sociedade piauiense pudesse ter o seu projeto educativo concretizado, além de expressar a fé na educação, a elite intelectual fazia pressões e depositava expectativas sobre o sistema escolar. Esses pressupostos eram evidentes nos discursos da elite intelectual piauiense envolvida com as reformas de educação no Piauí durante os anos de 1920 a 1947, aproximando-a do pensamento dos

reformadores nacionais. Contudo, certos reformadores piauienses, principalmente Matias Olímpio de Melo, tinham restrições, conforme destacou Lopes (2001), ao transplante de inovações implantadas fora da realidade piauiense.

A elite intelectual piauiense procurou estudar, propor medidas de acordo com a realidade vigente, buscou dar resposta às solicitações de modernização da sociedade, respostas estas expressas pela implantação de mudanças na legislação de ensino. Contudo, as ações planejadas pela elite se concretizaram ao longo dos anos, mas não se mostraram eficazes, pois dependiam da vontade política dos dirigentes municipais, o que ocasionava uma descontinuidade de ações ou esbarravam na falta de vontade política do governo estadual em virtude da não alocação de recursos para concretizá-las.

Outros fatores que funcionaram como empecilhos à modernização escolar estavam relacionados à formação dos professores, pois muitos eram leigos e a distância geográfica era uma barreira mantendo os municípios do Piauí isolados, principalmente os da região sul do Estado. Também a limitação econômica dos professores se constituía em empecilhos, pois restringia o acesso à literatura sobre a Escola Nova, somente aos bacharéis e às professoras normalistas lotadas em sua maioria em Teresina e Parnaíba tinham amplo acesso a mesma.

Se inicialmente de uma forma tímida o ideário da Escola Nova penetrou no Piauí ao mesmo tempo em que se dava nos Estados considerados mais desenvolvidos, fato que serve para destacar que a elite intelectual mantinha contatos frequente com os centros divulgadores dessas ideias. Contudo, a apropriação deste ideário não se deu de forma uniforme, as fontes apontaram diversas estratégias que envolviam: leituras de autores estrangeiros e nacionais; leitura de artigos de jornais e revistas; participação em palestras, conferências e exposições que ocorriam em ocasiões específicas; visitas feitas às cidades que implantavam mudanças em seus sistemas de ensino: Rio de Janeiro, Fortaleza, Belo Horizonte; participação em encontros nacionais promovidos pela ABE e Ministério da Educação e Saúde.

Entre as estratégias de apropriação a mais significativa talvez tenha se dado através de visitas feitas às cidades que implantavam mudanças em seus sistemas de ensino. Estas visitas eram previstas no Regulamento de Ensino desde 1910. Era preciso divulgar e conhecer as experiências exitosas, assim, as principais estratégias utilizadas na divulgação do ideário da escola nova a princípio se deu na Escola Normal Oficial que foi escolhida como o lócus de divulgação do ideário

da Escola Nova, também foram feitas modificações na legislação de ensino de modo a adequá-la aos ideais da Escola Nova, além de promoções de palestras, exposições escolares, produções divulgadas em jornais, livros e revistas locais e a ampla circulação de textos produzidos nos vários estados brasileiros.

Estas ações se refletiram nas escolas piauienses que foram se modificando ao longo dos anos. Conforme as fontes analisadas e Lopes (1996, 2001) as mudanças provocaram uma reestruturação na parte física das escolas com aparelhamento e definição de hierarquia dentro da estrutura escolar em relação à docência: professores normalistas x leigos; mudanças no espaço físico das escolas que deveria ser adequado a difusão do ensino moderno, sendo o grupo escolar o modelo de escola desejado; mudança nos métodos de ensino se refletindo na modernização da ação pedagógica nas escolas primárias; qualificação dos (as) professores (as) para o exercício da profissão que deveria se basear na divisão do trabalho, no conhecimento especializado e na formação cultural.

As normalistas piauienses através de sua formação passaram a ser responsáveis pela divulgação e desenvolvimento do ideário da Escola Nova nas escolas primárias, sua ação foi fundamental para a incorporação dos ideais da Escola Nova nas práticas escolares. Em consonância com essa ideia a elite intelectual piauiense direcionou a ação daquelas quando da criação da Escola Normal Livre em 1909. Lopes (2001) afirma que a Escola Normal Oficial serviu como um espaço de disseminação da modernização proposta à educação piauiense, através da função regeneradora que lhe foi imposta, pois a origem do discurso modernizador da rede escolar piauiense se situa na década de 1910, sendo expresso pela necessidade de mudanças na forma de recrutamento e na composição intelectual do professor.

De todas estas estratégias usadas para a consolidação dos ideais da Escola Nova na cultura escolar local talvez a mais significativa tenha sido as reformas implantadas ao longo dos anos de 1910 a 1947: Reforma de 1910 – tinha como foco a estrutura administrativa e pedagógica das escolas piauienses; Reestruturação da reforma de 1910 em 1921 que colocou o foco da ação na formação das professoras primárias e reafirmou o regulamento instituído em 1910, pois houve poucas alterações no mesmo; Vinda do paulista Luiz Galhanone em 1927 para reformar a educação em Parnaíba; Adequação do ensino aos princípios da escola ativa pela reforma de 1931 e 1933, atendo-

se seus direcionamentos a orientação filosófica da Escola Nova; Adequação da legislação de ensino às Leis Orgânicas do Ensino instituídas pelo Governo Federal em 1946. As duas primeiras reformas se destacaram por uma autonomia que expressava o pensamento de jovens, pertencentes à elite intelectual local.

Os discursos e as práticas elaborados pelos intelectuais serviram para a divulgação e consolidação dos ideais da escola nova, num movimento de incorporação que se deu por mediações, negociações entre grupos sociais, servindo para repensar e construir a educação piauiense a partir de negociação de interesses diversos que possibilitaram uma melhor compreensão do processo histórico de elaboração do ideário pedagógico brasileiro e suas especificidades regionais. Assim, como destaca Cavalcante (2000) as pesquisas sobre as singularidades educacionais de determinadas regiões podem desvelar fatos ainda não estudados ou reconstruir objetos já trabalhados, sendo as pesquisas regionais de fundamental importância, pois possibilitam rever os discursos construídos em torno de fatos específicos, fugindo das interpretações consolidadas e possibilitam (re) construir versões da história da educação brasileira, resgatando a memória de determinadas populações.

Na historiografia da educação muitos de seus sentidos necessitam de esclarecimentos e podem ser revelados por meio de um exercício onde se coloque em evidência releituras do movimento no sentido de problematizar, colocar em destaque o que já se disse a respeito da Escola Nova, ressaltando-se que muitos pontos ainda merecem ser investigados.

5 Considerações finais

A consolidação do sistema educacional piauiense teve sua historicidade marcada por influências externas e por interesses de grupos específicos locais, em especial a elite intelectual, interesses revelados em grande parte pelas as ações da mesma. No imaginário da elite intelectual local as modificações planejadas e implantadas, por pessoas capacitadas para tal ação, trariam o progresso desejado, nesta ótica as transformações ocorreriam pelo alto, os intelectuais seriam aqueles que se encontravam capacitados para direcionar as mudanças necessárias que deveriam ocorrer no social.

Foi construído um discurso crítico em torno das condições sociais do Piauí, focando a educação como o elemento de transformação social. Nos discursos da elite intelectual eram apontadas as insuficiências institucionais do regime em vigor, porém os mesmos expressavam um certo conservadorismo, pois ao mesmo tempo em que destacavam a necessidade de remodelar o social ficava entendido que esta remodelação deveria processar-se dentro da ordem social vigente.

Assim, a partir dos anos de 1910 o Piauí viu brotar um projeto educacional que expressava o ideal de educação enquanto elemento de disseminação cultural, de mudança de mentalidade e fator de progresso. Este projeto pregava a expansão da escola primária, a reformulação dos métodos de ensino, visava modificar tanto a estrutura administrativa como a estrutura pedagógica das escolas existentes, de modo a ampliar o acesso à educação.

De maneira geral, as ações planejadas e concretizadas serviram para repensar a educação vigente e principalmente a escola primária existente, serviram para definir novos fins para a educação e um novo modelo pedagógico a ser trabalhado. Serviu principalmente para divulgar expectativas em relação à escola e a educação, para arregimentar a população em torno de um projeto de modernidade para o Piauí. O projeto de educação criado pelos intelectuais expressava o pensamento moderno sobre a educação, estava influenciado pelos ideais da Escola Nova, as influências se manifestaram sob várias formas: através das reformas implantadas ao longo das décadas de 1910 à 1940 que em sua maioria direcionavam para uma remodelação das práticas pedagógicas, para a remodelação da educação tanto administrativa como pedagogicamente.

O projeto educacional elaborado pelos intelectuais piauienses foi construído ao longo das primeiras décadas do século XX, tendo sido criadas várias estratégias para a sua divulgação e para o envolvimento da população com o mesmo. Estratégias que iam desde a divulgação de textos em jornais locais, até a reformulação da legislação de ensino, de forma a envolver a população na execução e concretização do mesmo. Os discursos da elite intelectual local expressavam o desejo de se revisar os fins da educação e a escola piauiense, desejo este que se fez presentes durante os anos em estudo, tendo sido incorporados os ideais da Escola Nova à legislação de ensino e às práticas de ensino em ritmos e tempos que nem sempre coincidiam com o mesmo ocorrido a nível nacional, o que certamente abre espaço para múltiplas pesquisas.

Referências

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

_____. et. al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

BRANDÃO, Zaia. **A intelligentsia educacional** – um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: Ed. USF, 1999.

CAVALCANTE, Maria Juracy Maia. **João Hippolyto de Azevedo e Sá: o espírito da reforma educacional de 1922 no Ceará**. Fortaleza: Ed. UFC, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CONGRESSO dos municípios. **Jornal O Piauhy**, Teresina, p. 1, 25 set. 1921.

COSTA, Francisco Augusto Pereira da. **Cronologia Histórica do Estado do Piauí**. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

COSTA FILHO, Alcebédias. **A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

DOSSE, François. **A História em migalhas: dos Annales à Nova História**. São Paulo: Ensaio, 1994.

EM PROL da instrução. **Jornal O Piauhy**, Teresina, p. 1, 21 jul. 1921.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1994.

GONÇALVES, Wilson Carvalho. **Dicionário enciclopédico piauiense ilustrado – 1549-2003**. Teresina: Halley, 2003.

GONÇALVES, Luiz Mendes Ribeiro. **Aspectos do problema econômico piauiense**. Teresina: Imprensa Oficial, 1929.

HEINZ, Flávio M. (Org.). **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LOPES, Antonio de Pádua de Carvalho. **Superando a pedagogia sertaneja**: grupo escolar, escola normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930). 287f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2001.

_____. **Beneméritos da instrução**: a feminização do magistério primário piauiense. 242f. Dissertação (Mestrado em sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 1996.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramento, 1978.

MENDES, Francisco Iweltman Vasconcelos. **Parnaíba**: educação e sociedade. Teresina: Ed. UFPI, 2001.

MENDES, Simplício de Sousa. O ensino popular no Brasil I, **O Piauí**, Teresina, p. 1, 04 set. 1921a.

_____. O ensino popular no Brasil II, **O Piauí**, Teresina, p. 1, 07 set. 1921b.

_____. O ensino popular no Brasil IV, **O Piauí**, Teresina, p. 1, 18 set. 1921c.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira – a Escola Nova. São Paulo: Cortez, 1989.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1976.

NAPOLEÃO, Benedito Martins. Educação para o nordeste. In: O Piauí e o nordeste aspectos e problemas de sua vida social. **Diário Oficial**, Teresina, p. 35-38, 03 maio 1942.

NASCIMENTO, Francisco Alcides do. **A revolução de 1930 no Piauí**: 1928-1934. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.

_____. **A cidade sob o fogo**: modernização e violência policial em Teresina – (1937-1945). Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 2002.

NEVES, Berilo. **Oito anos de governo**: a administração Leônidas Melo no Piauí- maio de 1938 – maio de 1943. Teresina: Papelaria Piauiense, 1943.

OLIVEIRA FILHO, Valdinar da Silva. **O ensino comercial e a formação de guarda-livros**: de porta-vozes da riqueza do Piauí a guardadores da memória de Parnaíba – (1900-1960). 105f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2004.

PIAUI. **Mensagem Governamental apresentada à Câmara Legislativa em 01 de junho de 1928 pelo Dr. Mathias Olimpio de Mello.** Teresina: Imprensa Oficial, 1928.

PINHEIRO, Áurea Paz. **As ciladas do inimigo:** as tensões entre clericais e anticlericais no Piauí nas duas primeiras décadas do século XX. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 2001.

PINTO, Fátima Ferreira Cunha. **Filosofia da Escola Nova:** do ato político ao ato pedagógico. Rio de Janeiro: EDUFF/Proed, 1986.

QUEIROZ, Teresinha. **Os literatos e a república:** Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo. Teresina: Ed. da Universidade Federal do Piauí; João Pessoa: Ed. UFPB, 1998.

_____. **Educação no Piauí:** 1880-1930. Imperatriz (MA): Ética, 2008.

_____. **A importância da borracha de maniçoba na economia piauiense.** Teresina: Ed. UFPI, 1994.

SOCIEDADE Auxiliadora da Instrução. **A instrução pública no Piauí.** Teresina: Papelaria Piauiense, 1922.

LES
UFPI / CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

RESENHAS

AMNEIDA, Jane Soares de. **Ler as Letras**: por que educar meninas e mulheres? São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo. Campinas: Autores Associados, 2007. 238p.

Resenhado por Valéria Alves Paz*

O livro “Ler as Letras – por que educar meninas e mulheres?” escrito por Jane Soares de Almeida e publicado pela editora Metodista (2007), trata da imagem culturalmente construída da mulher por meio da religião e da educação, durante o período republicano, na cidade de São Paulo. O tema trata sobre mulheres e aspectos de suas histórias na educação brasileira, descrevendo sua valorização através do modo como deveria ser a mulher perante a sociedade, reflexo de um sistema religioso da época.

A autora Jane Soares Almeida é pós-doutora pela Universidade de Harvard, professora e pesquisadora do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, após ter se aposentado na Universidade Estadual Paulista. Dedicar-se a temas na área de História da Educação, História das Mulheres e Estudo de Gênero. Autora de livros e artigos científicos, também tem voltado sua escrita para literatura, escrevendo contos, poesias e romances.

O livro está organizado em quatro capítulos: O primeiro capítulo intitulado Mulheres, educação e religião: os paradigmas de submissão e os modelos de resistências fazem um recorte da história das mulheres, descrevendo como ocorreu a trajetória do movimento feminista ocidental, o início e a luta da educação feminista no Brasil, a diferença entre sexos em relação ao desenvolvimento intelectual e comentando sobre a vida socioeconômica diferenciada por suas culturas. Ainda neste capítulo, Jane faz uma ressalva sobre: As mulheres como destinatárias das ideologias culturais e religiosas; mostrando que a herança portuguesa influenciou em grande parte na construção da identidade feminina dessas mulheres brasileiras, demonstrando isso quando aborda, na sua obra, o assunto Normalizando corpos e esculpindo almas: a educação feminina e a religiosa. Ainda no primeiro capítulo, através de sua pesquisa, a autora descreve a importância que a religião assumiu na construção da identidade feminina.

Recebido em: abril/2012 – Aceito em: maio/2012

* Mestranda em Educação da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: valpaz1501@gmail.com.

No segundo capítulo, *A educação católica Feminina e a permanência da tradição luso-cristã, no período de 1870 a 1930, em São Paulo*, a autora comenta sobre o legado educacional do catolicismo ultramontano, normatizando condutas femininas pela visão religiosa, através de colégios católicos coordenados por irmãs oriundas da Europa, assim dando continuidade a educação já desenvolvida para as filhas das oligarquias em suas casas. Ressalta a educação mista e a co-educação nesse mesmo período, orientado pelas normas protestantes e repudiado pelos segmentos conservadores do catolicismo.

Jane, em seu terceiro capítulo intitulado: *O protestantismo missionário norte-americano e a educação feminina* destaca que os protestantes norte-americanos criaram o sistema educacional de pequenas escolas, distribuídas pelo o interior da cidade de São Paulo, com o objetivo de divulgar o evangelho, com ideias igualitárias indiferenciado os sexos. Vale aqui também destacar Os valores éticos e educacionais protestantes e a importância do magistério feminino que permite pensar sobre a educação das mulheres numa perspectiva protestante em contraponto à visão dos norte-americanos.

A co-educação dos sexos: uma ambiguidade moral e religiosa, é relatada pela autora no quarto capítulo, através de uma discussão sobre as classes mistas na educação pública e na religiosa, contrariando os ideais dos legisladores da época. Os católicos conservadores combatiam a prática educacional mista, baseados em razões morais, já os protestantes eram favoráveis a essa prática por razões econômicas. No percurso desse capítulo encontramos um comentário sobre a liberdade da mulher e a profissionalização, vinculando as mulheres como educadoras, principalmente da educação protestante.

Em suas considerações finais, a autora, embasada teoricamente nas categorias de gênero, educação e religião, volta seu olhar para a mulher dos dias atuais. Ao final de sua reflexão conclui que tanto os protestantes quanto os católicos tinham o mesmo olhar sobre a mulher, “[...] Muda o cenário, mas os personagens continuam os mesmos” (p. 23). Comenta sobre a educação feminina frente os positivistas e católicos, em relação ao seu papel social, suas tradições culturais, “[...] nos quais a educação era a mola propulsora para o desenvolvimento, [...] deixar de ser incluídas nas suas formulações” (p. 213).

Ao falar de gênero a autora comenta que a relação desse estudo não pode ser somente feminina [...] não é possível de clarificar as diferenças existentes entre homens e mulheres e que a adoção do enfoque naturalista, [...] serve para justificar os mecanismos de opressão

e dominação (p. 219). Evidencia a importância da ideologia religiosa na educação. Tenta mostrar que mesmo em tempos atuais não é garantido uma educação não diferenciada, principalmente de atividades lúdicas e recreativas “[...] menino brinca com bola e menina brinca com boneca! As meninas gostam de desenho, e os meninos, de matemática. [...] Meninas serão mães e meninos...?” (p. 223).

A leitura desta obra é agradável, de fácil compreensão, propiciando ao leitor uma cumplicidade na absorção/reflexão das informações. A autora, em sua escrita, referencia importantes elementos na análise da educação feminina que podem servir de bagagem para pesquisas no âmbito da história da educação, especialmente no que condiz a participação da Igreja Católica. Recomendo a leitura para pesquisadores em História da Educação, mulheres e todos os interessados em compreender a escolarização. Como aponta a autora “[...] considerar que as emoções e as crenças fazem parte do ato de escrever e de criar, [...] os que escrevem não seriam os edificadores de sonhos que crêem em utopias possíveis” (p. 23).

BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo, Cortez, 2010.

Resenhado por Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Brandão é doutora em educação pela PUC-RJ e professora de Educação Brasileira e Questões Atuais da Educação no programa de Pós-graduação do Departamento de Educação da PUC-RJ. A pesquisadora vem desenvolvendo vários projetos que refletem a educação hoje. Em conjunto com Alicia Belarmino, desenvolve uma reflexão na área de currículo sobre a identidade do campo educacional, a partir do estudo da história das disciplinas. Atualmente, ela investiga a sociologia da educação no Brasil.

A obra a ser resenhada contém uma coletânea de textos que serviram de base para o seminário “A crise dos paradigmas e a educação”, promovido pelo Departamento de Educação da PUC-RJ no ano de 1993. Brandão reúne textos de especialistas das áreas de ciências humanas, que procuram focalizar o debate sobre a crise dos paradigmas no campo da educação

Marcondes, com o texto A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade, procura situar o leitor sobre as possíveis definições de paradigmas. Ele estabelece as diferenças paradigmáticas relacionando a teoria platônica (clássica) com a teoria de Kuhn (contemporânea). Segundo Marcondes, uma crise de paradigmas acontece como uma mudança de modelos ou de padrões que anteriormente serviam como explicação ou visão de mundo. As mudanças mais significativas são chamadas “revoluções científicas”. O esgotamento de modelos tradicionais resulta no desenvolvimento de novos modelos teóricos e metodológicos, que, muitas vezes, provocam mudanças significativas no campo do conhecimento científico.

Para o pesquisador, os séculos XVI e XVII se caracterizaram como um período de mudanças significativas de crise de paradigmas, chamado revolução científica que contribuiu para o surgimento do pensamento da modernidade. Essa crise se revela como um período

Recebido em: abril/2012 – Aceito em: maio/2012

* Licenciada em Geografia; especialista em Psicopedagogia; Mestre em educação e doutora em Geografia. Professora adjunta do departamento de Geografia da Universidade do estado de Santa Catarina – FAED/UDESC. E-mail: rosa.martins@udesc.br.

de transição das teorias tradicionais para uma nova teoria científica. Essa nova ciência, busca na razão subjetiva, uma nova concepção de conhecimento, que terá como ponto de partida a busca do sujeito pensante e a dominação deste sobre o objeto.

A ruptura do paradigma subjetivista, baseado na razão iluminista, acontece devido ao seu grau de distanciamento entre o sujeito e a realidade, pois pressupõe um conhecimento científico fundamentado na experiência individual.

Segundo Marcondes, Marx traz uma posição contrária à racionalista e iluminista, pois segundo ele, “a liberação do homem só será possível na medida em que se transformar a própria sociedade” (p. 27). Segundo o pesquisador, as classes econômicas seriam aproximadas se houvesse igualdade quanto à educação e à ciência. E mais, as questões levantadas pelo texto são exemplos da crise que passa o chamado paradigma da modernidade, que, diante da incerteza em identificar um paradigma no contexto das ciências sociais, procura caminhos na busca de um paradigma hegemônico.

O segundo artigo da obra, A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma, é de autoria de Plastino e aborda a crise do conceito de paradigma. Ele questiona a superação do paradigma da ciência moderna, que se preocupa com a especialização das disciplinas científicas e sua desvinculação com as questões sociais, culturais e econômicas. As ciências da natureza e a física abandonaram essa perspectiva iluminista e racionalista de construção do conhecimento, pois não sustentam mais a compreensão do mundo limitados a uma produção científica descontextualizada.

Para Plastino, a crise dos paradigmas no campo das ciências sociais precisa ser analisada sob a ótica de duas linhas de abordagem. A primeira, sob o ponto de vista do pensamento liberal, enuncia que as ciências sociais têm sua base teórica centrada no indivíduo, com características a-históricas, desvinculadas de uma prática social. Essa ciência assume um cientificismo com o objetivo de coletar dados sobre o homem e o seu comportamento. A segunda postula que produção científica, sob o ponto de vista da teoria marxista, não concebe a constituição de uma ciência a partir de dados da natureza, mas sim a concepção de uma ciência com uma dimensão social e histórica, fruto das relações sociais estabelecidas pelo homem. Segundo Plastino (p. 39), “...depois de Marx, é impossível fazer qualquer análise social sem levar em consideração as relações existentes entre a reprodução da vida material e qualquer outro fenômeno social”.

O surgimento dos paradigmas científicos das ciências naturais da modernidade constituiu um traço marcante nas ciências sociais, que foi a constituição de produções científicas desvinculadas do contexto social e, também, sua inclinação à especialização. Esses aspectos contribuíram para o empobrecimento do potencial crítico e ético do trabalho científico. Em virtude disso, faz-se necessário discutir a crise dos paradigmas sociais, pois a neutralidade das ciências acaba por contribuir com uma reprodução alienada e a construção de um conhecimento a-histórico, incapaz de reproduzir a realidade social. É necessário resgatar a dimensão ética e política das ciências sociais, entender que o saber científico não é neutro, mas sim reflexo das escolhas dos cientistas.

Neves é autora do terceiro artigo a integrar a obra organizada por Brandão, *A crise dos paradigmas em educação na óptica da psicologia*. Ela desenvolve suas reflexões sobre a crise de paradigmas na psicologia e na educação. Segundo a autora (p. 49), o conceito de paradigma pode ser “tomado como um modelo a ser seguido, como, em virtude da validação consensual que se faz em torno dele, também é o conjunto de crenças e práticas partilhadas por um grupo”. No entanto, este modelo entra em crise quando acontecem mudanças ou questionamentos quanto à validação destas certezas até então aceitas. No campo da psicologia, este vazio está ligado ao medo e à incerteza do novo, pois diante do desconhecido, o homem se sente despreparado e inseguro.

A busca de possíveis soluções para esse conflito seria a fundamentação epistemológica do seu saber, com uma fundamentação teórica capaz de solidificar este saber com a legitimidade de quem conhece e se apropriou dele. Também se pode resolver esse conflito com a busca de conhecimento crítico, capaz de fazer a análise dos paradigmas que ora estão se instaurando frente aos anteriores. Mas, para isso, é preciso que este sujeito individual busque um canal de comunicação com outros sujeitos, com quem ele irá partilhar suas reflexões e efetivar o processo transferencial de suas representações. Esse processo é imprescindível para a construção de um sujeito social.

A contribuição da Psicanálise à Educação reside na análise da relação professor/aluno. Essa relação pode ser vista da seguinte forma: o aluno vê o professor como “sujeito do saber” (p. 54), mas espera que este não se coloque numa situação de superioridade, detentor único do saber, mas sim como alguém que possa compreendê-lo e partilhar a construção do seu saber.

A relação distanciada entre quem ensina e quem aprende acaba por criar barreiras na relação professor/aluno, dificultando o processo de construção do conhecimento. Segundo Neves, a relação professor/aluno deve se constituir num processo dialógico, no qual ambas as partes devem se esforçar para que o saber assuma uma efetiva transferência.

Garcia, quarto autor da obra, inicia seu artigo Paradigmas em crise e a educação, questionando se a chamada crise de paradigmas afeta ou não a educação. Ele define a educação como o conhecimento que está ligado à formação do homem, orientado por um paradigma. Quando este paradigma entra em crise, a educação se depara com a incerteza, pois as verdades até então tidas como norteadoras, já não são tão certas. Diante das incertezas é preciso reaprender, encontrar caminhos que possam orientar na formação do homem. Esta escolha exige uma opção, pois os caminhos são diversos, fazendo com que o homem seja criativo e ousado ao traçar seus projetos.

Neste universo de incertezas, a educação tem um papel fundamental. Ela pode servir de reprodutora do modelo que está posto ou como elemento de reflexão crítica sobre ele. Não se trata de escolher um lado ou outro, mas sim de procurar estabelecer, através de processos educativos, a construção de uma sociedade mais igualitária e solidária, na qual as diferenças possam conviver em harmonia. A construção desta sociedade mais justa, requer a busca de soluções coletivas, pois é o somatório das forças que possibilita a construção.

Já Mendonça, no quinto artigo da obra resenhada, A história da educação face à “crise dos paradigmas”, propõe-se a refletir sobre o impacto da crise dos paradigmas na História da Educação. Os trabalhos feitos no campo da História da Educação têm recebido críticas no que se refere aos avanços da pesquisa histórica, decorrentes da chamada crise de paradigmas. A chamada “Nova História” aparece como uma vertente no campo da História da Educação. Este novo tipo de história propõe uma ampliação do objeto de estudo da história e uma nova forma de estudar o fato histórico, que passa a ser construído no decorrer da pesquisa. Esta nova compreensão do conhecimento histórico requer um redimensionamento do papel da teoria na pesquisa histórica e a sua relação entre o passado e o presente.

No campo da História da Educação no Brasil, tem-se empregado comumente a “contextualização”, no campo educativo, como uma justaposição de dados, desvinculados da realidade educacional. Essa abordagem contribui para uma análise superficial que desconsidera o

contexto histórico onde as ideias foram concebidas. A superação desta concepção reducionista de produção na área da História da Educação requer a utilização de uma abordagem dialética, permitindo assim, uma melhor relação entre o papel da teoria e o papel da hipótese.

O objetivo de Dauster, , no último artigo da obra, *Navegando contra a corrente?* O educador, o antropólogo e o relativismo, é traçar algumas comparações entre os campos da Educação e da Antropologia e as possíveis relações entre eles. No campo da educação, o papel do educador e do educando é constituído em função do padrão social existente. O contexto social que esses se encontram inseridos será determinante na constituição de suas funções. Consequentemente, a prática e o cotidiano pedagógico estarão impregnados dessa realidade social.

Diante desta interpretação dos fenômenos educacionais e da chamada crise dos paradigmas nas ciências sociais, a autora problematiza sobre a aproximação entre educadores e antropólogos. A antropologia, no contexto da educação, teria o papel de ampliar a visão do fenômeno educativo, conduzindo a uma interpretação contextualizada, valorizando a diversidade e a heterogeneidade cultural.

No campo da pesquisa, a antropologia contribuiria para que o pesquisador se preocupasse em abordar uma proposta teórica que privilegie a cultura e as práticas sociais, sem esquecer da “importância da apropriação da análise elaborada pelos atores/sujeitos investigados, com vistas a usos que lhes pareçam os mais pertinentes” (p. 85).

O posfácio dessa obra, escrito por Bonamino e Brandão , contém algumas reflexões sobre o seminário – a crise dos paradigmas – organizado pelo Departamento de Educação da PUC-RJ, que serviu de abertura do ano letivo de 1993. Os questionamentos sobre a crise dos paradigmas no campo de educação têm por objetivo repensar o próprio processo de produção de conhecimentos específicos deste campo. Segundo as autoras deste texto, repensar a identidade epistemológica do campo da educação evitaria alguns equívocos, tais como: “orientação da pesquisa, na aplicação de conhecimentos, nos âmbitos das políticas educativas, das estratégias didáticas e na avaliação de problemáticas específicas de aprendizagem” (p. 93).

O desafio no campo da educação, de trabalhar numa ótica multidisciplinar, contribui para superar a fragmentação dos conhecimentos científicos, condição expressa neste final de século, pelo chamado pós-modernismo.

O chamado período da modernidade coloca em questão duas grandes correntes teóricas: o liberalismo e o marxismo. Estas correntes têm-se mostrado incapazes de equacionar as questões relacionadas à escola, dentro de uma perspectiva social, que busca a construção de uma sociedade democrática. Diante desta “crise dos ou de paradigmas”, a escola tem o desafio de encontrar caminhos que possibilitem trabalhar dentro de uma perspectiva político-social, capaz de fazer a relação escola-sociedade, com a permanente busca da construção da democracia. Valorizar as experiências culturais e o equilíbrio entre as diferenças é o desafio permanente que a escola tem que enfrentar, para elaboração de um projeto pedagógico democrático, que contemple a construção do conhecimento de cada indivíduo.

Percebe-se, no decorrer desta obra, que a questão norteadora das discussões de todos os artigos, está direcionada no sentido de abordar a problemática da crise de paradigmas e seus reflexos no campo da educação. Fazendo referência, entre outros, a Marx, Engels e Habermas, os autores utilizam um discurso crítico, com o objetivo de fazer algumas reflexões sobre o momento de repensar uma proposta de política para a educação, que contemple o desafio de viabilizar alternativas às questões que afetam a escola.

É uma obra de suma importância para os profissionais da educação, pois levanta uma série de debates acerca da crise de paradigmas que passa a educação e, também, contribui para a construção do embasamento teórico que constitui o campo pedagógico.

A leitura desse livro leva à compreensão de que o desenvolvimento das práticas pedagógicas é ancorado pelo paradigma que dá sustentação à sociedade da qual essas práticas fazem parte. Cada educador tem sua prática pedagógica fundamentada dentro de uma concepção em que ele acredita e que traz sua visão de mundo. Esta concepção irá nortear o trabalho do professor e contribuirá ou não para a formação de um educando capaz de construir e reconstruir sua história. Entendemos que repensar a escola é preciso. É necessário ter projetos, inovar, propor mudanças, ousar, comprometer-se e desejar. Para tanto, é importante que cada educador reflita sobre sua prática, procure indagar-se sobre o tipo de homem que quer formar e que tipo de sociedade quer ajudar a construir.

LES
UFPI / CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

RESUMOS

SILVA, Maria do Amparo Holanda da. **História e Memória das Primeiras Instituições Escolares de José de Freitas-PI (1928 – 1971)**. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2012.

RESUMO

Esta dissertação é um estudo histórico que tem como objetivo geral reconstituir a história e a memória das três primeiras instituições escolares públicas de José de Freitas-PI, através de memórias de ex-diretores, ex-professores e ex-alunos na zona urbana, a partir do final da década de 1920 ao início da década de 1970 do século XX. Daí emerge a problemática: Como surgiram as primeiras instituições escolares – o Grupo Escolar “Padre Sampaio”, o Grupo Escolar “Antônio Freitas” e o Ginásio Moderno Estadual “Antônio Freitas” – em José de Freitas-PI? O recorte temporal da pesquisa abrange desde a criação do primeiro grupo escolar em 19 de abril de 1928, (o Grupo Escolar “Padre Sampaio”) até o advento da Lei 5.692/71. O final da pesquisa, no ano de 1971, deve-se pela substituição na nomenclatura Grupo Escolar para Unidade Escolar com a implantação da Reforma de Ensino. Face aos desafios e às inovações vividos pelos historiadores é possível compreender os avanços proporcionados pela história oral através das narrativas dos sujeitos adotando-se a abordagem historiográfica vinculada à Nova História Cultural. Fundamentado nos autores da Nova História Cultural – Burke (1992), Chartier (1990); da História Oral – Thompson (1992), Meihy (1998); sobre a história da educação brasileira – Azevedo (1976), Lopes e Galvão (2005); de estudos das instituições escolares, dos grupos escolares, sua cultura e seu cotidiano – Vidal (2005), (2006), Julia (2001), Buffa (2002), Gatti Júnior (2002), Faria Filho (2007), Bencostta (2005), (2007), Souza (2007); sobre história e memória – Le Goff (2003), Halbwachs (1990), Félix (1998), Nunes (2003); e produções historiográficas locais – Ferro (1982, 1996, 2010), Brito (1996), Lopes (2006), Queiróz (2008), Reis (2009), dentre outros. A pesquisa de caráter qualitativa e descritiva teve como instrumentos para acesso aos dados, questionário, entrevista semiestruturada e corpus documental. O resultado constatou que o surgimento das primeiras instituições escolares se deu de forma muito lenta devido aos poucos recursos enviados pelos governantes – federal, estadual e municipal – para a construção dos prédios. O cotidiano escolar dessas instituições era

marcado por atividades de formação cívica sempre entoando os hinos (Nacional, da Bandeira e do Piauí) no início e final das aulas. Os horários de aulas rígidos, as medidas disciplinares severas, os procedimentos de avaliação ocasionavam ansiedade, desânimo, torturas etc. Constatou-se, por fim, que a história e a memória dessas primeiras instituições escolares, mais do que importantes, são imprescindíveis, não somente para a reconstituição da história das escolas, mas também para o (re) conhecimento de aspectos da própria sociedade piauiense.

Palavras-chave: História da Educação. Instituições escolares. Memórias. Cotidiano Escolar.

PEREIRA, Vanderléa Andrade. **O livro didático no cotidiano da prática pedagógica de professoras: usos que se revelam no Semiárido Brasileiro**. 2012. 214f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

RESUMO

A educação brasileira, e principalmente a educação na região semiárida, como agregadora de um conjunto vasto de sujeitos, singulares e plurais, vem, ao longo da história, mediante a disseminação de pesquisas acerca dos processos educacionais, tentando romper as narrativas hegemônicas que desde a colonização estão vinculadas a resquícios de uma política colonizadora que ainda hoje reflete nos modos curriculares e, principalmente nos livros didáticos que fazem parte da prática docente nas escolas públicas. Na tentativa de romper com as narrativas que trazem a história fora dos sujeitos, as verdades de poucos na relação de ensino e de aprendizagem, a pesquisa que tem por problemática saber Como se efetiva a utilização do livro didático na prática pedagógica de professoras do Semiárido Brasileiro, traz a possibilidade de contar outra história no cenário educacional, de dar sentido aos artefatos didáticos e aos processos mobilizados na realização da educação, principalmente no Semiárido Brasileiro. Na proposição de conhecer e de viver de perto o campo empírico da pesquisa, que é a Escola José de Amorim, situada na Comunidade de Lagoa do Salitre – Município de Juazeiro-BA, a investigação, de caráter qualitativo, traz a etnografia como método de investigação. Como característica da etnografia, a produção dos dados deu-se mediante a observação participante, a escritura de diários da prática e entrevistas interativas/reflexivas de cunho coletivo. Em apoio a esses três instrumentos está o diário de campo, a fotografia e filmagem. O método de interpretação dos dados utilizado na pesquisa segue a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) aliado à análise interpretativa fenomenológica e hermenêutica referenciada nos estudos de Laplantine (2004). Diante desse contexto, esta dissertação, traz as análises feitas acerca dos usos do livro didático por professoras do Ensino Fundamental I, tendo como principais Referências teóricas autores como: André (1995, 1997, 2008), Bittencourt (2005), Certeau (2008), D’ávila (2008), Dietzsch (1996), Geertz (2011), Heller (1989), Josso (2002), Kincheloe, (2007), Lajolo (1996), Laplantine (2004), Lima (1996), Lins, Sousa e Pereira (2004), Martins (2004, 2011), Meier e Garcia (2007), Oliveira Júnior (2003), Pereira (2007), Pimenta (1995),

Pimentel (2002), Souza (2009), Zabalza (2004), entre outros. Partindo dos achados do estudo, em diálogo com os suportes teóricos adotados no percurso da pesquisa, o que se revela é a condição do livro didático como potencializador de conhecimento e, em contrapalavra a alguns estudos já realizados, a pesquisa aponta que as professoras não utilizam o livro didático como único e absoluto instrumento didático, mas como artefato de apoio às suas práticas, desenvolvendo, no cotidiano de suas práticas pedagógicas diversas formas de uso que trazem o livro como instrumento de bricolagem docente, como instrumento de mediação na ação das professoras e como possibilidade construtiva de autonomia docente quando da legitimação ou transgressão das prescrições. Os resultados da investigação conduzem para algumas problematizações acerca da educação no Semiárido Brasileiro direcionando também uma proposição de reorganizar os processos de produção, escolha e avaliação do livro didático que circulam nas escolas públicas dessa região.

Palavras-chave: Livro Didático. Cotidiano. Prática Pedagógica. Educação do Semiárido.

CHAVES, Suzana Araújo. **Os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega do ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). 136 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

RESUMO

O preconceito contra as pessoas cegas é um fenômeno histórico-cultural. Isto significa que essa é uma prática que se constitui no meio social, influenciada pela cultura, pela sociedade, pela política, entre outros fatores específicos de cada época, os quais podem desenvolver no sujeito discriminado sentimentos de angústia e de revolta, influenciando negativa ou positivamente na sua subjetividade. Nesse sentido, este estudo teve por objetivo geral investigar os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega da UFPI, e por objetivos específicos: compreender o impacto do preconceito na constituição subjetiva da aluna cega da UFPI e analisar os sentidos subjetivos relativos ao ensino superior produzidos pela aluna cega da UFPI. Esta pesquisa adotou como referencial teórico-metodológico a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa propostas por González Rey (2003, 2005a, 2011). Contribuíram também na construção deste trabalho autores como: Amiralian (1997); Begrow (2006); Caiado (2003, 2011); Crochík (2002, 2005, 2006); Lima (2006); Lira e Schindwein (2008); Valdés (2006), Vygotski (1997, 2008), dentre outros. Foi realizado um estudo de caso, considerando que este método reúne elementos imprescindíveis para a construção do conhecimento e é essencial para a compreensão da subjetividade. Participou deste estudo uma Mestranda da Universidade Federal do Piauí com cegueira adquirida, e, como informante, a mãe dela. Os instrumentos utilizados nesta pesquisa com a participante foram a entrevista inicial, o completamento de frases, a composição, o conflito de diálogos e a entrevista em processo, todos usados segundo a abordagem teórico-metodológica adotada. As informações foram analisadas com base na análise construtivo-interpretativa, sendo que os sujeitos envolvidos na pesquisa, tanto o pesquisador quanto o sujeito investigado, exerceram papéis ativos no processo de construção das informações. Os resultados do estudo revelaram que os sentidos subjetivos relativos ao preconceito produzem na vida da aluna sentimentos de angústia, de tristeza e de rejeição que chegam a causar dor. Outro sentido subjetivo identificado na fala da participante diz respeito ao fato de o preconceito atuar como estímulo

motivador para a superação das dificuldades, elevando a capacidade de resiliência da aluna. Com relação aos sentidos subjetivos do ensino superior, a aluna apresentou os seguintes: instituição de ensino como fonte de conhecimento, espaço gerador de angústia e, por fim, elemento viabilizador de projetos de vida.

Palavras-chave: Cegueira. Ensino Superior. Preconceito. Subjetividade.

MACIEL, Emanoela Moreira. **O estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar**. Dissertação (Mestrado em Educação). 106 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

RESUMO

A formação de professores na contemporaneidade tem ocupado lugar de destaque nos debates dos meios educacionais. As atuais demandas da sociedade requerem um profissional autônomo, criativo, crítico e reflexivo. Nesse contexto, o estágio supervisionado na formação inicial tem merecido atenção, pois se constitui espaço de mobilização e de construção do saber ensinar. Nesse sentido, este estudo objetiva investigar, sob a visão do discente do 9º bloco do curso de Pedagogia, as contribuições do estágio supervisionado na construção do saber ensinar. Para tanto, eis as questões norteadoras do estudo: quem são os estagiários do curso de Pedagogia da UFPI? Como se caracteriza o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI? Que saberes docentes são construídos na vivência do estágio supervisionado? Como ocorre a produção do saber e do saber ensinar no estágio supervisionado? No intuito de responder aos questionamentos estabelecidos, desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizando o método autobiográfico, através das narrativas escritas, na qual o questionário misto e o memorial foram os instrumentos para produção dos dados. O estudo foi desenvolvido no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, tendo como interlocutores da pesquisa os alunos do 9º bloco. Após a produção dos dados, esses foram organizados de acordo com os seguintes eixos: O percurso formativo no curso de Pedagogia da UFPI; O estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI; O estágio supervisionado e a construção de saberes; O estágio supervisionado na construção do saber ensinar. Na estruturação teórica deste trabalho, entre os diversos autores que embasaram sua tessitura, destacam-se Nóvoa (2000), Pimenta (1999), Pimenta; Lima (2011), Mendes (2006), Tardif (2002), Ghedin, Almeida e Leite (2008). Os resultados indicam que o estágio supervisionado constitui-se como espaço de articulação teórico-prática, possibilitando aos licenciandos experiência importante no contexto real do futuro campo de atuação profissional. Além disso, os dados demonstraram que a importância do estágio na formação docente reside na sua constituição em contexto investigativo, propiciando a produção de conhecimentos sobre a docência num contexto produtor

de diferentes saberes, favorecendo a reflexão sobre a ação de ensinar e sobre o ser professor, além de oportunizar a mobilização de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, possibilitando, aos estagiários, ressignificar esses saberes de acordo com as demandas da prática pedagógica. Com os resultados de nosso estudo, podemos concluir que o estágio supervisionado é fundamental na formação do pedagogo, uma vez que se constitui espaço de investigação da prática, de articulação teoria/prática e de mobilização, de construção e de reconstrução de saberes.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio supervisionado. Saberes docentes. Saber ensinar.

SOUSA, Vixelma Maria de Paula Barbosa. **“RAP DE QUEBRADA”**: construção de sentidos e saberes pelos grupos de Rap – “A Irmandade” e “Reação do Gueto” de Teresina-PI. Dissertação (Mestrado em Educação). 192f. Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Teresina, 2011.

RESUMO

São muitos os jovens afrodescendentes, empobrecidos, moradores de comunidades “periféricas”, que na contemporaneidade se agregam em grupos e, ao mesmo tempo, escolhem estilos musicais, e juntos constroem sonhos, projetos, criam e inventam modos de expressão de si, numa perspectiva de construção de novos sentidos para o seu existir. Desse modo, o estudo traz a questão dos saberes e dos sentidos como fios condutores para desenhar outros (fios). Na busca de aproximação com os universos de jovens rappers de dois grupos de Rap da cidade de Teresina-PI – das zonas sul e norte, o trabalho procurou conhecer quem são esses jovens nas suas vivências, nas suas práticas político-culturais Rap, como se constituem como atores sociais nos seus territórios de convivência. Buscou, ainda, apreender com que saberes esses sujeitos constroem a própria experiência de existir no mundo consigo mesmo e com os outros. Os dois grupos estudados são compostos por jovens homens, afrodescendentes, empobrecidos, na sua maioria desempregados. Com o propósito de atingir os objetivos delineados, o estudo embasado numa abordagem qualitativa proposta por Melucci (2005), em que a opção foi por andanças pelos territórios dos jovens, como idas a bailes de Rap, realizando observação-no-campo, com diários de campos, entrevistas semiestruturadas com roteiro em tópicos, realizadas junto aos sete jovens dos dois grupos “A IRMANDADE” e “REAÇÃO DO GUETO”, além de fotografias, cartazes e imagens, serviram de instrumentos metodológicos. A partir de então, numa familiarização com as transcrições das entrevistas, neste estágio de análise, as unidades significativas gerais se relacionavam com os objetivos traçados pelo estudo, o que tornou possível desenhar as categorias de sentidos e de saberes produzidos pelos jovens, em conexões com os instrumentais metodológicos utilizados. O estudo aponta para um aspecto muito importante de entendimento em relação aos sujeitos em foco: são jovens que se constituem rappers na prática político-cultural Rap que se articulam num movimento de conexões e de construção de sentidos e de saberes da experiência, para além

dos saberes técnicos, da formação do senso-crítico, dentre outras objetivações. Enfim, na prática, esses jovens constroem cotidianamente, em meio a muitas dificuldades, saberes da experiência que os potencializam na busca de sentidos para o seu existir, com tentativas de transformação das realidades individuais, coletivas e dos contextos onde estão inseridos. Nessa dinâmica, os jovens rappers engendram sempre, com suas práticas e elaborações, novos saberes, o que para este estudo se configura numa Pedagogia em Movimento, pela relação dinâmica na conexão na qual eles exercitam a cidadania, como jovens, em luta aguerrida por condições existenciais dignas. Para ajudar a tecer as linhas deste estudo, no sentido de dar luz às análises e às categorias, alguns autores foram imprescindíveis, como: Adad (2004); Abramo (1994); Bomfim (2006); Carrano (2003); Canevacci (2007); Dayrell (2005); Diógenes (1998); Melucci (2005); Rolnik (2007); Silva (2007); Santos (2010), dentre outros.

Palavras-chave: Jovens rappers. Saberes. Sentidos. Territórios.

FREIRE, Telma Cristina Ribeiro Franco. **Os sentidos subjetivos atribuídos ao bullying por discentes com surdez**. Dissertação (Mestrado em Educação) 190 f. Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2012.

RESUMO

O bullying, fenômeno instalado na sociedade, desperta sentidos subjetivos adversos nos sujeitos. Em relação aos Surdos não ocorre de forma diferente. Os abusos e os maus-tratos sofridos pelos sujeitos surdos afetam a sua subjetividade provocando reações as mais diversas nos envolvidos no fenômeno. Esse fato incitou a pesquisadora a conhecer os sentidos subjetivos atribuídos ao bullying por duas discentes, além da identificação e da análise das práticas e dos impactos do fenômeno na vida desses sujeitos. Como base teórica para o referido estudo, contribuíram as pesquisas de Silva (2010); Fante (2005); Antunes (2010); Beaudoin e Taylor (2006), Beane (2010), entre outros, que apresentam as causas, as manifestações e a caracterização dos principais envolvidos na síndrome e sobre a surdez: Skliar (1998, 2005), Strobel (2009) e Perlin (2005). Em relação aos procedimentos metodológicos adotados, a fundamentação assentou-se sobre a Teoria da subjetividade, de González Rey (2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b). Optou-se pela modalidade de estudo de caso, ancorada na pesquisa qualitativa sob os princípios da epistemologia qualitativa, no sentido de garantir a singularidade na construção da teoria. Os instrumentos foram selecionados na perspectiva de garantir a plena expressão do sujeito surdo, a saber: observação, entrevista em processo, completamento de frases, conflito de diálogo e sociograma, baseados fidedignamente na proposta teórico-metodológica, ancorada na epistemologia qualitativa, anteriormente exposta. A pesquisa de campo ocorreu nos meses de maio a novembro do ano de 2011, em uma escola pública estadual do Piauí, referência na inclusão de discentes surdos. A investigação possibilitou, além da constatação da existência do fenômeno, conhecer os sentidos subjetivos das alunas surdas, os quais são uma miscelânea de raiva, dor, angústia, dispositivo de resiliência e enfrentamento diante das incontáveis situações de bullying vivenciadas por elas. O que ofereceu a oportunidade ímpar de reconhecer a transformação de vítimas em protagonistas, que transmutaram o permanente assédio sofrido em

atitudes resilientes que as impulsionaram rumo ao sucesso em seus anseios e necessidades. Demonstraram comportamentos diferenciados no que tange à produção dos sentidos, com base nas práticas e impactos sofridos pela manifestação do fenômeno, frequentemente de resiliência e, ocasionalmente, de baixa na autoestima. Foi possível, ainda, verificar que, assim como atesta a Teoria da Subjetividade, os sentidos são produzidos de forma singular no sujeito, conforme seja seu envolvimento emocional com o fenômeno, fato comprovado pela profundidade das informações produzidas com as discentes, a partir de seus envolvimento com o processo da pesquisa e os instrumentos adotados. A emocionalidade permeou todo o processo de construção das informações, o que garantiu a fidedignidade na elaboração da teoria.

Palavras-chave: Bullying. Surdez. Sentido subjetivo.

SILVA, Elizete Dias da. **Povo Bom da Cancela** – Identidade e Afrodescendência: o que a escola tem com isso? Dissertação (Mestrado em Educação). 133f. Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2012.

RESUMO

Instigados pelos primeiros contatos com a comunidade Cancela e pela resposta negativa das jovens aos convites para participarem de forma mais ativa das celebrações na Igreja Santa Teresa, também pelas manifestações de discriminação racial para com essa Comunidade, despertamo-nos para desenvolver este estudo que tem como objetivo geral investigar sobre as concepções etnicorraciais que as moradoras e moradores têm de si. Para entender a questão racial brasileira utilizamos como referencial teórico autores como André (2007), Bento (2009), Guimarães (2004), Hasenbalg (1979), Lopes (2007, 2008), Moura (1988), Munanga (2003), Risério (2007), e informações do IBGE (2010). Concebemos a educação a partir de Paulo Freire e, para a contextualização e discussões sobre as discriminações no espaço escolar, trabalhamos com Boakari (1994, 1999, 2006, 2011), Cavalleiro (2000), Cunha Jr. (2005, 2008), Silva (2011), Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana [s.d.]. Além das Leis brasileiras que tratam sobre a realidade racial: Constituição Federal (1988), Lei 10.639/2003; 11.645/2008; 12.288/2010. A pesquisa qualitativa, com elementos etnográficos realizada junto a oito pessoas de ambos os sexos, com idade entre nove e 86 anos, moradoras da Cancela teve como técnicas de coleta de dados a Observação Participante em três eventos: Festa do Divino; Novena de Nossa Senhora do Carmo e a Assembleia sobre o funcionamento do Posto de Saúde Santa Teresa. Foi usada também a Entrevista não Estruturada, tendo quatro temas como guia: origem da comunidade; afrodescendência; racismo/discriminação e educação. Além do desenho com as crianças colaboradoras como forma de aproximação lúdica antes da entrevista. Os resultados indicam que a Cancela tem religiosidade forte; tem alto grau de parentesco entre seus moradores predominando dois sobrenomes com origem comum. As pessoas entrevistadas se autodeclararam negros, pardos, morenos. Elas têm ciência da discriminação de que são alvo, sendo a expressão: “nego da Cancela” a que sintetiza tal discriminação. Concebem a

educação como meio para melhorar as condições de vida e, mesmo relatando episódios recorrentes de discriminação, particularmente, na escola, há pessoas que estão tendo êxito nos estudos. Concluimos que, para superação do racismo na sociedade brasileira, a escola precisa desempenhar seu papel/missão na formação das cidadãs e cidadãos brasileiros, incorporando as relações etnicorraciais no currículo e no cotidiano escolar, como as Leis indicam. Para tanto, sugerimos a adoção da Pedagogia Interétnica e a Pedagogia da Diferença.

Palavras-chave: Identidade. Afrodescendência. Relações Etnicorraciais. Educação.

OLIVEIRA, Sandra Suely. **Formação de professores na modalidade a distância**: a docência, o ensino e a prática pedagógica em discussão. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí. 2012.

RESUMO

Este trabalho desenvolve-se no campo teórico da formação de professores. Analisa concepções de docência, ensino e prática pedagógica de professores-formadores do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, vinculado ao Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD-UFPI). O projeto de formação de professores na modalidade a distância considera as concepções de docência, ensino e prática pedagógica como importantes recursos reflexivos e formadores para uma compreensão mais aprofundada do processo de construção do ser professor e de como intervir positivamente nesse processo, promovendo transformações, formando cidadãos autônomos, conscientes de sua cidadania. O estudo define-se como de natureza qualitativa, toma o CEAD como seu cenário espacial de desenvolvimento, empregando a etnografia como fundamento de seu percurso metodológico, apoiando-se nas contribuições de Angrosino (2009), André (2008), Hammersley e Atkinson (1994), Moreira e Caleffe (2006), Hine (2004), Lima (1996), Beaud e Weber (2007), Bogdan e Biklen (1994), entre outros. Os interlocutores da pesquisa foram cinco professores-formadores que atuam no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação Aberta e a Distância da UFPI. Como técnicas de produção de dados, utilizamos a observação participante, a entrevista aberta e a consulta documental, facultando o intercruzamento de informações que deram suporte à análise de dados, desenvolvida a partir de três eixos analíticos: olhares dos professores sobre formação inicial; olhares dos professores sobre docência e ensino; e olhares dos professores sobre prática pedagógica. Como referencial teórico, consubstancia-se nas seguintes discussões temáticas: a) Paradigma do Pensamento do Professor, conforme Porlán Ariza, Martín Del Pozo, Rivero García (1998); b) Formação inicial de professores, à luz de Nóvoa (1992), Pérez Gómez (1992), Furlanetto (2007); c) Docência, ensino e prática pedagógica, com apoio em Rezende (2011), Perrenoud (1993), Sacristán, Gómez (1998), Alarcão (2001), Mizukami (2009), Imbernón (2009); d) Educação a Distância, segundo Alves e Nova (2003), Levy (2000), Valente (2001), Behar (2009), Silva (2002), Moran (2000, 2006,

2011) e outros. O estudo aponta, entre outras constatações, que os professores-formadores partem das suas concepções construídas ao longo das experiências profissionais, passando por um processo de resignificação das mesmas junto a sua prática pedagógica na EaD, constituindo o ser professor nesta modalidade.

Palavras-chave: Formação inicial. Docência. Ensino. Prática pedagógica. Educação a distância. Etnografia.

COELHO, Grasiela Maria de Sousa. **Formação contínua e Atividade de Ensinar**: produzindo sentidos sobre o brincar na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). 224f. Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2012.

RESUMO

Em razão dos desafios que se apresentaram no cotidiano da prática da professora formadora, nesta pesquisa objetivamos analisar a relação entre a formação contínua e os sentidos atribuídos ao brincar na atividade de ensinar na Educação Infantil. De maneira específica, propomo-nos a identificar os sentidos atribuídos ao brincar na atividade de ensinar na Educação Infantil; caracterizar a atividade de ensinar, relacionando-a com o sentido do brincar internalizado pela professora da Educação Infantil; compreender a repercussão da formação contínua nos sentidos atribuídos ao brincar pela professora que atua na Educação Infantil. Consideramos que a continuidade da formação é essencial para a expansão dos sentidos surgidos no decorrer da atuação da professora da Educação Infantil, de maneira que a visão acerca do processo do brincar vai se constituindo durante o exercício de ensinar e mediante o contexto da formação. Assim, a realização desta pesquisa contou com a participação de três professoras que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Teresina, e uma graduanda de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, tendo como opção teórico-metodológica o Materialismo Histórico-Dialético, fundamentado em Marx (1983, 2001); a abordagem Sócio-Histórico-Cultural, pautada em Vigotski (2007); a Teoria da Atividade na perspectiva de Leontiev (1998) e Engeström (2002), e pautados em Magalhães (2007) e Ibiapina (2007) utilizamos a Pesquisa Crítica de Colaboração. A produção dos dados foi viabilizada por meio do encontro colaborativo, das sessões reflexivas e das observações colaborativas. Para empreender a análise tomamos por base Bakhtin (2000), tendo como foco a análise do discurso e considerando as seguintes significações: interação verbal (objeto teórico), tema e significação (dispositivos teóricos), para analisarmos os episódios que selecionamos como representativos do que nos propusemos a investigar. Com base nisso, constatamos que os sentidos das partícipes em articulação com a formação vivenciada por elas apresentam relação diversa com as categorias traçadas para desenvolver este estudo, ou seja, por um lado indicam a necessidade de expansão no que concerne aos sentidos atribuídos ao brincar como

instrumento de desenvolvimento da criança, por outro lado, apontaram situações em que foi evidenciada aproximação com os pré-requisitos do ensino e do brincar enquanto atividade social.

Palavras-chave: Formação. Ensino. Atividade. Brincar.

OLIVEIRA, Janna Érica Paz Linhares de. **As Representações Sociais acerca da qualidade da educação ofertada pelas faculdades particulares partilhadas por estudantes de Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). 139f. Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2012.

RESUMO

As faculdades particulares são instituições relativamente recentes no âmbito do ensino superior piauiense e suscitam elaboração e compartilhamento de representações sociais sobre o ensino que ofertam. O modelo de educação das faculdades particulares faz parte de um sistema de ensino superior diverso, cujas instituições participantes possuem especificidades quanto à organização institucional e atendimento de demandas do público que o acessa, fato que pode repercutir no processo de construção de representações sociais sobre a qualidade de seu ensino. Neste sentido, este estudo tem como objetivo geral investigar as representações sociais acerca da qualidade da educação ofertada pelas faculdades particulares, elaboradas por estudantes de Ensino Médio de Teresina – PI. Como referenciais teóricos foram utilizados autores como Moscovici (1978, 2006), Jodelet (2001), Jovchelovitch (2001), Madeira (2005), Marková (2006) e Nóbrega (2003) para a compreensão sobre a Teoria das Representações Sociais. Para discutir sobre o contexto do ensino superior, contribuíram Martins (2009), Azevedo (1976), Fávero (2000) e Feitosa, Sales e Cruz (2006) e para discutir sobre qualidade foram utilizados autores como Santana (2007) e Bertolin (2007). Foram entrevistados 30 estudantes do 3º ano do Ensino Médio de duas escolas particulares, uma de orientação confessional e a outra de orientação laica, uma vez que estes estavam mais próximos de ingressar no ensino superior. Para acessar as representações sociais destes sujeitos a partir dos dados sobre a realidade estudada, realizou-se uma pesquisa de campo, quanti-qualitativa, de cunho exploratório e descritivo. Os dados foram levantados a partir de entrevista semiestruturada. Os resultados são apresentados a partir da utilização de duas técnicas de análise: Análise Categórica e Análise de Discurso, que se complementam para dar suporte ao entendimento da realidade estudada. Assim, emergiram da análise quatro eixos categoriais, totalizando, vinte e quatro categorias, que são: Faculdades Particulares no repertório de escolha; Valor social das faculdades particulares; Perspectiva dos pais sobre a qualidade das

faculdades particulares, a partir das falas dos alunos e Indicadores de qualidade na perspectiva dos estudantes. De modo geral, as faculdades aparecem no repertório de escolha como plano alternativo, caso não se consiga passar no vestibular das públicas. Ainda que algumas falas remetam-se à preferência pelas particulares, sobretudo, devido às greves das IES públicas, ou ainda que as faculdades apareçam nas falas como instituições de qualidade, existem contradições marcantes quanto a estes posicionamentos que são elucidadas na Análise de Discurso.

Palavras-chave: Representações Sociais. Ensino Superior. Qualidade da Educação.

SOARES, Juliana Gomes da Silva. **Representações Sociais das Condições de Trabalho do Professor da Escola Pública Partilhadas por Estudantes de Licenciatura.** (Dissertação de Mestrado) 105f. Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2012.

RESUMO

Temáticas envolvendo a educação têm sido frequentemente alvo de debates e estudos, devido, principalmente, à importância dessa área do saber para a sociedade. As condições de trabalho do professor estão incluídas nessas discussões. Esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer as representações sociais que os licenciandos partilham sobre as condições de trabalho do professor da escola pública e, como objetivos específicos, identificar aspectos das condições de trabalho do professor, considerados importantes pelos licenciandos, para melhorar a qualidade da educação e analisar as possíveis relações, consideradas pelos sujeitos, entre as condições de trabalho e a atuação do professor em sala de aula. Para atingir tais objetivos, partiu-se de um estudo qualitativo do tipo exploratório. A teoria que embasou o estudo foi a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Outros autores que contribuíram com o estudo, no campo das representações sociais, foram Durveen (2007), Jovchelovitch (2001), Wagner (2000) e Sá (1998). Alguns estudos sobre condições de trabalho do professor contribuíram com esta pesquisa, podendo ser citados Fontineles (2008), Rebolo e Carmo (2010), Bastos e Mafra (2010), Lemos (2010), Oliveira e Araújo (2005), entre outros. A pesquisa foi realizada no ano de 2011. Participaram vinte e quatro estudantes de licenciaturas diversas da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Essa quantidade foi baseada no conceito de saturação existente no campo das representações sociais. Foram utilizados o teste de evocação livre de palavras e a entrevista semiestruturada para coletar os dados. Para analisar os dados obtidos, utilizou-se a análise de conteúdo, por meio da técnica de análise categorial de Bardin (1991). Como resultados, observaram-se representações sociais negativas das condições de trabalho do professor da escola pública que, para os sujeitos, são compostas por baixos salários, precária estrutura física do espaço escolar, escassez de materiais pedagógicos, falta de segurança, formação/capacitação insuficiente, desvalorização social da profissão docente, desmotivação do aluno e sobrecarga de trabalho. Contraditoriamente, a maioria dos

sujeitos demonstrou o desejo de atuar nas escolas públicas, com o objetivo de contribuir com a sociedade. Os sujeitos ainda traçaram uma relação direta entre as condições de trabalho e qualidade da educação, afirmando que esta última pode ser melhorada com boas condições de trabalho. E, por fim, percebeu-se uma forte representação sobre a influência diretamente proporcional das condições de trabalho na atuação do professor em sala de aula.

Palavras-chave: Educação. Representações sociais. Condições de trabalho do professor.

COSTA, Maria Lemos da. **Formação de professores alfabetizadores: a trajetória formativa em serviço**. 210 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, 2012.

RESUMO

A formação de alfabetizadores emerge como uma questão relevante diante das exigências da sociedade contemporânea, cada vez mais centrada no uso social da leitura e escrita. No entanto, o currículo, deve considerar a natureza específica e, sobretudo, os valores socioculturais do meio em que os alfabetizandos estão imersos. Faz-se necessário fornecer aos professores suportes teóricos e práticos para que possam atender aos desafios atuais da prática em sala de aula, considerando os aspectos que caracterizam tanto o espaço urbano quanto do campo. A partir desse entendimento, delinearíamos esta pesquisa como a análise da trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental no espaço do campo. Nessa perspectiva, este trabalho tem como questão norteadora: como se constitui o desenvolvimento da trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental de quatro escolas localizadas no campo da Rede Municipal de Ensino de Teresina – PI. Para tanto, elencamos como objetivo geral: analisar o desenvolvimento da trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço que atuam no primeiro ano nas escolas localizadas no campo que pertence à Rede Municipal de Ensino de Teresina – PI. E, como objetivos específicos: caracterizar a trajetória formativa e as contribuições no exercício profissional; descrever as práticas docentes de alfabetizadores nas relações com o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização; identificar as concepções de alfabetização construídas pelos alfabetizadores na trajetória formativa e identificar as especificidades da formação de alfabetizadores para trabalhar com a alfabetização no contexto do campo. Do ponto de vista metodológico, optamos por uma investigação de caráter descritivo analítico na abordagem da pesquisa qualitativa, focalizando o método autobiográfico com as narrativas das histórias de vida. Primeiro, utilizamos o questionário com questões fechadas para traçarmos o perfil dos interlocutores; em seguida, solicitamos que elaborassem um memorial de formação e que respondessem a uma entrevista como instrumentos de obtenção de informações para a construção

dos dados, usando a análise de conteúdo. Para desenvolvermos esta pesquisa, tivemos como alicerce teórico-metodológico as contribuições de: Arroyo, Caldart e Molina (2009), Brito (2006, 2007), Ferreiro e Teberosky (1998), García (2008), Nóvoa (1992, 1995, 2000), Kramer (2006), Imbernón (2009, 2010), Soares (2004, 2010), dentre outros. O contexto empírico da pesquisa constitui-se de quatro escolas da rede municipal de Teresina, localizadas no campo. Sendo assim, o estudo contou com a participação de cinco professores alfabetizadores em serviço, efetivos, com experiência mínima de cinco anos. Com as análises, constatamos que a formação de alfabetizadores deixa lacunas em relação ao contexto de sua atuação, de acordo com as proposições teóricas e legais. Isso aconteceu em virtude da ausência de formação específica para trabalhar com a alfabetização do campo. Todavia, a trajetória formativa dos alfabetizadores se constitui, desde a formação em nível de Ensino Médio – Pedagógico, graduação em Pedagogia a pós-graduação, articulada às experiências da prática em sala de aula, sendo esta espaço de consolidação de saber e de saber-fazer, bem como de construção do aprendizado para o tornar-se professor.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de Alfabetizadores em Serviço. Prática Docente. Histórias de Vida.

SOUSA, Raimundo Nonato. **As Representações Sociais partilhadas por Licenciandos acerca do salário de professor.** Dissertação (Mestrado em Educação). 102f. Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2012.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo conhecer o conteúdo das representações sociais partilhadas por licenciandos da UFPI acerca do salário de professor, tendo como objetivos específicos identificar as relações entre as representações sociais acerca do salário de professor e as atitudes dos licenciandos em relação ao curso, bem como verificar como as representações sociais se relacionam com as expectativas em relação à futura profissão. Para alcançar esses objetivos, optou-se por um estudo qualitativo do tipo exploratório. Para a compreensão e explicação do fenômeno pesquisado, utilizou-se a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978). Outros autores foram de fundamental importância no diálogo com a teoria das representações sociais: Jodelet (2001), Alves-Mazzotti, 1994), Spink (1993), Farr (1998), Sá (1998) e Marková (2006). Na temática salarial, foram importantes os trabalhos de Vincentini e Lugli (2009); Gatti e Barreto (2009, 2011); Gatti *et al* (2009, 2010, 2011), Monlevade (2000), os relatórios da OECD (2004, 2005, 2006, 2009) entre outros. A pesquisa foi realizada em Teresina no ano de 2011. Participaram da pesquisa 30 estudantes de licenciatura dos vários cursos oferecidos pela UFPI em Teresina do 6º ao 8º bloco. Essa quantidade foi baseada no conceito de saturação no campo de representações sociais. O instrumento para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, as falas foram transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo, por meio da técnica análise categorial, conforme Bardin (1973) e Franco (2003). Foram identificadas, nos relatos dos licenciandos, representações sociais negativas acerca do salário de professor, como sendo muito baixo, degradante, pouco valorizado, entre outros com conteúdo semântico semelhante. Ainda foram identificadas relações entre essas representações e atitudes na forma como se dedicam ao curso escolhido. Tais atitudes são caracterizadas como sendo de luta para melhorar a trajetória negativa que acompanha o profissional docente, tendo em vista que os sujeitos objetivam crescer nos estudos em níveis de mestrado e de doutorado.

Apesar de representarem negativamente o salário do professor e suas condições de trabalho, os sujeitos têm expectativas salariais razoáveis e vislumbram um futuro até promissor, quando afirmam que irão investir em cursos de pós-graduação. Outras representações sociais foram identificadas no contexto das condições de trabalho do professor que podem servir de subsídios para futuras pesquisas. Enfim, pôde se observar também, que, embora os licenciandos revelem representações sociais negativas acerca do salário de professor, o estudo revela também que esses futuros professores são esperançosos, pois os mesmos apontam como saída para essa problemática, políticas governamentais mais eficazes para combater o problema da desvalorização social do magistério.

Palavras-chave: Salário de professor. Representações Sociais. Profissão docente. Desvalorização do professor.

SILVA, Maria Oneide Lino da. **A Formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Teresina**: um olhar sobre o desenvolvimento profissional . Dissertação (Mestrado em Educação). 183f. Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2012

RESUMO

Esta pesquisa se insere no âmbito de uma escola pública estadual de Teresina-PI, com a temática: A formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar sobre o desenvolvimento profissional, a problemática buscou questionar: como a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional do professor na escola. Esclarecemos que nosso objetivo geral consiste em investigar como a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional do professor na escola. E, como objetivos específicos: contextualizar as políticas de formação continuada oficiais, em sua estrutura e operacionalização, descrever as condições objetivas nas quais ocorre a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, compreender como a formação continuada recebida pelos professores contribui para o seu desenvolvimento profissional na escola e refletir sobre o processo de desenvolvimento profissional docente no âmbito escolar. A fundamentação teórica e metodologicamente foi respaldada em autores como: André (2008); Angrosino (2009); Macedo (2010), Moreira e Caleffe (2006); Yin (2005). Para Análise de dados utilizamos as orientações de: Bardin (1995); Chizzotti (2003); Franco (2007), Gomes (2007). Para compreensão e discussão das temáticas trabalhadas: a) formação continuada em Falsarella (2004), García (1987, 1992, 1999), Imbernón (2010); Nóvoa (1992, 1995); Lima (2003), Mendes Sobrinho (2006, 2007), Romanowski (2010); b) políticas de formação: Brasil (1999), Brzezinski (1998, 2008), Gatti (2008), Vieira (2006), Veiga (2006); c) desenvolvimento profissional: Day (2001), Formosinho (2009), Garcia (1987, 1992, 1999), Imbernón (2009), Lima (2003, 2009), Tardif (2002), Santos (2009); d) prática Pedagógica: Brito (2007); Pimenta (2005), Schön (1992), Batista Neto e Santiago (2009). A coleta de dados foi realizada através de instrumentos como: observação participante, questionário de perfil, diário de campo, análise documental e entrevista. Os sujeitos participantes foram sete professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, e dois professores formadores responsáveis pelo

programa QUALISCOLA I, tendo em conta três critérios: ser professor efetivo da escola há mais de cinco anos, ter participado de algum curso ou programa de formação continuada nos últimos quatro anos e estar atuando nos anos iniciais do ensino fundamental como docente. Para o desenvolvimento da investigação permanecemos no campo em torno de 12 meses (setembro de 2010 a agosto de 2011), como requer um estudo de caso etnográfico. Os resultados revelaram que os professores fazem a sua formação continuada acumulando, muitas vezes, trabalho e estudo, no ato de aplicar o aprendido com outra realidade na escola, que dificulta o desenvolvimento de um bom trabalho como: falta de material de apoio pedagógico e de infraestrutura escolar. Situação que exige mais uma política de investimento rigorosa na escola, nas condições de trabalho, nas competências do professor a partir da utilização adequada dos recursos para a educação. A formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional do professor, necessita de mais reflexão crítica da ação docente para de fato ocorrer uma mudança significativa de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Formação Continuada. Desenvolvimento Profissional. Escola Pública. Estudo de Caso Etnográfico. Práticas Pedagógicas.

NUNES, Mirian Abreu Alencar. **Prática pedagógica em contexto socioeducativo**: ultrapassando a fronteira das grades pela via da colaboração. (Dissertação de Mestrado) 173f. Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2012.

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre a proposta pedagógica desenvolvida em contexto socioeducativo e teve como objetivo geral analisar colaborativamente a prática pedagógica desenvolvida por professoras que atuam no Centro Educacional Masculino (CEM). A opção pela Pesquisa Colaborativa justifica-se por esta ser modalidade de pesquisa em que os partícipes trabalham conjuntamente e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo. Esta proposta de trabalho também esteve ancorada na Abordagem Sócio-Histórica proposta por Vygotsky (1996/2001), porque as partícipes desta investigação, bem como o objeto investigado, não são compreendidos como estáticos, mas em constante interação com outros sujeitos e com outros contextos culturais determinados e historicamente dependentes. Para tanto, a fundamentação está ancorada em Desgagné (1997), Ibiapina (2007, 2008), Ferreira (2006), Freire (1987, 2009) Giroux (1997), entre outros. A dissertação foi organizada em cinco seções. A primeira seção foi intitulada O cata-vento, indica a direção dos ventos, que discute a construção da temática e os objetivos do estudo. A segunda seção, denominada O cata-vento em movimento: eis a pesquisa, destaca a trajetória e o percurso trilhado na pesquisa e o referencial teórico-metodológico, as características da pesquisa, explicita os princípios e procedimentos metodológicos, bem como os procedimentos analíticos da pesquisa. A terceira seção tem o seguinte título: Ventos que giram a favor da implantação do CEM. A referida seção discorre sobre a origem das medidas socioeducativas no Brasil, à luz da historicidade e de marcos legais, bem como sobre a visão de adolescência na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento e da Abordagem Sócio-Histórica. A quarta seção, intitulada Ventos que favorecem a análise da prática pedagógica, foi subdividida em dois momentos: significações de práticas pedagógicas socialmente produzidas e identificando ventos discursivos e caracterizando ventos práticos, o foco da discussão recai sobre o percurso formativo e profissional das partícipes, em que são discutidos os sentidos e os significados compartilhados de prática pedagógica e as características

da prática pedagógica desenvolvida por duas partícipes. Na quinta seção, intitulada Uma pausa nestes ventos que abrem caminho para outros cata-ventos, estão as considerações finais, o destaque é para as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras partícipes, que se apresentam predominantemente como prática pedagógica eclética. Ou seja, com características de prática pedagógica conservadora e da prática pedagógica tecnicista.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Medida socioeducativa. Colaboração.

SOUZA, Janaína Gomes Viana de. **Possibilidades de reflexão crítica e colaboração em contextos de formação continuada**: para além do discurso. Dissertação (Mestrado em Educação). 133 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

RESUMO

Este estudo consiste em uma investigação sobre as possibilidades de reflexão crítica e de colaboração em contexto de formação continuada. Foi desenvolvido com a participação de coordenadoras da rede municipal de Teresina-PI que coproduziram esta pesquisa. O referencial teórico-metodológico está embasado na Abordagem Sócio-Histórica e no Materialismo Histórico-Dialético. A opção pela Pesquisa Colaborativa decorre por se tratar de uma modalidade de pesquisa voltada para o desenvolvimento e a emancipação profissional de professores e pesquisadores simultaneamente. Apresenta como objeto de investigação situações que envolvem reflexão crítica e colaboração. O interesse neste estudo partiu da inquietação enquanto professora formadora de professores, o que gerou indagações: existem, na formação continuada de professores, situações favoráveis à reflexão e à colaboração? Como desenvolver o pensamento crítico-reflexivo com os professores? Quais as possibilidades de reflexão crítica e colaboração na formação continuada de professores? Estabelece como objetivo geral investigar possibilidades de reflexão crítica e colaboração na formação continuada de professores. Especificamente, descreve situações de reflexão e de colaboração presentes na formação continuada de professores e identifica os níveis de reflexividade apresentados pelos coordenadores durante a realização de encontros de formação. Fundamenta-se em Vigotski (2001, 2007), Liberali (2010), Smyth (1992), Ibiapina (2005, 2008, 2009), Kemmis (1999), Magalhães (2004, 2009), Freire (1996, 2005), Imbernón (2010), entre outros. Como procedimentos metodológicos a pesquisa utiliza encontros colaborativos, entrevistas reflexivas e sessões reflexivas. Para traçar o processo de análise e interpretação dos dados, embasa-se em Ramalho e Resende (2011) e nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC), a linguagem é o objeto de análise. Este trabalho revela ser possível, em contextos de formação continuada, a criação de situações que possibilitam o desenvolvimento da reflexão crítica e da colaboração, tais como o compartilhamento de experiências e a tematização da prática, conforme descrito pelas partícipes desta pesquisa, situações em que a linguagem

é apresentada como instrumento e resultado de transformação dos modos de pensar e agir de coordenadores e, conseqüentemente, de professores em seus contextos de atuação.

Palavras-chave: Reflexão Crítica. Colaboração. Formação Continuada.

TEIXEIRA, Cristiana Barra. **O ensino de Matemática no 5º ano: o contexto da prática pedagógica em escolas públicas estaduais de Teresina – PI.** 2012. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

RESUMO

O ensino da Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental é nosso objeto de estudo porque nos interessamos por esta área científica, admiramos sua grandeza e suas contribuições para tantas outras áreas do conhecimento e, principalmente porque enquanto disciplina escolar, a Matemática é considerada difícil tanto por alunos quanto por professores. As concepções que negativizam os conhecimentos matemáticos, tradicionalmente originam-se do insucesso escolar registrado por muitos alunos. Dessa maneira, realizamos este estudo, cujo objetivo geral é investigar as características do ensino de Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de Teresina. As reflexões realizadas a partir das contribuições das professoras participantes foram articuladas aos objetivos específicos da pesquisa, os quais são: contextualizar o ensino de matemática no 5º ano do Ensino Fundamental; descrever a prática pedagógica no ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de Teresina; mapear o perfil dos docentes do 5º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de Teresina; Identificar os aspectos teórico-metodológicos no ensino de Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de Teresina-PI. O problema central da pesquisa é: Quais as características do ensino de Matemática no 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de Teresina – PI? Recorremos à pesquisa qualitativa, ao estudo descritivo com aplicação de questionários, realização de observação e de entrevista semiestruturada. O aporte teórico utilizado partiu da premissa de que as contribuições apresentadas são indispensáveis para a melhor compreensão e análise do objeto estudado, assim como para subsidiar reflexões acerca da temática discutida. Assim, dialogamos com autores como: Miorin (1998), Bello (2001), Damazio (1996), Silva (1999), D’Ambrósio (2001), elucidando aspectos históricos da educação e da Matemática no Brasil. Libâneo (2005), Fiorentini (1995), Soares (2006), Behrens (2000), Cardoso (2007), Calaça (2009), que discutiram as tendências pedagógicas e o ensino de Matemática. Na abordagem

sobre a contextualização no ensino da Matemática recorreremos à Machado (2002), Barbosa (2003), Lannes (2003), Tufano (2001), Fonseca (1995), dentre outros. Analisamos alguns dados referentes à formação matemática das professoras interlocutoras, prática e tendência pedagógica, metodologias de ensino, conforme articulamos nas categorias e respectivas subcategorias de análise. Os resultados da pesquisa implicam que o ensino de Matemática é marcado por uma prática pedagógica singular entre as professoras participantes, cuja formação inicial e continuada é bem parecida. Enfatizamos que a formação Matemática não satisfaz a demanda atual de ensino, portanto não atende perspectivas de ensino contextualizado ou de utilização de recursos tecnológicos em aulas de matemática, assim como não se concretiza o desenvolvimento de projetos multidisciplinares.

Palavras-chave: Ensino da Matemática. Formação de professores. Prática pedagógica. Contextualização do Conhecimento.

MARTINS, Milene. **Psicólogo-professor**: o processo de constituição da identidade docente. Dissertação (Mestrado em Educação). 136 f. Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teresina, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa Ensino, Formação do Professor e Práticas Pedagógicas e tem como objetivo geral investigar o processo de constituição da identidade docente e o significado e o sentido de Ser Professor para os psicólogos que exercem a docência nos cursos de Psicologia no estado do Piauí, tendo como objetivos específicos: descrever o perfil acadêmico e profissional dos psicólogos que exercem a atividade docente; conhecer os processos identitários que constituíram a identidade docente dos psicólogos; compreender os significados e sentidos de Ser Professor para o grupo pesquisado; analisar os investimentos formativos realizados pelos psicólogos no desenvolvimento da atividade docente. A pesquisa está fundamentada na concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa (1985, 2002, 2007), a partir da discussão do sintagma Identidade-metamorfose-emancipação. Esse caminho teórico está ancorado também nas categorias teóricas da Psicologia Sócio-Histórica, Atividade (LEONTIEV, 1988, 2004) e Consciência (VIGOTSKI, 1998, 2000), já que a concepção adotada defende que a identidade se constitui também no fazer, pensar e sentir. A abordagem metodológica está fundamentada na pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos para construção dos dados o questionário, realizado com 34 psicólogos, e a entrevista narrativa, realizada com cinco dos pesquisados. Os dados oriundos dos instrumentos empregados são analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, de acordo Bardin (2004), que permite compreender que o perfil socioacadêmico e profissional dos psicólogos, bem como os investimentos formativos realizados por eles para o desenvolvimento profissional docente é mediado por múltiplas determinações. Destaca-se que os motivos orientadores da inserção na atividade docente estão mais vinculados a questões de ordem objetiva, relacionadas com a empregabilidade no mercado de trabalho no ensino superior, do que identificação com a atividade docente. Para o grupo pesquisado, os significados e sentidos produzidos sobre Ser Professor, tendo como referência os estudos de Libâneo (2005) estão vinculados à

Tendência Pedagógica Tradicional e Tecnicista, levando a compreensão de professor como transmissor do conhecimento ou “Crítico-Social dos Conteúdos”, indicando um professor que compreende a docência como processo dialético de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Formação de Professores. Identidade Docente. Psicólogo-professor.

ROCHA, Arlete Fragas da Silva. **Prática pedagógica**: instrumento e resultado no processo de reflexão crítica em contexto colaborativo. Dissertação (Mestrado em Educação 240 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

RESUMO

A prática pedagógica se insere na educação formal como práxis educativa marcada pela sistematicidade e pela intencionalidade, envolvendo qualidade técnica, formal; além de compromisso político, que exige consciência expansiva dessa prática, na promoção da formação de sujeitos conscientes e atuantes na sociedade. Neste trabalho, a motivação para investigar a prática pedagógica surgiu da observação de que o baixo nível de aprendizagem dos alunos tem como possíveis causas as contradições vivenciadas pelos professores no desenvolvimento das práticas pedagógicas, decorrentes de problemas, dentre os quais destacam-se a precária formação inicial e a ausência e/ou a insuficiência na formação contínua. Assim, compreende que a ação reflexiva crítica, que se desenvolve por meio de colaboração, contribui para a transformação dessa realidade; e investiga respostas para a questão: quais as possibilidades de transformação da prática pedagógica por meio de reflexão crítica em contexto colaborativo? Estudos de Libâneo (2008), Imbert (2003), Freitas (2005), Franco (2006), Brito (2006), Lima (2006), Ibiapina (2008), Pimenta (2008), Freire (2001), Vigotski (1998), Demo (2000), e outros, contribuem para a discussão da importância das práticas pedagógicas e da necessidade de que sejam conscientes, críticas e criativas. Por meio de reflexão crítica em contextos colaborativos, busca possibilidades de transformação dos modos de pensar e de agir existentes na escola. Na pesquisa, o referencial teórico adotado se liga ao objeto de estudo. Marx (2002, Vigotski (1998, 2004, 2009), Holzman (2002) e Schettini (2008) oferecem os pressupostos filosóficos da abordagem adotada, sobre instrumento e resultado e sobre categorias teóricas da pesquisa: linguagem, sentido e significado. Ibiapina (2007, 2008), Imbernón (2010), Vigotski (1998, 2009), Magalhães (2009), Freire (1987), Magalhães (2009), Moran (2003), Desgagné (1997), Fiorentini (2004) e Ferreira (2007) trazem subsídios para a discussão sobre colaboração como princípio teórico e metodológico e sobre a Pesquisa Colaborativa. Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual em Teresina – PI, com professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, pautada

no objetivo geral de analisar as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas através de processos de reflexão crítica em contextos colaborativos; com os objetivos específicos de caracterizar as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental; e identificar necessidades formativas dos professores em suas práticas pedagógicas. O resultado discute os atuais níveis e necessidades das práticas pedagógicas das professoras investigadas, evidenciando suas contradições e suas possibilidades, bem como do processo de pesquisa que as considerou instrumento e resultado; e considerando que a sociedade contemporânea impõe à educação escolar e aos professores a necessidade de rever suas práticas por meio de diálogo criativo com a realidade. A pesquisa é pertinente porque contribui com o processo de reconhecimento e de manejo inteligente de possibilidades e de limites, com vistas ao contínuo aperfeiçoamento pessoal e profissional, e com reflexos na formação do aluno, na qualidade da educação escolar e no desenvolvimento da sociedade.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Reflexão Crítica. Formação de Professores.

ARAÚJO, Romildo de Castro. **A constituição do corpo docente do ensino secundário no Piauí (1942-1982)**. Dissertação (Mestrado em Educação). 193f. Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Teresina, 2012.

RESUMO

O presente estudo se localiza no eixo temático denominado de História da Profissão Docente. Tem como título “A constituição do corpo docente do ensino secundário no Piauí (1942-1982)”. O objetivo geral desta investigação foi analisar o processo de constituição do corpo docente como categoria profissional. Buscamos compreender o ensino secundário e sua relação com a sociedade urbana, centrando-nos na análise da organização e expansão do ensino secundário. Investigamos também as mudanças no perfil dos professores, a formação profissional, as formas de ingresso e os salários recebidos pelo magistério. Abordamos também o movimento associativo e sindical docente na luta pelo reconhecimento desses profissionais. A pesquisa tem como temporalidade o período localizado entre a Reforma Capanema (1942) e a aprovação dos dispositivos legais que revogou a profissionalização compulsória e integral do ensino no Brasil (1982). Apoiamos nossa análise nas contribuições do historiador social inglês E. P. Thompson (1981), particularmente na noção de experiência e nas reflexões de Antonio Nóvoa (1991,1995), tendo como parâmetro seu modelo de análise do processo de profissionalização dos professores. Trabalhamos, ainda, como referenciais no campo da história da educação, com Brito (1996), Lopes (2010), Nunes (1979), Romanelli (2006), Sousa (2008) e Vicentini e Lugli (2009). Por se tratar de uma pesquisa que envolve experiência e memória dos sujeitos históricos, adotamos como parte da metodologia a pesquisa oral temática, na qual utilizamos depoimentos de professores que vivenciaram o período como parte do magistério. Também utilizamos a pesquisa documental, tendo como fontes jornais escritos, as mensagens dos governadores, leis e decretos acerca da educação e livros de memórias. Com o estudo, observamos que o corpo docente do ensino secundário se constituiu num processo histórico, tendo sido influenciado, no período estudado, pelas mudanças na organização e ampliação desse nível de escolarização, decorrentes do processo de urbanização da sociedade piauiense. Essas mudanças interferiram na composição do corpo profissional e nas condições para o exercício docente. A formação desses profissionais passou por

diversos momentos, que foram marcados por programas emergenciais, modificando-se em seguida para as ações sistematizadas em agências públicas como os centros de capacitação e as universidades. Nesse sentido, organizou-se como parte do processo de constituição dos professores de ensino secundário um movimento associativo e sindical que cumpriu o papel de porta-voz dos professores na luta pelas suas aspirações, principalmente, na busca do reconhecimento profissional do magistério.

Palavras-chave: História da Educação. Ensino Secundário. Professores.

SOUSA, José Ribamar de Brito. **Práticas avaliativas de elaboração de testes, especialmente de questões dissertativas, utilizadas pelos professores do curso de pedagogia da FAP/Teresina e os sentidos de Enade**. Dissertação (Mestrado em Educação). 136 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

RESUMO

Este relatório aborda uma investigação sobre as práticas avaliativas desenvolvidas por professores do Ensino Superior e a relação destas com os sentidos de Enade por eles enunciados. O estudo parte da vivência como professor do Ensino Superior, marcada por questionamentos como: qual a relação existente entre as práticas avaliativas dos professores do Ensino Superior e a avaliação externa promovida pelo Enade? Como os professores desenvolvem suas práticas avaliativas, especialmente a elaboração de questões dissertativas presentes em testes? Estabelece como objetivo geral investigar as práticas avaliativas de elaboração de testes, especialmente de questões dissertativas, utilizadas pelos professores do curso de Pedagogia da FAP/Teresina, relacionando-as com os sentidos de Enade por eles enunciados. Especificamente, caracteriza as práticas avaliativas de elaboração de testes, especialmente de questões dissertativas, utilizadas pelos professores que atuam no Curso de Pedagogia; identifica os sentidos de Enade enunciados pelos professores e analisa a relação existente entre as práticas avaliativas de elaboração de testes, especialmente de questões dissertativas elaboradas pelos professores e os sentidos de Enade por eles enunciados. A investigação informa que dois professores aderiram à esta pesquisa, que foi desenvolvida de acordo com os princípios da Abordagem Sócio-Histórica de Vygotsky (2004). A Pesquisa Colaborativa subsidiou a construção deste documento e os trabalhos de Ibiapina (2008) e Ferreira (2007) sobre colaboração. No que diz respeito à reflexão crítica o estudo está fundamentado em Liberali (2008). Os dados produzidos por meio de questionários, coleta de documentos junto à Coordenação do Curso de Pedagogia da FAP/Teresina e de entrevistas reflexivas desencadearam a análise e interpretação dos dados embasada nos estudos desenvolvidos por Moretto (2005), Brito (2008), Fernandes (2009), entre outros, sobre práticas avaliativas, limites e perspectivas do Enade enquanto instrumento de avaliação e na obra de Bakhtin (2000) sobre tema, significação, enunciado e enunciação. A investigação desenvolvida e relatada revela relação de

exclusão existente entre as práticas avaliativas dos partícipes desta pesquisa e os sentidos por eles atribuídos ao Enade, vez que em seus discursos, os professores denotam as funções de controle, de seleção e de classificação presentes no exame externo promovido pelo Enade e o distanciamento deste, da realidade dos sujeitos do processo: alunos e professores.

Palavras-chave: Avaliação. Sentido e significado. Colaboração.

SILVA, Antonia Maria dos Santos. **A formação de praças da Polícia Militar do Piauí: uma análise a partir da prática pedagógica do oficial formador**. Dissertação (Mestrado em Educação). 163 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

RESUMO

A formação policial militar piauiense, assim como nos demais Estados da Federação apresenta-se ao longo da história, como uma formação de cunho positivista e reprodutivista, mediante a disseminação de condutas eminentemente militarizadas, porém, diante das transformações ocorridas nos últimos tempos, que se refletem nos processos educacionais, têm surgido iniciativas e tentativas que tentam romper com este tipo de formação que ainda apresenta fortes resquícios na atualidade. No intuito de trazer contribuições para o movimento que vislumbra uma formação policial militar voltada a atender os interesses do cidadão e a sua parceria com a comunidade, este estudo apresenta como problemática investigar qual é a prática pedagógica do Oficial da Polícia Militar que atua como formador nos cursos de formação de praças e como esta prática interfere na formação? Estabelece como objetivo geral analisar a prática pedagógica do oficial da Polícia Militar do Piauí que atua na formação de praças e sua interferência na formação. Como método investigativo optou pela pesquisa qualitativa de natureza descritiva, utilizou para tanto uma amostra de 16 oficiais professores e 21 egressos dos cursos de formação de praças do CFAP, situado no Município de Teresina – PI. Como característica deste método, a produção dos dados deu-se mediante questionários, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas. O método de interpretação dos dados utilizados seguiu a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Fundamenta-se em autores como: Ludke e André (1986), Triviños (1995), Alarcão (1998), Zabala (1998), Nóvoa (1998), Chizzoti (1991), Perrenoud (2000), Muniz (2001), Freire (2001) Pimenta (2005), Behrens (2006), Ghedin (2006), Veras (2008), Souza (2009), Laércio e Aelson Dias (2010); Mendes (2011), Mendes Sobrinho e Sousa (2011). Este trabalho revela que as práticas pedagógicas do oficial formador apresentam-se em linhas gerais alinhadas a dois grupos de práticas, sendo uma voltada para a transmissão do conhecimento, em uma perspectiva reprodutivista, e outra em maior escala voltada para a produção/construção do conhecimento, direcionando-se a práticas pedagógicas mais inovadoras, abertas ao diálogo, à reflexão crítica e

indissocialidade entre teoria e prática. Quanto às interferências da prática pedagógica na formação, evidencia o predomínio de uma interferência que pode proporcionar ao egresso transformar as informações repassadas em conhecimento, e assim, tornarem-se sujeitos capazes de transformar o seu contexto social, cultural e institucional. Este fato foi ratificado na fala dos profissionais formados. Conclui ainda que, outras questões precisam ser alavancadas em relação à ação do oficial formador, a fim de que os professores que já mantêm uma prática em que predominam características mais inovadoras as reforcem, bem como a parte de professores que ainda possuem práticas conservadoras possam trabalhar em uma perspectiva mais emancipadora, visto que a ação destes em sala de aula é indiscutível para uma formação de praças mais contextualizada com os anseios da sociedade.

Palavras-chave: Polícia Militar. Prática Pedagógica. Oficial Formador. Formação de Praças.

ARAÚJO, Waldirene Pereira. **A formação cultural dos professores: desafios na prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). 139 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

RESUMO

A presente pesquisa enfoca a formação cultural dos professores dos anos iniciais, compreendendo que essa formação considera o sensível e o inteligível que integram e acompanham o professor para todos os lugares, não só em seu espaço de atuação profissional, mas, também, na vida pessoal, pois muitos são os caminhos a serem percorridos pelas vivências e, principalmente, pelo aprendizado e/ou a constituição dos modos de olhar, de sentir, de admirar, de criticar, de dialogar, como um movimento complexo. Destaca a formação cultural do professor, analisando as condições que lhe são oferecidas para essa formação, que se entende ir muito além da profissional e da acadêmica, mas que também emerge das e nas relações/interações sociais ao longo da vida. Para dar sustentação teórico-metodológica, apoia-se nos estudos de: Forquin (2003), Certeau (2011), Corazza (2005), Bakhtin (2003), Geertz (1989), Ostrower (1986), Larossa (2002, 2006), Nóvoa (1992, 1995, 1998), Jaeger (2010), Adorno (1996), Candau (2002), Cucho (1999), Morin (2008), Nogueira (2002), Ostetto (2004), Barbour (2009) dentre outros. A pesquisa implementada tem como objetivo geral: analisar a formação cultural de professores dos anos iniciais, explicitando a constituição e as interpelações dessa formação para a prática docente. No desenvolvimento metodológico, a pesquisa apresenta estudo de natureza qualitativa, na modalidade estudo de caso, com a técnica grupo focal, que tem como recursos básicos as reuniões e a entrevista semiestruturada, e, também, o questionário para o levantamento do perfil dos professores, sujeitos desta pesquisa. Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, com o objetivo de revelar o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que foi dito ou escrito pelas professoras. A partir do estudo de caso, as interlocutoras revelaram práticas de acordo com sua formação cultural demonstrando a influência dessa formação na prática docente. A pesquisa compreende que a formação cultural de professores emerge das e nas relações/interações sociais ao longo da vida, as quais se estabelecem em diferentes espaços sociais, constituindo-se através das experiências/vivências e, principalmente, pelo modo de olhar, de sentir, de admirar, de criticar e de dialogar.

Palavras-chave: Formação Cultural. Cultura Escolar. Prática Docente. Grupo Focal.

SILVA, Edilene Lima da. **Educação feminina no ensino secundário piauiense: da escolarização à profissionalização (1960-1982)**. Dissertação (Mestrado em Educação). 122f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

RESUMO

O presente estudo busca a partir da orientação da Nova História Cultural reconstituir a história da educação feminina no ensino secundário piauiense considerando os processos de escolarização e profissionalização, no período que compreende os anos de 1960 à 1982 do século XX, época em que o panorama educacional fazia parte de uma sociedade em transformação. Destarte, tem como marco inicial da pesquisa, o ano de 1960, ano que antecede a efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 4.024/61 e marco final, o ano de 1982 quando emerge a Lei nº 7.044/82 que modifica o ensino de segundo grau, referente à profissionalização, proposto pela reforma de ensino orientada pela Lei nº 5.692/71. O objetivo deste trabalho visa compreender como se configurou o processo de escolarização do universo feminino em nível de 2º grau no período que compreende os anos de 1960 a 1982 no Piauí. Além de aprofundar os estudos na área de História da Educação Brasileira, com ênfase para a História da Educação no Piauí, o mesmo pretende de forma mais específica descrever como se configurou o ensino destinado às mulheres piauienses, considerando o sistema de ensino que se processava, bem como compreender a educação feminina local, retratando tanto o cotidiano da formação educacional quanto profissional. Os autores que fundamentaram este trabalho foram: Burke (1992); Lopes e Galvão (2005); Louro (1997); Santana (2008); Cardoso (2009); Silva (2007); Lopes (2010), dentre outros. Para a constituição desse estudo principiou um levantamento histórico realizado em fontes hemerográficas (jornais) e em documentos oficiais como leis, mensagens de governadores e Relatórios prospectados no Arquivo Público - Casa Anísio Brito - localizado em Teresina-Pi. Os jornais, fontes da investigação foram O Dia e Estado do Piauí - periódicos que estavam disponíveis ao público no período que compreende a investigação, destes utilizou-se: notícias, notas, artigos e crônicas jornalísticas, que ajudaram na reconstituição educacional desse momento histórico. Outra documentação utilizada foram os documentos escolares prospectados nos arquivos das Instituições de Ensino, são eles: Atas, processos de alunos constando a sua vida escolar, com histórico, certificados, requerimentos e diplomas.

A fim de trazer mais informações fez-se uso da História Oral Temática a partir de depoimentos de pessoas que vivenciaram o período. Para a apreciação dos dados recorreu-se à análise de conteúdo. Portanto, a realização deste estudo apreendeu que a participação das mulheres nos espaços escolares foi ao longo dos anos se modificando, com a ampliação dos níveis de escolarização e possibilidades de ingresso no mercado de trabalho.

Palavras-chave: História da Educação. Gênero. Mulheres. Escolarização. Profissionalização.

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

REVISTA SEMESTRAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPI

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS NORMAS PARA COLABORAÇÕES

- 1** *Linguagens, Educação e Sociedade* -ISSN –1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
- 2** *Linguagens, Educação e Sociedade* aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
- 3** Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas ad hoc) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
- 4** A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 da ABNT e possuir a seguinte estrutura: título, resumo, palavras-chave, abstract, keywords; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: Referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
- 5** O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, Referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
- 6** Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico - revistales.ppged@ufpi.edu.br, em versão Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 e em versão PDF. O texto deve conter entre 18 e 25 páginas, incluindo as referências, resumo e abstract. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT em vigor;

- 7** Na identificação do(s) autor(es), em arquivo à parte, deverão constar o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional completos, e-mail, telefone e, quando for o caso, apoio e colaborações;
- 8** Para citações, organizações e Referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 10 e espaçamento simples entre linhas.
- 9** Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

a) Livro (um só autor):

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Livro (até três autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) Livros (mais de três autores):

RICHARDSON, R. J. *et al.* Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de livro:

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artigo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A
pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. *Linguagens,
Educação e Sociedade*, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun.
2005.

f) Artigo de jornais:

GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições
cortam professores. *Folha de S. Paulo*, São
Paulo, 22 jan. 2006. *Cotidiano*, caderno 3, p.
C 3.

g) Artigo de periódico (eletrônico):

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborati-
va na perspectiva sóciohistórica. *Linguagens, Educação e Socie-
dade*, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em <[http://
www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm](http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto e Leis:

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federa-
tiva do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

i) Dissertações e teses:

BRITO, A. E. Saberes da prática docente alfabetizadora: os senti-
dos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 184 f. Tese
(Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplica-
das, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o en-
sino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E
PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. *Anais ...*. Flori-
anópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

- 10** A responsabilidade por erros gramaticais é exclusivamente do(s) autor(es), constituindo-se em critério básico para a publicação.
- 11** O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).
- 12** Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

13 O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.

14 A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd**

FORMULÁRIO DE PERMUTA

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número _____, da Revista “Linguagens, Educação, Sociedade” e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____

Fax: _____

Home-page: _____

e-mail: _____

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

.....

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) – Prédio Novo
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” - Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
64.049-550

www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766

REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED
(Prédio Novo)
Campus Min. Petrônio Portela - Ininga
64.049.550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820. Fone/Fax: 3237-1277
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
web: <www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766>

Ficha de Assinatura

Nome:
Instituição:
Endereço:
Complemento:
Cidade: CEP: - UF:
Telefone: Fax: E-Mail:

Professor: () Educação Básica () Educação Superior () Outros:.....

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 50,00 – Brasil Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

Forma de Pagamento – manter contato por e-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br