

Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Editor:

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Editora Adjunta:

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Capa:

Pollyanna Jericó Pinto Coelho

Diagramação

Erivaldo Lima

Dario Mesquita (colaborador)

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 11, n.14, (2006) – Teresina: EDUFPI, 2006 – 144p.

Desde 1996

Semestral (jan./jun. 2006)

ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico

I. Universidade Federal do Piauí

CDD 370.5

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.
-

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

ISSN 1518-0743

Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 11, n.14, jan./ jun. 2006 -
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: Profa. Dra. Maria Acelina M. de Carvalho

Centro de Ciências da Educação:

Diretor: Prof. Dr. João Berchmans Carvalho Sobrinho

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

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenadora: Profa. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

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

Editora Adjunta: Prof. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. Ademir Damásio – Universidade do Extremo Sul Catarinense

Prof. Dr. Antonio José Gomes - Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. António Gomes Alves Ferreira – Universidade de Coimbra - Portugal

Prof. Dr. Ademir José Rosso – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Anna Maria Piussi – Università di Verona – Itália

Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral - Universidade Federal do Piauí

Profa. Dra. Diomar das Graças Motta – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Maria Cecília Cortez Christiano de Souza – F.E – Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro – Universidade Federal do Piauí

Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim – Universidade Federal do Piauí

Profa. Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante – Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Maria Salonilde Ferreira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho – Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Mariná Holzmann Ribas – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota – Universidade do Extremo Sul Catarinense

Pareceristas *ad hoc* (deste número)

Antonia Edna Brito, Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, Antonio de Pádua Carvalho Lopes, Francisco Alcides
do Nascimento, Germaine Elsout de Aguiar, Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, João Berchmans de Carvalho
Sobrinho, Josânia de Lima Portela, Maria da Glória Carvalho Moura, Maria de Fátima Uchôa de Castro Macedo,
Paulo Fernando de Carvalho Lopes, Guiomar de Oliveira Passos.

Endereço para contato

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Revista “**Linguagens, Educação e Sociedade**”

Campus Min. Petrônio Portela – Ininga

64.040-730 Teresina – Piauí Fone(86)3237-1234

e-mail: educmest@ufpi.br Web:<<http://www.ufpi.br>>

Versão eletrônica:<http://www.ufpi.br/mesteduc/Revista.htm>

Sumário

■ Editorial	07
--------------------------	----

■ **Artigos**

- O Discurso Veiculados pelos Editoriais da Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1970): modelando professoras * Maria Madalena Silva de Assunção	09
- O Estado, Igreja e Educação no Brasil - do Regalismo ao Ultramontanismo (1870/1935) * Elomar Tambara.....	24
- A Formação do Professor no Município de Teresina (PI): do Liceu ao Instituto de Educação “Antonino Freire” * Carmen Lúcia de Oliveira Cabral	37
- Rastros de Memória das Práticas Escolares da Escola Coronel Olímpio dos Reis (1910) de Socorro - SP * Laerthe de Moraes Abreu Júnior e Fernando Montini.....	49
- Arthur Ramos e a Análise da Criança - Problema (Rio de Janeiro 1930-1940) * Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia	59
- Instrução Pública no Piauí: ensaios de sua formalização (Séculos XVIII e XIX) * Antonio José Gomes, Cláudia Cristina da S. Fontineles, Marcelo de Sousa Neto.....	74
- O Mestre-Escola: cultura, saberes escolares e a transformação das práticas pedagógicas (Goiás 1930-1964) * Fátima Pacheco de Santana Inácio	85
- Política de Expansão da Educação Superior no Piauí: massificação e/ou interiorização para inclusão? * Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira	105
- Benedito Junqueira Duarte e o Departamento de Cultura de São Paulo: construindo imagens de uma ‘paulicéia’ cultural (1930-1964) * Carolina da Costa e Silva	116

■ Resumos

Memórias de Professoras Primárias no Cotidiano das Escolas Públicas Estaduais da Zona Urbana e Rural de Teresina (PI): 1960 – 1970

Marly Macêdo.....134

A Trajetória da Instituição Educativa Evangélica mais Antiga no Estado do Piauí: Instituto Batista Correntino

Sandra Mara Kindlein Penno.....135

Educação e Saúde: o ensino odontológico no Piauí – história, memória e realidade.

Leonardo Borges Ferro.....136

Picos e a Consolidação de sua Rede Escolar: do Grupo Escolar ao Ginásio Estadual.

Jane Berreza de Sousa.....137

● **Instruções para o envio de trabalhos**.....139

● **Endereços dos autores dos trabalhos constantes neste número**141

● **Permuta**142

● **Assinatura**143

Editorial

A Revista “Linguagens, Educação e Sociedade”, em cumprimento ao propósito de prosseguir com edições temáticas, evidencia neste número uma diversidade de focos, assim como uma multiplicidade de objetos referenciais acerca de estudos no âmbito da História e Memória da Educação.

Esta edição, portanto, que tem como eixo temático: História e Memória da Educação, reúne um conjunto de 09 (nove) artigos de autores oriundos de diferentes instituições de ensino no perímetro nacional, objetivando expandir a discussão e a apreensão sobre aspectos respeitantes à temática referencial, que, estruturalmente, se apresenta com suas seções assim delineadas: Artigos e Resumos.

Espera-se que a divulgação e a leitura dos textos coligidos, notadamente no que concerne ao discurso historiográfico, possam ser úteis tanto a pesquisadores quanto a alunos de cursos de graduação e pós-graduação.

A todos, o Comitê Editorial apresenta seus agradecimentos e, de igual modo, deseja uma boa leitura, perspectivando oportunizar o exercício reflexivo sobre a temática em destaque. Desse modo, despedimo-nos, temporariamente. Até a próxima edição!

Os Editores

O DISCURSO VEICULADO PELOS EDITORIAIS DA *REVISTA DO ENSINO DE MINAS GERAIS* (1925-1970): modelando professoras*

Maria Madalena Silva de Assunção

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG
Docente da PUC – MG e da UNINCOR – Três Corações - MG.
E-mail: mms.a@terra.com.br

Resumo

Tendo como referência os discursos veiculados pelos editoriais da Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1970), o objetivo neste artigo foi o de analisar as representações sobre o magistério primário e, em especial, sobre o modelo idealizado de professora. É discutido também a importância deste periódico na formação dos(as) professores(as) à medida que ele tem como meta principal a divulgação das novas doutrinas pedagógicas, em especial, daquelas oriundas do movimento escolanovista. As propostas originárias do Estado para formação e constituição de um modelo de professora foram verificadas, neste artigo, a partir dos editoriais da revista, uma vez que estes expressam os objetivos e finalidades contidos no periódico.

Palavras-Chave: Editoriais. Representações. Professora

Abstract

Based upon essays that were published by the editorials of "Revista do Ensino de Minas Gerais" (1925 - 1970), the aim of this article is to analyze the representations about the elementary (primary) teaching, especially the idealized model of the teacher. The importance of such magazine in the teachers' professional background is discussed as it publishes new pedagogical doctrines, especially the ones defended by the New School movement. The state-made proposals for the creation of a new model of a teacher are studied in this article, which is based on the magazine editorials, once they expressed the objectives of such publication.

Keywords: Editorials. Representations. Teacher

A imprensa periódica como fonte de pesquisa tem se tornado um recurso bastante usual ultimamente. Ela é rica em elementos que possibilitam novas leituras da História da Educação e da história do ensino, trazendo contribuições fecundas para interrogações e múltiplas perspectivas de análise. Na imprensa periódica educacional, encontramos, com muitos

detalhes e riqueza, os debates, os discursos, as contradições entre a teoria e a prática, as contradições entre o 'legal' e o 'real', os anseios, as dificuldades e as desilusões, as ilusões e as utopias que fazem parte do projeto educativo de uma sociedade, e de órgãos educativos, em especial, em um dado momento.

Nesse sentido, a Revista do Ensino

* Recebido em: junho de 2006.

* Aceito em: junho de 2006.

de Minas Gerais¹, ao colocar-nos frente a frente com o discurso veiculado no período em questão – 1925 – 1970 – nos permite refletir a respeito das representações sobre o Magistério feminino, sobre as representações acerca da professora e da mulher/professora, as representações a respeito da criança, entre outras, o que contribui para a compreensão do universo simbólico que sustenta a construção de modelos a serem perseguidos.

Em seus 46 (quarenta e seis) anos de existência foram publicados 239 números da revista, com uma média de 80 (oitenta) páginas em cada número, seu conteúdo se constituía basicamente de material informativo, formativo e didático-pedagógico. As alterações verificadas no conteúdo da revista podem, certamente, ser imputadas às mudanças de perspectivas e objetivos da política educacional e dos conseqüentes projetos pedagógicos definidos para cada época. Apesar das mudanças relacionadas aos conteúdos apresentados, a revista, que foi idealizada com o objetivo de orientar, estimular e informar os(as) professores(as) e funcionários(as) do ensino, mantém-se, de certo modo, fiel a ele.

A revista era distribuída para todas as escolas de Minas Gerais pertencentes à rede pública e também enviada para as escolas confessionais que ofereciam o Curso Normal. Paralelamente a essa distribuição, faz-se um constante apelo aos(às)

professores(as) para que estes(as) assinem o periódico. Além disso, a revista estabelece permutas com outros estados e outros países.

O empenho do Estado na publicação e distribuição dessa revista revela seu significativo papel na formação dos(as) professores(as), na manutenção e na transformação de alguns princípios básicos, bem como na divulgação de novas doutrinas pedagógicas, em especial, as teorias importadas da Europa e dos Estados Unidos, como foi o caso das bases teóricas que sustentavam a Escola Nova. Esses objetivos da revista se mantiveram no decorrer de sua existência.

Apesar de ter pesquisado todos os números da Revista do Ensino² (n.1, de março de 1925 ao n. 238-239, de março de 1970), o que nos possibilitou uma visão geral dos assuntos abordados, tomaremos aqui, para discussão, os editoriais, uma vez que estes expressam os objetivos e finalidades deste periódico.

Os Editoriais da Revista do Ensino

Não encontramos a expressão “editorial”, sobretudo nos primeiros números da revista. Desse modo, utilizamos o termo editorial para os textos intitulados apresentação, redação e introdução, que apresentam as características, teoricamente definidas, de um editorial. Assim, consideramos esses textos - pela localização

¹ De acordo com Paulo Krüger Corrêa Mourão (1962), a *Revista do Ensino de Minas Gerais* foi criada pela Lei n. 41, de 03/08/1892, pela Reforma Afonso Pena/Silviano Brandão. No entanto só começou a ser publicada em março de 1925 e teve seu último número publicado em março de 1970. O objetivo primordial da revista era a divulgação dos atos oficiais referentes à instrução e à divulgação dos processos pedagógicos modernos. Mas essa revista só foi ativada pela Diretoria de Instrução a partir do Decreto n. 6.055, de 19 de agosto de 1924. Durante todo o período de existência a revista manteve seu caráter oficial, ou seja, vinculada à Diretoria da Instrução Pública/Secretaria de Educação.

² De modo a simplificar as referências, uma vez que o periódico em questão constitui o *corpus* da pesquisa, apresento em nota de rodapé a referência das revistas citadas no texto e, ao final, a referência do periódico considerado no todo.

na revista - significativos para o entendimento do discurso do poder público/oficial.

Para os teóricos da comunicação, o editorial pode ser entendido como um texto opinativo

[...] escrito de maneira impessoal e publicado sem assinatura, referente a assuntos ou acontecimentos locais, nacionais ou internacionais de maior relevância. Define e expressa o ponto de vista do veículo ou da empresa responsável pela publicação (jornal, revista etc..). (RABAÇA; BARBOSA, 1998, p. 227-8).

A Revista do Ensino apresenta os três modelos de editoriais definidos por José Marques de Melo (1985, p. 84): “o preventivo (focalizando aspectos novos que podem produzir mudanças), de ação (apreendendo o impacto de uma ocorrência) e de consequência (visualizando repercussões e efeitos)”. Quanto ao conteúdo dos editoriais, encontramos, na Revista do Ensino, esses modelos caracterizados pelo autor, que são o “informativo” (esclarecedor), o “normativo” (exortador) e o “ilustrativo” (educador), que em determinados momentos se mesclam em um mesmo texto.

O primeiro editorial, de março de 1925, apresenta a Revista, seu regulamento, seus objetivos e indica seus dirigentes. Solicita também aos(às) leitores(as) que enviem colaborações para a publicação, recomendando que estas fossem assinadas pelo(a) autor(a). Após esse primeiro número, no local destinado ao editorial, a Revista publica artigos, de modo geral relacionados à Pedagogia e à Escola Nova, considerados, certamente, de grande relevância para o conhecimento e a formação do(a) leitor(a).

Na Revista n. 41, de janeiro de 1930, aparece um título – Apresentação - que nos permite identificá-lo como um editorial. Mas é apenas a partir de outubro de 1932, na

Revista n. 74, que passamos a ter a convicção de que estamos realmente lidando com um editorial, quando aparece, no sumário, o termo Redação.

Na Revista de fevereiro de 1926 é publicado como editorial, sem essa rubrica, a Oração da Mestra, de Gabriela Mistral. No texto introdutório ressaltam as características de bondade, amor, abnegação que deve ter a professora, além do caráter materno que esta deve possuir. As revistas de 1927 são dedicadas, inteiramente, a divulgar o Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas e as comemorações do centenário do decreto que criou o Ensino Primário no Brasil.

A partir de outubro de 1928, até meados de 1932, são publicados, nas primeiras páginas da Revista, textos sem autoria, com um conteúdo informativo, uma linguagem oficial e um tom pedagógico-doutrinário e exortativo, conclamando os(as) professores(as) a participarem da nova política educacional e da nova escola que se pretende criar e solidificar.

Esse período é marcado por dois momentos, sendo o primeiro caracterizado pela divulgação dos princípios da reforma de ensino e o segundo pelo discurso que convoca os(as) professores(as) para uma mudança em suas atitudes e conhecimentos, para que implementassem, em suas práticas, a nova política didático-pedagógica. O tom do discurso, desse segundo momento, é bastante ameaçador com relação àqueles(as) professores(as) contrários(as) às novas políticas educacionais.

No primeiro momento, nem sempre definido temporalmente, e muitas vezes mesclado pelo segundo, encontramos textos como o seguinte:

Nenhuma voz se levanta para dizer que applicou os novos methodos de ensino e

que nelles encontrou este e aquele defeito ou esta e aquella vantagem. É realmente para lastimar que entre milhares de professores, haja apenas um punhado de almas inteiramente a par de seu dever, cogitando de receber as lições dos novos tempos e de pôr a sua escola ao corrente de sua época. Se não me tenho preparado devidamente, se as minhas aulas não teem melhorado, se os alumnos dellas fogem, por causa de minha impertinência ou despreparo, se não tenho applicado o Regulamento, não cumpro o meu dever e não sou, portanto, uma pessoa de bem.³

Com a reforma do Ensino Primário, ocorrida em 1927, e a do Ensino Normal, ocorrida em 1928, é notória a preocupação em garantir que essas reformas fossem realmente implementadas, mas, para que isso ocorresse, a condição primeira era a participação efetiva dos(as) professores(as). Essa preocupação aparece também nos discursos que antecederam as reformas, no sentido de preparação para a nova missão do magistério, ou seja, a de remodelar inteiramente o ensino e a escola.

Em 1930 continua o apelo para que o(a) professor(a) se inteire da Reforma de Ensino e a coloque em prática:

Não se comprehende nem se explica que haja, em Minas e nesta hora, um professor sem um manual de pedagogia pratica.

Realmente. Põe-se em execução uma reforma de ensino, inteiramente diversa da antiga organização; essa reforma traz principios novos, processos novos e programas novos; essa reforma pede, por isso, espiritos bem orientados para que não desmanchem, na applicação, o que se lhes pede no Regulamento; - justo é, portanto, que o nosso professorado, para que cumpra bem os seus deveres, se consagre á leitura de livros modernos, medite longamente sobre elles, procure applicá-los, com cuidado, aprimorando e

aperfeiçoando o seu modo de ensinar. [...] Deixemos aqui este apello a todos os mestres mineiros, nesta hora gloriosa da nacionalidade, em que um largo e profundo movimento sacode os fundamentos da nação, numa nobre ansia de progresso e de aperfeiçoamento: que adquiram um, dois ou três volumes de pedagogia, que os leia, com ponderação, que os procure applicar [...].⁴

Em um tom que parece ter como objetivo suscitar o aspecto emocional, os inúmeros discursos apelativos garantem aos(às) professores(as) que a vitória chegará, desde que haja o aperfeiçoamento, a boa vontade e o esforço comum de todos(as) os(as) professores(as).

A qualificação do(a) professor(a), dentro dos princípios científicos, além (ou antes!) de um grande amor pelas crianças e por sua missão, garantiria a formação dos(as) jovens para a construção de um país soberano. Era, portanto, necessária uma formação científica rigorosa, no entanto, o amor pelas crianças e a doação nesta 'nobre' missão eram sempre lembrados como pontos prioritários no desempenho da tarefa de educar.

Mas, o grande receio dos governantes na efetiva implementação dos novos métodos de ensino, ou seja, da escola ativa, parece ter seu foco principal, nos(as) professores(as), que, pouco preparados(as), continuavam, de modo arraigado, com uma prática antiga. De tal modo, os discursos apelativos e ameaçadores parecem elucidar a preocupação. Ao mesmo tempo em que o(a) professor(a) é ameaçado(a) por sua preguiça em se qualificar e por sua rudeza no trato com as crianças, é sacralizado(a) como aquele(a) que tem o poder de salvar as crianças e o país da barbárie. Imagens paradoxais, mas que se

³ Revista do Ensino de Minas Gerais, anno IV, n. 32, abr. 1929, p.2-3.

⁴ Revista do Ensino de Minas Gerais, ano V, n. 49, set. 1930, p.1-2.

complementam e constituem o cerne das representações sobre o(a) professor(a).

No segundo momento, também nem sempre possível de separar temporalmente do primeiro, convoca-se continuamente, com discursos coercitivos, os(as) professores(as) à mudança. O(a) professor(a) que não ministra bem suas lições e não se aperfeiçoa é descrito como

[...] uma peça inútil no organismo social. Peça inútil, ferramenta quebrada, braço aleijado. [...] Sempre hade ser uma peça inútil e infecunda, um trombolho nocivo, porque occupa logar que os efficientes poderiam occupar melhor e porque nada dá aos outros de si, de sua substancia, de seu sacrificio, de seu esforço, senão um brilho que para nada serve. Esses – os que têm brilho. Quantos? Rarissimos... Imaginae agora a multidão dos que desconhecem a materia que lecionam, e, sobre desconhecê-la, não trabalham em adquiri-la e, sobre a preguiça e a ignorância, não se preoccupam em como hão de transmitir o pouco que possam saber.⁵

Nos editoriais de 2 (dois) anos depois, ainda, encontramos discurso semelhante:

Taes professores, ou por preguiça ou por ignorância, vivem satisfeitíssimos com o que são, não procuram de modo algum aperfeiçoar-se, não procuram comprehender os grandes princípios da educação e tentar a reforma de seus processos, não procuram augmentar a sua cultura, para colherem maiores fructos, firmarem um nome maior e subirem para um degrau superior.⁶

Afirmam que a forma como o(a) professor(a) prepara os exercícios para

aplicar em sala de aula é descompromissada com tal tarefa, pois estes(as) não escolhem os exercícios, estes já estão escolhidos, pois aprenderam com seus mestres e os repetem, ou são copiados dos manuais. Ele(a) não se envolve com o seu trabalho.

Sou professor? É essa a minha profissão? Quantas horas me dedico a ella? O trabalho do professor abrange apenas as quatro ou quatro e meia horas diarias – que se exigem no Regulamento? E o resto do tempo, a que dedico?

O Estado nada tem que ver com o destino dessas horas?

Em todos os officios o homem honesto emprega todas as horas de seu dia. O professor, em geral, não. Acabaram-se as aulas? Acabou-se a tarefa. Não ha leituras que fazer, nem trabalhos que escrever. O que se deseja é pensar em tudo, menos na tarefa de ensinar.

Proceder assim não é proceder honestamente.

O meu lugar, se eu continuar a proceder assim, é o lugar das peças velhas e inúteis: no porão da casa, cheio de pó, azedume e bolor [...]

Para os indolentes, os amargos, os desanimados e os desanimadores, não ha hoje lugar nas escolas de Minas. É leres os Regulamentos e, se não tiverem coragem de os encarar, para os realizar, é deixar o lugar aos que sabem lutar pela felicidade de sua terra [...].⁷

Ainda, outro editorial lembra aos(às) professores(as) que a devoção do(a) mestre(a) é a melhor propaganda da escola, como vem ocorrendo em outros países. Mas isso não ocorre com os(as) professores(as) daqui, uma vez que as diferenças entre o povo daqui e os de outros países é gritante, pois nestes o nível espiritual é por certo mais elevado do que o de nosso povo, e isso por motivos óbvios.⁸

⁵ Revista do Ensino de Minas Gerais, anno IV, n. 27, nov. 1928, p.2-3.

⁶ Revista do Ensino de Minas Gerais, anno V, n. 42, fev. 1930, p.2.

⁷ Revista do Ensino de Minas Gerais, anno IV, n. 32, abr. 1929, p.3-4.

⁸ Revista do Ensino de Minas Gerais, anno IV, n. 36, ago. 1929, p.3.

Enfim, os editoriais acusam e ao mesmo tempo conclamam os(as) professores(as) a adotar as propostas contidas na Reforma de Ensino.

Infelizmente, o espetáculo que se nos depara de ordinario é verdadeiramente desalentador: o professor fala demais, diz tudo, recita, discursa, narra e enche os minutos com a onda de sua eloquência. Continúa a ser torneira aberta, a despejar, a despejar e as crianças continuam a ser os mesmos funis, a receber, a receber... [...] É justamente o contrario do que se quer. Reflecti e resolvi seguir o caminho que vos aponta o nosso Regulamento.⁹

Concordamos, assim, com José Marques de Melo (1985, p. 80), ao afirmar que o editorial não significa, necessariamente, “uma atitude voltada para perceber as reivindicações da coletividade e expressá-las a quem de direito. Significa muito mais um trabalho de ‘coação’”. Coação do Estado para implantar um modelo de professora, além de bondosa e dedicada, portadora de conhecimentos científicos, capaz de implementar a política educacional.

A escola e a educação deveriam passar por mudanças radicais, oriundas da Reforma de Ensino e do novo pensamento pedagógico, daí a insistência, nos editoriais, quanto às atitudes pessoais do(a) professor(a), à importância de se preparar as aulas e ao aperfeiçoamento. Afirmam que o(a) professor(a) que quer cumprir sua missão “deve ministrar a seus alumnos pão que elles possam mastigar, digerir e assimilar, e não pedra, que só as avestruzes podem transformar, no seu estomago privilegiado”.¹⁰ Aqueles(as) professores(as) que possuem conhecimento mas que não preparam suas

aulas são como uma peça inútil ou uma ferramenta quebrada, pois são preguiçosos(as), ignorantes e não passam de “um trombolho nocivo, ou ainda, uma figura irritante e irritada, que não sabe o grande papel que representa no mundo e que móe a paciência dos pequeninos que alli vão e dos quaes se póde dizer, com acerto, taes as amarguras que supportam: Não são alumnos, são martyres”.¹¹

O editorial de abertura, de 1929, retoma o discurso em prol das mudanças educacionais, permanecendo o tom de exortação e, ao mesmo tempo, de ameaça aos(às) professores(as) que não aderirem à cruzada empreendida pelo governo.

Esse editorial relata as realizações do governo elogiando suas ações e afirma que “o governo de Minas, num dos mais bellos ímpetos republicanos que a nossa historia tem registrado, disseminou escolas por toda a parte, numa sementeira formidavel e, dentro em pouco, todas essas escolas estarão perfeitamente providas de suficiente material didactico”. Lembra que o governo fez sua parte modernizando as escolas e indaga: “Agora é o ponto de nos perguntarmos a nós mesmos o que temos feito para correspondermos á admiravel obra realizada. Que é que estamos pensando, na hora solenne da elaboração dessa obra formidavel?”.¹² O Estado precisa do(a) professor(a), mas este(a) parece ser o grande empecilho para implementar a “obra pedagógica”

Nos editoriais, principalmente naqueles relativos aos anos de 1928 a 1930, é visível uma representação pouco favorável do trabalho pedagógico dos(as)

⁹ Revista do Ensino de Minas Gerais, anno IV, n. 33, maio 1929, p.3.

¹⁰ Revista do Ensino de Minas Gerais, anno IV, n. 27, nov. 1928, p.2.

¹¹ Revista do Ensino de Minas Gerais, anno IV, n. 28, dez. 1928, p.3.

¹² Revista do Ensino de Minas Gerais, anno IV, n. 29, jan. 1929.

professores(as) mineiros(as). O teor de alguns deles chega mesmo a ser ofensivo aos 'brios' dos(as) professores(as). Alegam que estes(as) "ludibriam" os(as) alunos(as) e seus pais, com aulas, que aparentemente podem ser muito bonitas, mas na realidade não passam de aulas falsas, e essa falsidade precisa acabar, pois o fim da escola é ensinar, e não iludir e enganar; podem os(as) professores(as) enganar a todos(as), menos àquele (O Estado) que entende o que é uma boa aula.

Apesar de todos os apelos em relação à mudança que deveria ocorrer nas atitudes dos(as) professores(as) em sala de aula, os discursos sugerem um certo desalento e 'desconfiança' de que as atitudes não mudariam apenas pela existência de uma reforma de ensino ou um novo método a ser seguido. Havia a 'suspeita' de que as professoras, apesar dos novos conhecimentos disponibilizados, continuavam levando para a sala de aula as mesmas "velhas atitudes".

No último editorial do ano de 1929, salienta-se que o Magistério passou a ser ocupado por profissionais de outras áreas – farmacêuticos, padres, juristas – porque esses profissionais estão constantemente lendo e aperfeiçoando-se, e que até mesmo a dona-de-casa lê sobre a vida doméstica, enquanto os(as) professores(as) não se preocupam com novas leituras e discussões pedagógicas. Assim, qualquer outra pessoa pode conseguir resultados equivalentes, ou até mesmo melhores do que os conseguidos pelos(as) docentes.

No ano de 1930 é recorrente, nos

discursos veiculados, exortações aos(às) professores(as), como as que se seguem: Trabalhem!, Sejam simples e modestos!, Mãos à obra!, Não sejam como uma água parada!, Leiam, leiam!, Sejam devotados!, O bom ensino não está no material, está no professor!, Falta de material não é desculpa para sua falsa aula!, Caminha com teus pés!, Que é que te impede de progredir?, Que é que te impede de ser um grande mestre?, Não desperdice o seu tempo, use-o para se preparar!.

Desse modo, podemos entender que o objetivo maior da Revista do Ensino de Minas Gerais, nesse período, foi o de ser o instrumento, por excelência, de divulgação da nova escola/Escola Nova que se almejava e dos princípios orientadores da política educacional, gestada nos órgãos oficiais do governo. Sendo este periódico, portanto, porta-voz do Estado e mediador entre este e o(a) professor(a).

A entrada da Psicologia, aliada ao discurso da Escola Nova

A partir de 1931, apesar de continuar o apelo aos(às) professores(as) quanto ao aperfeiçoamento, a Psicologia se consolida como parte, ou mesmo sustentação, do discurso pedagógico, visando ao conhecimento de um outro saber, ou do "verdadeiro saber", pois será a Psicologia que orientará o(a) professor(a) nos métodos e no conhecimento de uma teoria que se tornará o sustentáculo da prática.

A vinda de Edouard Claparède¹³ a

¹³ Édouard Claparède (1873-1940) médico e psicólogo foi considerado o pioneiro nos estudos da Psicologia da criança na Suíça. Fundou, juntamente com Pierre Bovet, o Instituto Jean-Jacques Rousseau em 1912 (Genebra), onde realizavam pesquisas, nas áreas da Psicologia e da Pedagogia, voltadas para a formação de professores. Defendia as reformas educativas baseadas na Escola Nova e sua obra foi traduzida em português e amplamente divulgada no Brasil.

Belo Horizonte (outubro de 1930), para proferir conferências na Escola de Aperfeiçoamento, em muito contribuiu para a solidificação desse discurso e para um longo artigo na Revista do Ensino sobre a homogeneização das classes escolares, bem como para o conteúdo do editorial:

Essas linhas configuradoras do quadro pedagógico, de orientação consciente, de enriquecimento progressivo de experiência e de técnica, só a psicologia, de que a pedagogia é mais do que um dos departamentos de aplicação, nos poderá proporcionar. É uma verdade inofismável: sem psicologia não ha pedagogia.

Procuremos, portanto, cultivar a psicologia e nela buscar o sentido de orientação que nos possa proporcionar a atividade pedagógica.¹⁴

Nos anos de 1932 e 1933, alguns novos assuntos começam a aparecer nos editoriais da revista: Reeducação e Co-Educação, Discurso de Paraninfo às Normalistas, Educação Pré-Escolar, A Biblioteca Mínima do Professor Primário. Mas as teorias psicológicas continuam a fazer parte e a sustentar discursos de alguns dos editoriais de 1933. A Psicologia encontra, nesse momento, um terreno fecundo para sua solidificação, pois a Pedagogia demanda um referencial teórico que possibilite a divulgação e a implementação da escola ativa, tão almejada pelo Estado. E nada mais convincente e charmoso que uma nova ciência para uma nova escola.

Os editoriais de 1933 podem ser divididos em quatro temas básicos: a preocupação com a qualificação dos(as) professores(as) para que estes(as) assumam, na prática, os princípios da escola nova; a discussão sobre os fins da educação

e o papel da escola na formação e grandeza de um povo; balanço do ano de 1933 e programas de ensino.

Em relação aos eventos e aos trabalhos realizados no ano de 1933, há um discurso ambíguo em relação aos(as) professores(as), pois, se há em um momento a descrença de que estes(as) profissionais realizariam uma educação inovadora, há também elogios pela competência e ardor com que abraçaram as tarefas que lhes foram designadas. Afirmam que o professorado mineiro deu, mais uma vez, prova exuberante de sua capacidade de trabalho, de seu espírito de sacrifício, de seu nobre idealismo.¹⁵

Esse tipo de discurso do Estado não invalida os discursos repreensivos já vistos anteriormente. O que se observa é que os discursos oscilam entre o elogio e a represália. Ou ainda, ora o discurso do Estado assume um tom de preocupação com a formação e com a prática dos(as) professores(as), ora esse discurso assume o tom da afetividade, buscando atingir os(as) professores(as) por intermédio de suas emoções. Assim, podemos inferir que esses discursos, mesmo díspares, são construídos com o mesmo objetivo: o de provocar mudanças substantivas em seus(uas) professores(as) e consolidar um modelo idealizado pelo Estado.

A Psicologia se torna parte efetiva do cenário pedagógico mineiro. Dentro do tema *programas de ensino*, dois foram os editoriais (fevereiro e março de 1933) reservados à divulgação da Psicologia. O primeiro faz um breve histórico do objeto de estudo da Psicologia, fazendo sempre referência a Edouard Claparède e

¹⁴ Revista do Ensino de Minas Gerais, ano VI, n. 53-55, jan./mar. 1931, p.2-3, grifo nosso.

¹⁵ Revista do Ensino de Minas Gerais, ano VII, n. 96, nov. 1933, p.1.

apresentando sugestões para se obterem melhores resultados das aulas nessa disciplina. O segundo apresenta as metas do novo programa de Psicologia Educacional.

Os conceitos e as prescrições oriundas da Psicologia têm, na década de 30, uma ampla divulgação e uma conseqüente consolidação no campo pedagógico. Assim, torna-se inadmissível pensar um(a) professor(a) que, no exercício de sua prática, não tivesse o suficiente conhecimento dos princípios psicológicos.

Em 1934, no primeiro editorial, são anunciadas algumas mudanças na organização da revista. Esta contará com questões e discussões que lhe imprimirão uma feição mais prática e ativa, de modo a ampliar-lhe a função orientadora e essencialmente técnica. No editorial subsequente salientam a importância de se divulgar as notícias, extraídas dos relatórios dos técnicos de ensino.

Nesse mesmo número, é publicado, na contracapa da Revista, o “Decálogo do professor”¹⁶ que apresenta características próximas do discurso oficial da época, uma espécie de prêt-à-porter para o(a) professor(a):

- I- Amarei a criança acima de tudo e mais que a mim mesmo.
- II- Não a humilharei nem com palavras nem com atos.
- III- Serei solícito, prestando-lhe a assistência do meu amor e de minha fé.
- IV- Honrarei a minha profissão e, pelo estudo, identificar-me-ei com ela.

- V- Não guardarei ressentimento para não me tornar criminoso pelo coração.
- VI- Respeitarei na criança a personalidade, deixando-a ser criança, como deve.
- VII- Com a esperança do semeador, farei de minha escola a sementeira de minha pátria.
- VIII- Cultuarei a verdade, com o meu exemplo, incutirei essa virtude no coração de meus discípulos.
- XIX- O interesse da criança, sua felicidade, sua vida serão meu ideal, minha alegria e minha razão de existência.
- X- Jamais serei um mercenário, e pontificarei na escola como num altar, - porque o magistério é um sacerdócio.¹⁷

Neste decálogo podemos observar que a preocupação central era com a criança, esta constitui-se o eixo norteador que conduz os discursos sobre e para o(a) professor(a). Afinal, o século XX, de acordo com Ellen Key¹⁸, seria o “século da criança”, e os princípios que sustentavam a prática educativa da Escola Nova em muito contribuíram para a centralidade da criança nesse processo.

Enfim, essa visão de escola e de criança, amparada pelo discurso da Psicologia e da Escola Nova, aponta o papel que o(a) professor(a) deveria assumir:

Não se fala aqui da modestia exterior, da roupa singela e pobre, do porte simples e desprezencioso, do contentamento com o lugar pequeno e sem relevo na sociedade. O que se quer aqui frisar é que a modestia – atitude de silêncio, de trabalho desprezencioso – é uma virtude que só agora começa a introduzir-se nas

¹⁶ Autoria de Mário Rabelo, Diretor do Grupo Escolar de Bambuí/MG.

¹⁷ Revista do Ensino de Minas Gerais, anno VIII, n. 101, abr. 1934, contra-capa.

¹⁸ As idéias de Ellen Key, educadora sueca, vinham ao encontro das idéias basilares da Escola Nova. Foi, portanto, bastante citada nesse período e teve sua biografia e a apresentação de suas principais obras publicadas na *Revista do Ensino de Minas Gerais*, anno III, n. 20, abr. 1927, p.413-414.

escolas do mundo, porque com o trabalho livre dos alumnos, com o respeito á sua personalidade e com o proposito de vê-los por si próprios organizados, o papel do mestre se modificou radicalmente. [...] Não será bom professor hoje em dia aquelle que não se contentar com um lugar apagado e secundario na sua sala de aulas.¹⁹

É possível constatar, pelo material apresentado na Revista do Ensino de Minas Gerais, que a preocupação com a criança extrapola a área psicológica, tornando-se preocupação e objeto de discussão e especulação dos mais variados discursos. Ela se torna presente e desliza dos discursos poéticos aos discursos religiosos, dos discursos políticos aos discursos domésticos, dos discursos metodológicos aos discursos folclóricos, dos discursos filosóficos aos discursos assistencialistas, dos discursos pedagógicos aos discursos sobre a maternidade.

A Psicologia continua... mas inicia-se a burocratização da educação

Os temas apresentados nos editoriais de 1934 evidenciam, a partir desse momento, preocupação com a fiscalização, com o controle, com a organização sistemática do ensino e com o corpo docente. Parece tratar-se de um processo de extrema burocratização da educação.

Os editoriais de 1935 concentram-se na divulgação de cursos e congressos realizados, mas sem esquecer as congratulações para a nova administração do ensino. Além de publicar na primeira página a foto do presidente Governador Benedito Valadares, a revista saúda o novo Secretário da Educação e Saúde Pública, José Bonifácio Olinda de Andrada, por sua

‘mocidade sadia e sua grande cultura’, transcrevendo o discurso proferido por este, no ato de sua posse.

A tônica dos editoriais de 1936 passa a ser a própria Revista do Ensino. Enfatizam a importância da colaboração dos(as) professores(as) com artigos para publicação e ressurgem a preocupação com a divulgação e a permuta da revista, conforme matéria divulgada na primeira página e transcrita em seis idiomas (português, espanhol, italiano, francês, inglês e alemão).

Em 1937 e 1938 há, basicamente, editoriais pedagógicos com temas relacionados ao exercício cotidiano do(a) professor(a). Esses temas sofrem, de certo modo, uma análise psicológica, quando, por exemplo, discute-se sobre os prêmios e castigos na educação ou sobre o “ajustamento” do aluno. Preocupação semelhante ocorre em relação à questão da escrita, que merece dois editoriais consecutivos.

Em 1939, a revista não publica nenhum editorial. Já em 1940, a primeira publicação –jan./mar., ano XIII, n. 170-172, na p.3. –, traz um longo editorial, relatando os acontecimentos de 1939, por ter sido:

[...] um ano fecundo em realizações e em seus acontecimentos de interesse para o ensino em Minas Gerais. Em todos os setores de nosso aparelhamento notou-se um surto novo de entusiasmo, como reflexo do estímulo a que a Secretaria da Educação [...] irradia a todos os pontos ligados à sua responsabilidade técnico-administrativa.

Há elogios ainda à dedicação dos(as) professores(as) da Capital, a Benedito Valadares, Governador do Estado, a Cristiano Machado, Secretário da Educação e Saúde Pública e a Eliseu

¹⁹ Revista do Ensino de Minas Gerais, anno V, n. 45, maio 1930, p. 2-3.

Laborne e Vale, chefe do Departamento da Educação. Como demonstração de tal dedicação, publicam, na primeira página da revista, a fotografia dos três.

Os editoriais no pós-guerra

A revista passa um longo período, de 1940 a 1945, sem ser publicada. Em janeiro de 1946, o editorial relata as dificuldades vividas no período da guerra e suas conseqüências no pós-guerra, que inviabilizaram a publicação. Alegam que os principais motivos foram em relação à onerosa mão-de-obra e à falta de papel, este um obstáculo maior. Ainda nesse editorial, insistem no envio de documentação fotográfica para serem publicadas na revista, mas essas fotografias deveriam mostrar realizações interessantes da vida escolar, deveriam ser recentes, nítidas e trazerem a identificação do evento.

Há também nos editoriais desse período a preocupação com a organização de clubes de saúde e com a divulgação dos preceitos básicos de Puericultura. A Higiene e a Educação Sanitária ocuparam longas páginas na segunda metade da década de 40, além da preocupação com o ensino e o cultivo de um sentimento nacionalista, o que fica visível no discurso patriótico e nas recomendações de atividades a serem desenvolvidas nas escolas.

Os editoriais de julho a dezembro de 1949 e de janeiro a março de 1950 referem-se os cursos de férias para os(as) professores(as), que se iniciaram em 1947, sob a tutela de Abgar Renault. Relatam o número de alunos(as)/professores(as), das cidades do interior e da Capital, matriculados(as) em cada curso oferecido. Lembram que essa iniciativa não se confunde com objetivos eleitorais, pois se trata da

preocupação do governo em familiarizar os(as) professores(as) com os problemas culturais e históricos do momento, promovendo novas diretrizes para a prática.

O patriotismo e a atenção com a criança e a escola

A década de 50 é anunciada como um momento promissor ou como um novo ciclo na história de Minas Gerais. O motivo de tal entusiasmo é a eleição de Juscelino Kubitschek para governador de Minas Gerais e a crença de que este muito faria pelo Estado em geral, e pelo ensino público em especial, por ser ele filho de uma professora.

A escola é tratada como um local de grande importância para a formação de indivíduos que viriam, futuramente, servir à pátria e saber viver em coletividade. Assim, os pais deveriam compreender o papel da escola e dela participar ativamente.

A criança a ser educada precisava ser conhecida pelos(as) professores(as), de modo a favorecer sua socialização, ensinando-lhe a viver em sociedade e a ter hábitos de cooperação, disciplina, cortesia, além de despertar-lhe os sentimentos da lei e da ordem, da responsabilidade e da tolerância. Com tal preocupação, a Secretaria de Educação constitui comissões para elaborar os programas de ensino do curso primário. Os trabalhos que envolviam o conhecimento das diferenças individuais (Inquérito de ideais e interesses) e a conseqüente classificação dos(as) alunos(as) eram apresentados como uma atividade humana e patriótica, pois objetivava conhecer as crianças, buscando, 'no fundo de suas almas', o gérmen da personalidade aí latente, achando ideais e interesses e, tanto quanto possível, traçando

caminhos à existência futura, para a construção de uma sociedade de economia equilibrada.

Anos 60: democratização do ensino, o civismo, a religião, o comunismo, a democracia, a oscilação e o fim da revista

Após um longo período de interrupções e publicações esparsas, a Revista volta a ser publicada. Elisabeth Vorcaro Horta era, nesse período, 1961 a 1970, a Diretora-redatora da revista e assinava todos os editoriais que vinham sob o título Introdução.

A 'nova fase' da revista era sempre lembrada e que essa representava não apenas a mudança na apresentação gráfica e na disposição dos trabalhos, mas que apresentaria o que havia de melhor, em Minas Gerais, no setor educacional. A pretensão era a de se alcançar a veiculação de 6 (seis) números anuais, o que não se realiza até o último número publicado da revista. Em 1966, a Diretora-redatora afirma que os exemplares de cada edição se esgotam, rapidamente, mas ficam visíveis a oscilação e as dificuldades por que passam a Revista. A partir de 1967 fica claro que a irregularidade na publicação da Revista se deve à falta de verbas e à estrutura física que a Secretaria da Educação não mais oferecia para a publicação.

Há nesse período uma preocupação com a formação do cidadão e, portanto, a necessidade de se inculcar nas crianças os sentimentos cívicos em relação à pátria. Conseqüência disso foi a criação da seção na revista Educação e Civismo, para publicar artigos sobre a nação, a bandeira, o amor à

pátria. Outra preocupação era com a formação religiosa (católica), resultando na criação da seção Catequética, a partir de 1965.

O discurso a respeito da democracia se entrelaça ao discurso sobre a importância do sentimento de nacionalidade, e ambos seriam assegurados pela disciplina e pela educação. Os exemplos utilizados para convencimento da importância dessa formação tomam como modelo os Estados Unidos, mostrando sua história, suas conquistas, sua economia e sua democracia.

O discurso sobre a democracia se confunde com os preceitos religiosos e ambos contestam os princípios comunistas. A democracia aparece em situações diversas nos editoriais da revista e a direção se posiciona em relação ao golpe de 1964, afirmando que esta publicação²⁰ vem encontrar o Brasil em novos rumos políticos retomados depois de 1º de abril, quando eclodiu uma memorável revolução, mas o Brasil soube pôr fim às idéias comunistas e Minas não se calou frente a tal ameaça...

Em Minas, o despertar público, sincero, espontâneo, dessa consciência deu-se por ocasião de um comício comunista que deveria aqui realizar-se para afronta das tradições mineiras, entre nós, em Belo Horizonte. O comício não se realizou e foram as mulheres de Minas representadas por um grupo denodado que lá se postou com terços na mão a impedir com sua presença física e orações a permanência dos comunistas no recinto.²¹

Em toda a Revista do Ensino talvez esse seja o texto que mais expressa o papel da mulher mineira. Esta raramente é lembrada, quando o é, é para expor sobre os malefícios do movimento feminista ou para lembrá-la de que ela não precisa votar, pois o seu aluno, bem-educado por ela, a

²⁰ Revista do Ensino de Minas Gerais, ano XXXIII, n. 217, abr. 1964, p.3-4.

²¹ Revista do Ensino de Minas Gerais, ano XXXIII, n. 217, abr. 1964, p.4.

representará nas urnas. As mulheres representaram o ideal de preservação da moral, dos valores cristãos, da família e, principalmente, de manutenção de seu lugar social e político, ou seja, o lugar daquela que assiste (no duplo sentido: de ver sem participar e da assistência/auxílio) à sua família e às necessidades religiosas, sem qualquer outra pretensão...!

No editorial da última Revista²², Elisabeth Vorcaro Horta assinala que a Revista atingiu, no tempo exato, sua periodicidade normal. Foram, portanto, 9 (nove) anos de muito trabalho e obstáculos para se atingir tal periodicidade, mas, enfim, atingiu o objetivo e, junto a ele, o ponto final do periódico.

Pelos discursos dos editoriais podemos inferir o conteúdo veiculado por este periódico e o que foi lido e incorporado pelos(as) professores(as), levando-nos a refletir sobre as orientações, preceitos, prescrições, preconceitos que influenciaram a visão de mundo, atitudes e comportamentos, contribuindo assim para a fabricação de um modelo de prática pedagógica e de professor(a) que persistem no imaginário cultural.

Constatamos a recorrência de um discurso admoestador, mesclado por tonalidades morais, religiosas, higienistas, biológicas, políticas etc., enfim, discursos que compuseram um cenário para a fabricação de um modelo de professor(a). Estes(as) eram definidos(as), caricaturados(as), louvados(as), enaltecidos(as), execrados(as), contribuindo para o surgimento de determinadas representações sobre o(a) professor(a) e este(a), em equivalência, passa a se adequar ao discurso para ele(a) produzido.

O periódico, com sua linguagem específica, representa um suporte à construção de determinado modelo de pensamento, dirige a maneira de pensar e sentir, delinea configurações intelectuais e perceptivas específicas dos indivíduos de uma dada época. Entretanto, entendemos que entre o mundo do texto e o mundo do(a) leitor(a) há múltiplas possibilidades de significações que irão, de certo modo, direcionar a apropriação que será feita.

Apesar das diferenças ocorridas no processo de apropriação de um determinado texto, entendemos ser relativa essa independência do(a) leitor(a), uma vez que ele(a) se encontra cercado(a) e impregnado(a) pelos códigos, convenções, valores, normas que regem as práticas e expectativas de um determinado grupo ou sociedade em um dado momento. Assim, a leitura, além de situada historicamente, ultrapassa uma simples operação intelectual e abstrata, ela se encontra ancorada também em outra ordem, ela se inscreve nos corpos, nos espaços e nas relações intra e interpessoais.

Nesse sentido, ela contribui para produzir subjetividades, fabricar e modelar pessoas, mas entendemos também que a subjetividade não pode ser pensada separadamente do conjunto de toda uma produção intelectual, produção artística, produção religiosa, produção social, produção econômica, produção política de um tempo e de um espaço, ou seja, ela é resultante da produção de diversos campos, inclusive da produção escrita a que as pessoas tiveram acesso. E, como é o caso da Revista do Ensino de Minas Gerais, seus discursos foram produzidos para os(as) professores(as) com a finalidade explícita de se modelar docentes que atendessem às

²² Revista do Ensino de Minas Gerais, ano XL, n. 238-239, mar. 1970.

expectativas, daquele momento, emanadas dos órgãos oficiais.

É visível, nos discursos e prescrições presentes na Revista do Ensino de Minas Gerais, a necessidade de se inculcar nos(as) professores(as) um certo modo de ser, e é nesse sentido que apontamos para a produção de uma subjetividade e de um modelo de professor(a), pois sendo a construção da subjetividade um processo que não passa ao largo da cultura, as experiências com tais leituras constituem um fator relevante nesse processo, em particular as informações apreendidas pelo discurso e mensagens ali veiculadas, e, por intermédio de tais ações, as mulheres, e também os homens, não aprenderam, como salienta Clifford Geertz (1989), apenas a respirar, mas a controlar a sua respiração; não apenas a falar, mas a emitir as palavras e frases apropriadas, nas situações sociais apropriadas, no tom de voz apropriado e de modo evasivo ou não. Não apenas a comer, mas a preferir certos alimentos, cozidos de certas maneiras; não apenas a sentir, mas a sentir certas emoções muito distintamente; não apenas a se tornar mulher/homem, mas a se tornar uma mulher/homem que se comporta e sente de determinada forma; não apenas a se tornar professor(a), mas a se tornar um(a) professor(a) com determinados predicados e ideais. Enfim, não apenas as idéias, mas as próprias emoções são artefatos culturais.

Os professores, ou melhor, as

professoras primárias na Revista do Ensino, eram apenas representadas, definidas, caricaturadas, louvadas, enaltecidas, execradas... e,

[...] Vale notar quem utiliza o poder para representar o outro e quem apenas é representado. Isso se torna particularmente importante, se pensarmos que, na maior parte das vezes, as mulheres e as mulheres professoras são definidas, e portanto, representadas, mais do que se definem. Homens-parlamentares, clérigos, pais, legisladores, médicos – auto-arrogando-se a função de porta-vozes da sociedade, dizem sobre elas. Como consequência, elas também acabam, freqüentemente, definindo-se e produzindo-se em consonância com tais representações (LOURO, 1997, p. 465).

Desse modo, as professoras que hoje se encontram nas salas de aula carregam histórias que atravessaram o tempo, mas que o tempo não foi capaz de apagar, por isso, elas ressurgem em cada uma de nós, professoras. E, de algum modo, os atributos conferidos à profissão docente permanecem, mesmo tendo sido reinterpretados e, sob novos discursos e novas insígnias, mantêm-se, mesmo que subterraneamente, determinados elementos e características já antes associados à função desempenhada pelas professoras. São essas histórias e discursos que foram internalizados e que rerepresentamos, na cena da sala de aula, em nossa profissão docente.

Referências

ASSUNÇÃO, M. M. S. de. **A Psicologia da Educação e a construção da subjetividade feminina** (Minas Gerais – 1920 -1960). 2002. 483 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989. 323 p.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.); BASSANEZI, C. (Coord. Textos). **História**

das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, EdUNESP, 1997. p. 443-509.

MELO, J. M. de. **A opinião no jornalismo brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 1985. 166 p.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930).** Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962. 608 p.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. **Dicionário de Comunicação.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

REVISTA DO ENSINO DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte: Orgam Oficial da Directoria da Instrução / Orgão Técnico da Secretaria da Educação / Secretaria da Educação e Saúde Pública / Secretaria da Educação, n. 1 ao n. 239, mar.1925 a mar. 1970.

O ESTADO, IGREJA E EDUCAÇÃO NO BRASIL – DO REGALISMO AO ULTRAMONTANISMO (1870/1935)*¹

Elomar Tambara

UFPel - RS

Resumo

Este estudo teve como objetivo investigar uma das formas de inculcação ideológica utilizada pela Igreja Católica, a epistolar, quanto a seus posicionamentos em relação à educação. A rigor, estas epístolas têm o objetivo de tratar, de maneira formal, de temas que merecem particular atenção tanto do episcopado quanto do Vaticano. De modo especial, a partir de meados do século XIX, três temáticas predominaram na preocupação da Igreja Católica: o comunismo, o matrimônio e a educação. Este trabalho investigou, dentro do processo de “romanização” da Igreja, o papel atribuído ao aparelho ideológico escolar. O período em análise (1830-1935) caracteriza-se, justamente, pela consolidação da hegemonia ultramontana. A principal estratégia utilizada pela Igreja Católica para a consolidação deste processo foi a implantação de uma rede de ensino confessional baseada, principalmente, na atuação das congregações religiosas e de uma intrincada relação com o positivismo político e com estruturas sociais conservadoras então hegemônicas no Brasil. O que se observa ao final da República Velha é que a Igreja Católica conseguiu retomar seu papel hegemônico no processo de formação ideológica, apesar do caracterizado papel de coadjuvante no aspecto político. Ademais, evidencia-se que este processo ocorreu, em grande monta, através do domínio do aparelho ideológico escolar pela Igreja.

Palavras-chave: Aparelho ideológico. Igreja Católica. Estado. Educação.

Abstract

The aim of this study is to investigate one of the ideologic inculcation ways used by Catholic Church - the epistolary way -, concerning its education positions. To be hard on, epistolaries aim at, formally, treating those themes that deserve particular attention from the episcopate as well the Vatican. Specially from the XIX Century middle, in the Catholic Church preoccupation prevailed three thematics: communism, matrimony and education. This work investigated the role ascribed to school ideological apparatus within the Catholic Church “Romanization” process. The analyzed period (1830-1935) is just characterized by the Ultramontane hegemony consolidation. Catholic Church main strategy to this process consolidation was the creation of a confessional teaching net mainly based in religions congregations action and of an intricated relationships with political positivism and with conserving social structures, at that time, hegemonics in Brasil. What is observed in the end of the Old Republic period, is Catholic Church achieved at recovering its hegemonic role in the ideological formation process, despite its characterized coadjutant role in the political aspect. Beside, it is evidenced this process occurred, in a big amount, through the dominion of the school ideological apparatus by Catholic Church.

Keywords: Ideological apparatus. Catholic Church. State. Education.

* Recebido em: junho de 2006

* Aceito em: junho de 2006.

¹ Este trabalho constitui uma versão modificada do trabalho apresentado na Reunião da Anped no GT 2 História da Educação.

Este estudo teve como objetivo investigar uma das formas de inculcação ideológica utilizada pela Igreja Católica, a epistolar, quanto a seus posicionamentos em relação à educação. Embora os interesses, conflitos e embates, nos quais as concepções da Igreja Católica estiveram envolvidas, no âmbito da educação, tenham sido trabalhados em muitos aspectos, a área de história de educação ressentiu-se de investigações que dêem visibilidade ao projeto ultramontano como uma estratégia mundial com específica intencionalidade e no qual o Brasil fez parte como um componente com características peculiares devido ao regime de Padroado que ainda vigia no século XIX.

Uma das formas mais eficazes e tradicionais de comunicação da Igreja Católica com seus fiéis e, mesmo em relação à sociedade em geral, foi a epistolar. Nesta área, destacaram-se, na hierarquia da Igreja, as encíclicas papais e as cartas pastorais episcopais. Havia uma aquiescência em relação à atuação do papa como o pai comum à quem pertenceria a “sollicitudo omnium Ecclesiarum” (Cuidado de todas as Igrejas) e, da mesma forma, em relação ao episcopado em geral no âmbito de suas dioceses.

A rigor, estas epístolas têm o objetivo de tratar, de maneira formal, de temas que merecem particular atenção tanto do episcopado quanto do Vaticano. De modo especial, a partir de meados do século XIX, três temáticas predominaram na preocupação da Igreja Católica: o comunismo, o matrimônio e a educação.

Este trabalho investigou, dentro do processo de “romanização” da Igreja, o papel atribuído ao aparelho ideológico escolar. O período em análise (1830-1935) caracteriza-se, justamente, pela consolidação da hegemonia ultramontana. Em termos teórico-

metodológicos a hipótese de trabalho foi a de desconstruir os preconceitos arraigados sobre a atividade da Igreja Católica, mormente aqueles herdados do Iluminismo e que propugnava em seu discurso “as figuras do clero enganador, do maquiavelismo jesuíta, e romano, da astúcia e da superstição, cujo fim inconfessado seria manter a consciência da massa no atraso e na ignorância.” (ROMANO, 1979, p.115). Em suma, perceber a vinculação e a pretensa ubiqüidade do aparelho soteriológico e a instituição escolar na reconstrução da hierocracia católica.

A principal estratégia utilizada pela Igreja Católica para a consolidação deste processo foi a implantação de uma rede de ensino confessional baseada, principalmente, na atuação das congregações religiosas e de uma intrincada relação com o positivismo político e com estruturas sociais conservadoras então hegemônicas no Brasil.

A *teoria da secularização*, usada neste trabalho, como elemento explicativo para compreender as peculiares relações entre os aparelhos religiosos e estatais vem sendo constituída a partir da perspectiva teórica desenvolvida por Weber (1979), Bourdieu (1987), Berger (1985), Stark (1996) e Fink (1997)

Metodologicamente utilizamos, para identificar este novo perfil ideológico do episcopado católico, cartas pastorais elaboradas no período (1832-1935), como “*documentos-fontes*” que, de certa forma, representavam o pensamento médio da comunidade eclesial católica romana naquele período e que refletem também a ascendência que o ultramontanismo vai assumindo.

Essas cartas pastorais são, a rigor, uma simbiose entre as diretrizes do Vaticano

e as peculiares circunstâncias ideológicas que condicionavam a relação Igreja/Estado. Elas, paulatinamente, fortaleceram um processo de “sacramentalização” da Igreja associado a um movimento direcionado à “sacerdotização” da instituição, e, “abafando” aspectos típicos do regalismo como, por exemplo, as irmandades. Neste sentido, tiveram como prioridade a consolidação de um sistema de ensino sob a égide da Igreja.

A relação entre Igreja e Estado no Brasil regeu-se até a Proclamação da República pelo sistema de padroado cujos privilégios, em 1827, (Bula Praeclara Portugalliae Algarbiorunque Regum) foram concedidos ao Império Brasileiro. Assim, plasma-se uma relação de continuidade do “status quo” anteriormente reconhecido à Portugal. Em resumo, esta concordata concedia ao Imperador o poder de aceitar ou vetar as orientações advindas de Roma. Entretanto, esta foi uma questão controversa em todo período Imperial.

O problema da autoridade papal, tanto na órbita do poder secular como na do poder espiritual, é algo que tem preocupado filósofos, teólogos, sociológicos, etc., ao longo do tempo.

Muito ilustrativo desta querela é a questão da “plenitudo potestatis” ocorrida no século XIV, cujo principal representante da corrente que se rebelava contra um papado rico, autoritário e despótico foi Guilherme de Ockham.

Seu trabalho “*Breviloquio sobre o principado tirânico*” constitui-se num tratado contra a tese do poder absoluto do Papa. Segundo Oliveira (2003, p. 232) :

Uma vez demonstrada a imperiosidade de se tratar sobre o poder de sumo pontífice, Ockham passa a lidar com o tema principal de sua argumentação, ou seja, a plenitude do poder papal. A refutação do “*Invincibilis Doctor*” à tese

segundo a qual o papa pode ordenar tudo o que lhe aprouver, exceto o que contraria o direito divino ou natural concentra-se em mostrar que tal plenitudo potestatis contraria tanto a essência da lei evangélica quanto a própria finalidade da instituição do papado.

Este problema da relação Igreja/Estado e, por vias de consequência, da natureza da autoridade papal só tendeu a crescer no decorrer dos séculos e, sob certo prisma, teve seu ápice com a decretação da infalibilidade do papa em questões de doutrina por ocasião do Concílio Vaticano I em 1870.

Em verdade, esta decisão do conclave cardinalício decorreu, em muito, de atitudes e comportamentos pragmáticos que muitos reis e imperadores acabaram por assumir e que colocavam o Vaticano em um plano secundário. Dentre estes, destacam-se os movimentos políticos e ideológicos que no século XVIII e XIX construíram um sistema de relações Estado/Igreja em Portugal e no Brasil no qual houve um superdimensionamento do poder temporal em relação ao poder espiritual, que vai desembocar no sistema de padroado ou regalismo.

Este sistema, consolidado a partir de Portugal por Pombal, e cuja maior visibilidade ocorreu com as expulsões dos jesuítas do reino português, acabou por sufragar o poder do imperador como o determinante nesta relação. Assim, “a história do Padroado da Igreja do Brasil prende-se por mais de um laço à dos Padroados da Igreja Lusitana, de quem a primeira descende” (ALMEIDA, 1866, CCXXXIX)

Entretanto, embora este seja o período de maior visibilidade das questões de autoridade envolvendo Igreja e Estado, o processo decorreu de um lento e gradual relacionamento de mútuas concessões e de mútuos privilégios. Isto pode ser percebido

entre outras, pelas bula Ad ea quibus do papa João XXII de 1319; bula Etsi Suscepti do papa Eugenio IV de 1442; bula Eterni Regis Clementia do papa Xisto IV de 1481; bula Eximae Devotionis Sinceritas do Papa Alexander VI de 1501; bula proclamação do papa leão X de 1514. Apesar de inúmeras outras bulas tratarem do assunto, a mais importante para o período que nos interessa é Proclamação Portugal de 1827 que concedeu à coroa do Brasil os mesmos direitos da coroa portuguesa.

A Igreja fundou o Padroado no interesse do seu serviço, e sem prejuízo de sua liberdade. Encheu de privilégios e de graças aqueles a quem honrava com o título de Padroeiros, não julgando que seus advogados e paladinos se quisessem constituir não só seus dominadores como perseguidores, muitas vezes impondo-se tais encargos como regalias por efeito do próprio arbítrio, sem consultarem a protegida, e à despeito de sua vontade e protestos. Mas o propósito era, e sempre tem sido, arrancar à Igreja sua liberdade, para modelá-la em instrumento de governo e de domínio, realizando-se assim o grande pensamento do Cesarismo. (ALMEIDA, 1866, CCXC).

É importante salientar que os dois paradigmas que se digladiavam, o regalismo e o ultramontanismo, procuravam ocupar todos os espaços possíveis de legitimação com o objetivo de plasmar a hegemonia de suas concepções. Dentre estes espaços destacava-se o aparelho escolar e, obviamente, o domínio do conteúdo curricular, de modo especial as especificidades da natureza dos catecismos utilizados em sala de aula como recurso de inculcação ideológica e de aquisição da

leitura².

Com a República e a conseqüente separação formal entre Igreja e Estado, a organização eclesiástica brasileira foi obrigada a recompor-se em novos patamares para rapidamente criar os mecanismos necessários para ocupar os aparelhos ideológicos do Estado; em particular o escolar.

Ademais, a educação fora laicizada, a religião fora eliminada dos currículos, e os governos, federal e estaduais, estavam proibidos de subvencionar escolas religiosas. Nada disso, entretanto, impediu que a prestação de serviços educacionais para as elites passasse a constituir a diretriz-mor da política expansionista seguida pela organização eclesiástica. (MICELI, 1988, p. 23).

A Igreja procurou criar uma estrutura educacional extremamente competitiva, mormente no que se refere ao ensino secundário, de modo especial com a importação de pessoal especializado da Europa que, na época, se achava disponível em virtude das severas limitações que, na maioria dos países europeus, estes “profissionais” vinculados às ordens religiosas com múnus na área educacional estavam submetidos.

O fim do regime de Padroado, sem dúvidas, significou um novo realinhamento das fileiras dos próceres católicos.

A firme orientação doutrinária e sobretudo disciplinar que Roma passou a exercer através dos jesuítas e lazaristas nos seminários brasileiros, os prolongados estágios de formação da elite do clero

² Em especial dois catecismos de cunho nitidamente regalista predominaram nas escolas durante o período imperial: o catecismo de Montpellier elaborado pelo bispo jansenista Colbert e o catecismo elaborado por Claude Fleury. Ao final do século XIX e início do século XX estes catecismos foram substituídos por outros de compleição ultramontana.

brasileiro no exterior, as manifestações ostensivas de lealdade e ortodoxia por parte do episcopado nacional, a implantação maciça de obras pias sob severo controle diocesano liquidando com o regime até então vigente das irmandades, esses e outros fatores contribuíram eficazmente para o êxito do trabalho de “moralização” e profissionalização do clero. (MICELI, 1988, p. 27).

Particularmente com a República a Igreja Católica procurou realinhar seu posicionamento em relação ao poder secular. Afirmaram os bispos na Carta Pastoral de 1900

proclamou a Constituição a separação inteira do Estado e da Igreja, e assoalhou que nenhuma relação queria com essa religião, que informou a vida dos brasileiros, que lhes deu a civilização, adotou os costumes, conservou a unidade nacional e o patrimônio mais precioso que recebemos de nossos pais e queremos legar a nossos filhos. Com esta religião assim encarnada e incorporada com os brasileiros, não quer ter nenhuma relação o governo do Brasil.

Mais tarde D. Octavio Pereira de Albuquerque, Bispo do Piauí, em sua 2ª Carta Pastoral “*Sobre o Seminário e Collegios Diocesanos*” demonstra que o episcopado brasileiro ainda lutava por reaver seu status quo:

Pois bem, nobres patrícios, Nós vos oferecemos um remédio efficaz a todos esses males, que tanto prejudicam a tranquilidade de vosso governo e a felicidade da Pátria! Quereis saber qual será? É a volta do Brasil estado à essa santa Religião Católica, Apostólica, Romana, que, por séculos inteiros, operou a nossa omnimoda felicidade; só assim governareis tranqüilamente e receberéis do povo as demonstraões de respeito a que tendes inconcluso direito no exercício da vossa autoridade. (1915, p. 11).

O processo de secularização retirou da Igreja muito de sua força. O progresso da ciência delimitou a ação eclesial e, em muitas

áreas, extinguiu-na. A consolidação do sistema capitalista e, posteriormente, o aparecimento de concepções alternativas com relação a formas de organização social, principalmente a socialista-comunista, exigiram da hierarquia religiosa um trabalho incansável para reafirmar ou adaptar suas concepções.

Nota-se, neste período (1830-1935), uma grande fecundidade na produção de textos destinados a orientar os fiéis sobre como se portarem diante dos novos fatos. A par destes documentos pontifícios que contribuíram para consolidar, em nível mundial, o processo de “romanização” da Igreja Católica, no Brasil, a hierarquia católica, em consonância com as diretrizes emanadas do papado mas, fundamentalmente, respondendo às modificações estruturais ocorrentes na relação Igreja-Estado a partir da Proclamação da República, também emite sua opinião sobre a realidade sócio-religiosa nacional, através de vários mecanismos.

A Igreja, atribuindo-se o papel de Mestre dos Povos, (*Docete Omnes Gestes*) pretendeu refutar as acusações de que não privilegiava a educação. Dom Antonio dos Santos Cabral, Arcebispo de Belo Horizonte, sintetiza bem esta questão em sua carta Pastoral “A Igreja e o Ensino”:

“Inconsistente é a argüição da impiedade, inspirada na mais revoltante má fé, acoimando-a de ‘inimiga systematica das luzes’, e de haver conspirado sempre contra a instrucção, para manter o povo sob o jugo da superstição”. (1925, p. 5).

A Igreja Católica resistia às freqüentes acusações de ser representante do obscurantismo e de, certa forma, constituir-se em baluarte na luta contra a universalização do ensino propugnada principalmente pelo liberalismo. Segundo Pio XI:

A educação cristã da juventude, dificultada e às vezes descuidada, aí como em outras nações, está agora seriamente comprometida por erros contra a fé e a moral e por calúnias contra a Igreja, a qual se apresenta como inimiga do progresso, da liberdade e dos interesses do povo” (CARTA AO EPISCOPADO FILIPINO, 1944, p. 964)

O aparelho repressivo da Igreja, em termos de educação, manifestou-se principalmente em relação ao combate à circulação daquilo que considerava livros perniciosos à boa formação do cristão. Neste sentido, destacaram-se dois documentos pontifícios: a encíclica *Mirari vos* de 15 de agosto de 1832 do Papa Gregório XVI que tinha como objetivo principal o combate aos “principais erros de seu tempo” e o *Syllabus* anexo da encíclica *Quanta Cura* de 08 de dezembro de 1864 do Papa Pio IX que se destinava a apontar os “erros modernos” e que reivindicava para a Igreja o controle de todo sistema escolar, cultural e da ciência. A rigor, estes documentos reafirmam resoluções do Concílio Lateranense V e do Concílio Tridentino.

Colijam, portanto, da constante solícitude que mostrou sempre esta Apostólica Sé em condenar os livros suspeitosos e daninhos, arrancando-los de suas mãos, quando inteiramente falsa, temerária, injuriosa a Santa Sé e fecunda em gravíssimos males para o povo cristão é aquela doutrina que, não contenta com rechaçar tal censura de livros como demasiado grave e onerosa, chega até o extremo de afirmar que se opõe aos princípios da reta justiça, e que não está na potestade da Igreja o decretá-la. (MIRARI VOS, 1944, p. 44).

Em 1907, o Papa Pio X em sua encíclica *Pascendi Dominici Gregis* reafirmou ser dever

dos bispos “cuidar que os escritos dos modernistas ou que conhecem o modernismo ou o promovem, se têm sido publicados, não sejam lidos, e se não o houverem sido, não se publiquem.”(1944, p. 288)

Neste sentido, a Igreja incentivou a utilização da censura prévia consubstanciada, a rigor, pela licença episcopal decorrente do *Imprimatur* a qual deverá ser anteposta a fórmula *Nihil Obstat*. (Idem: 290)

As leituras suspeitas ou licenciosas, em matéria de fé e de costumes, são os canais que levam às inteligências os mais nocivos, venenosos, perniciosos bacilos dos preconceitos, das dúvidas, dos erros, da indiferença e da mais arrogante insubmissão; bacilos que vão desenvolvendo e fomentando as paixões do coração e que, ao primeiro choque, se erguem como formidável montanha de mil dificuldades contra a religião. (CAXIAS,1936, p. 46).

A Santa Sé sempre foi muito ciente de sua autoridade no sentido de proclamar para a comunidade mundial os erros e equívocos decorrentes da evolução do pensamento humano. A Igreja resistiu, enormemente, a qualquer processo de mudança que não se encaminhasse para suas concepções de entender a igreja como uma “*Sociedade Perfeita*”.³

A relação entre Estado e Igreja é uma questão que está subjacente ao processo de constituição do sistema de ensino. Sem dúvida a Igreja, a partir de meados do século XIX, procurou plasmar um relacionamento político diplomático destinado a colocar as concepções ultramontanas como hegemônicas. O Papa Leão XIII, em sua encíclica *Immortale Dei* de 2 de novembro de 1885 que versa sobre a constituição cristã

³ Neste sentido destacam-se a encíclica *Mirari vos* do Papa Gregório XVI sobre os principais erros de seu tempo; o *Syllabus* do Papa Pio IX sobre os erros modernos; *A Libertas* do papa Leão XIII sobre a verdadeira e falsa liberdade; *A Pascendi Dominici Gregis* do Papa Pio X condenando os erros do modernismo.

dos estados, caracteriza bem esta assertiva:

O poder público por si próprio, ou essencialmente considerando, não provém senão de Deus, porque somente Deus é o próprio, verdadeiro e Supremo Senhor das coisas, ao qual todas necessariamente estão sujeitas e devem obedecer e servir, até tal ponto, que todos os que têm direito de mandar, de nenhum outro o recebe senão de Deus, Príncipe Sumo e soberano de todos.” (IMMORTALE DEI, 1944, p.157)

Um aspecto importante na predicação da Igreja diz respeito ao reconhecimento explícito do caráter nocivo para os fiéis da assunção da liberdade de consciência em termos de fé e de costumes. De modo particular, na encíclica *Libertas* proclamada pelo Papa Leão XIII em 20 de junho de 1888 a Igreja Católica baliza o que se entende por verdadeira e falsa liberdade.

“Mas como a razão claramente ensina que entre as verdades reveladas e as naturais não pode dar-se oposição verdadeira, e assim, que quando a aquelas se oponha a de ser por força falso” (LIBERTAS, 1944, p.200)

Em verdade, esta é uma concepção recorrente na praxis eclesial ultramontana⁴ e que, indubitavelmente, delimita e sinaliza o comportamento da hierarquia da Igreja Católica em termos mundiais. A rigor, a liberdade absoluta de ensino é vista como “um instrumento de corrupção.”

Neste sentido, o Sumo Pontífice Leão XIII remata em suas conclusões na encíclica *Libertas*: “Segue-se do dito que não é lícito de nenhuma maneira pedir, defender, conceder a liberdade de pensar, de escrever, nem tampouco a de culto, como outros tantos direitos dados pela natureza ao homem.” (1944, p. 206)

O ensino da catequese, em princípio, consistiria na forma pela qual a Igreja estabeleceria seu processo de transmissão de valores e normas morais e éticas. Mas, apesar do apelo da Igreja em termos do ensino de catequese, por exemplo pela encíclica *Acerbo Nimis* proclamada em 15 de abril de 1905 pelo papa Pio X⁵, a Cúria Romana não descuidava a “educação continuada” representada pelo ensino religioso tanto nas escolas católicas como nas escolas públicas.

Em relação à dificuldade de manutenção das escolas, a Igreja enfatizava a necessidade de que os católicos se responsabilizem pela sustentação econômica das mesmas. E ressalta que são dignos da admiração de todos os católicos “aqueles que com grandes gastos têm aberto escolas para a educação das crianças”. (SAPIENTIAE CHRISTIANAE, 1944, p. 232)⁶

Há, neste sentido, uma situação que subjaz a toda compreensão dos mecanismos sociais vinculados ao processo de inculcação

⁴ Veja, por exemplo, os documentos pontifícios: *Mirari vos*; *Syllabus*; *Diuturnum*; *Immortale Dei*; *Sapientiae Christianae*.

⁵ Veja também a Carta Pastoral “O Ensino do Catecismo” promulgada por D. Octavio Chagas de Miranda, bispo da diocese de Pouso Alegre em 1920.

⁶ Sobre esta questão veja a encíclica *Quadragesimo Anno* de 15 de maio de 1931 proclamada pelo papa Pio XI

⁷ “O primeiro ambiente natural e necessário da educação é a família, destinada precisamente para isto pelo Criador” (DIVINI ILLIUS MAGISTRI, 1944, p. 666)

⁸ Veja sobre esta questão a encíclica *Arcanum Divinae Sapientiae* proclamada pelo papa Leão XIII em 10 de fevereiro de 1890.

ideológica, fundamentalmente a atribuição de competência para escolher quem determina a orientação educacional das crianças. A Igreja é peremptória em atribuir à família⁷ e à Igreja esta responsabilidade.⁸ Nesta direção é que freqüentemente se centrou a crítica da Igreja em relação ao comunismo pois, segundo Pio XI, este

“nega, finalmente, aos pais o direito à educação, porque isto é considerado como um direito exclusivo da comunidade, e somente em seu nome e por mandato seu podem exercer os pais.” (DIVINI REDEMPTORIS, 1944, p.529).

A estratégia da Igreja é identificar o papel social desempenhado pelas duas instituições no sentido de caracterizar um munus comum entre ambas. “Se pode com verdade dizer que a Igreja e a Família constituem um só templo de educação cristã.” (DIVINI ILLIUS MAGISTRI, 1944, p. 668) De maneira que, na relação com o poder temporal haja uma explícita assunção de que cabe à Igreja e à Família uma evidente primazia em relação às instituições sociais Escola e Estado.

“De sorte que a escola, considerada ainda em suas origens históricas, é por sua natureza instituição completamente subsidiária da família e da Igreja” (DIVINI ILLIUS MAGISTRI, 1944, p. 668).

Afirma o Bispo de Diamantina D. Joaquim Silvério de Sousa em sua Carta Pastoral

A missão de educar pertence antes de tudo, acima de tudo, em primeiro lugar, à família e à Igreja, e isto por direito natural e divino, que tem origem onde tem a sua a vida humana, e por conseguinte, em virtude dum direito que não sofre derogação, abstenção, nem alienação. (1934, p. 16).

Em conseqüência, segundo a Igreja Católica, o fim da autoridade civil em matéria

docente é proteger e promover e não absorver ou suplantam a família e o indivíduo

O estado deve respeitar os direitos nativos da Igreja e da família à educação cristã, além de observar a justiça distributiva. Portanto, é injusto e ilícito todo monopólio educativo ou escolar, que force física e moralmente as famílias a acudir as escolas do Estado contra os deveres da consciência cristã, ou ainda contra suas legítimas preferências. (DIVINI ILLIUS MAGISTRI, 1944, p. 655).

A Igreja confrontou-se com um modelo de educação vinculado a um processo de modernização do aparelho escolar caracterizado pela escola neutra, laica, mista e única. Este modelo era identificado tanto com o paradigma liberal como com o socialista, ambos repetidas vezes questionados nos documentos pontifícios:

“Daqui precisamente se segue que é contrária aos princípios fundamentais da educação a escola chamada neutra ou laica, da qual está excluída a religião” (DIVINI ILLIUS MAGISTRI, 1944, p. 688) Ademais, a Igreja tenta estimular procedimentos coercitivos em relação aos fiéis quando proclama que a “assistência às escolas acatólicas, neutras ou mistas, quer dizer, as abertas indiferentemente a católicos e acatólicos sem distinção, está proibida às crianças católicas”. (idem, p. 689)

Neste diapasão a Igreja questionou alguns elementos do modernismo que dificilmente poderiam ser cumpridos pelos fiéis, mormente em uma sociedade cada vez mais secularizada. Dentre eles, por exemplo, está a condenação à co-educação. Segundo Pio XI,

igualmente erroneo e pernicioso à educação cristã é o método chamado de ‘coeducação’, também fundado, segundo muitos, no naturalismo negador do pecado original e ademais, segundo todos os sustentadores deste método, em uma deplorável confusão de idéias

que troca a legítima sociedade humana em uma promiscuidade e igualdade niveladora. (Idem, 665)⁹

De modo geral, os sumos pontífices, em suas cartas aos episcopados nacionais, sempre foram incisivos na caracterização da importância da educação para a constituição da juventude católica, principalmente em relação às

congregações que trabalham intensamente procurando a educação católica e cristã da juventude e seu melhoramento espiritual. E posto que tais associações servem poderosamente para informar o espírito juvenil em são princípios das doutrinas católicas (CARTA AO EPISCOPADO ARGENTINO, 1944, p. 870).

Aspecto ressaltado, por exemplo, pelo bispo de Pelotas D. Francisco de Campos Barreto em sua diocese:

Os Theatinos, os Franciscanos, os Benedictinos, os irmãos de S. João de Deus, os Barnabitas, as Ursulinas, etc. e sobretudo os Jesuítas, todos tem estado à frente da educação da juventude e da caridade (BARRETO, 1912, p. 7).

Um dos aspectos mais agudos na constituição da rede escolar católica dizia respeito à remuneração do professor. Esta, apesar de não ser muito expressiva significava, em não raros casos, um encargo que excedia a possibilidade contributiva das comunidades. Assim, foi entendimento do episcopado que esta atribuição não devia ficar restrita àquelas famílias que tinham crianças em idade escolar. Desenvolvia-se, então, a construção de uma cosmovisão que privilegiava a escola como um ente de cunho essencialmente desenvolvimentista e, portanto, de responsabilidade de todos.

Para o pagamento do ordenado ao professor de escola de uma paróquia ou capella, linha ou communa, devem concorrer não somente os pais dos alumnos, mas também os outros socios, por ser obvio que toda a comunidade aufere grandes vantagens da boa educação da juventude. (RESOLUÇÕES, 1920, p. 10).

Em algumas comunidades era notória a resistência em contribuir para a manutenção do professor e, por vezes, do pastor e mesmo do padre. Assim, os bispos atacam diretamente este problema quando afirmam: “Não sejam os paes avaros nem mesquinhos, como ordinariamente acontece, na fixação do ordenado dos professores porque todo o trabalho é digno do seu salário.” (Idem). Do mesmo modo, o reconhecimento de uma predisposição à remuneração ínfima ao professor leva os senhores bispos a salientarem a positividade das despesas com a escola.

Lembrem-se os paes que os gastos feitos com a boa instrução e educação religiosa intellectual e moral dos filhos representa um capital que com os juros reverterá em benefício dos próprios filhos da Igreja e da sociedade (Idem, p. 11).

Sob este aspecto, era comum a comparação do comportamento dos católicos com o dos protestantes. D. Manoel da Silva Gomes, Bispo de Fortaleza expressou em 1913

Ainda neste ponto os filhos das trevas dão lição aos filhos da luz. Sabem dar, e dão com generosidade muitas vezes excessiva, para propagar o erro e combater a verdade. As sociedades bíblicas protestantes recolhem annualmente sommas fabulosas, donativos de particulares. Não faltam aos ímpios recursos abundantes para sustentarem

⁹ Veja também SOUSA (1932, p. 32) onde, o bispo de Diamantina, afirma que a co-educação produz apenas desmoralização.

jornaes poderosos, e outros meios de combate à Igreja. (1914, p. 22).

A Igreja vai sustentar sua posição em relação à proeminência da família quanto à destinação da criança a esta ou aquela escola e, por via de consequência, a este ou aquele sistema escolar. Esta disputa atravessa todo o período imperial e, de certa forma, perdura durante a Primeira República, representando uma das mais acirradas polêmicas por ocasião da Assembléia Constituinte de 1934.

De toda maneira, na década de 20 do século passado, a Igreja insistia na família como o locus privilegiado de decisão de alocação do aluno no sistema de ensino. Neste sentido, a orientação do episcopado foi, de fato, extremamente coercitiva, afigurando-se quase como “desespero de causa”. Para a consecução, pois, de seu desiderato, a hierarquia da Igreja Católica chegou a utilizar sua arma mais contundente: a excomunhão. Os pais – ou aqueles que suas vezes fizessem – estariam sujeitos a esta penalidade quando mandassem seus filhos educarem-se ou instruírem-se em religião acatólica. Em princípio, defendia-se um caráter extremamente segregador no sistema de ensino católico. Tratava-se de evitar o possível contágio com crianças de outras religiões ou mesmo agnósticas.¹⁰ Aspecto embasado no Código de Direito Canônico.

26. Recordamos a disposição do Código Canonico prohibindo à frequencia nas escolas acatholicas e das mixtas, i.é, em que são admittidos também protestantes. Can. 1274, 1381 e 1382.

27. Por isso, prohibimos que nas escolas catholicas, tanto primárias como secundarias, sejam admittidos alumnos acatholicos, sem que se tomem as

cautelass necessárias, para evitar que os catholicos se tornem indifferentes em materia de Religião e percam a fé.

28. Creanças catholicas não frequentam escolas acatholicas, neutras, mixtas, isto é, que também são franqueadas a acatholicas ... (RESOLUÇÕES, 1920, p. 11).

Apesar de franquearem ao “ordinário do lugar” a possibilidade de relativizar tais normas, em princípio, o caráter das orientações eram de cunho segregador, evidenciando um manifesto ranço anti-ecumênico. Destarte, o episcopado era explícito no sentido de retirar os alunos das escolas em que eventualmente se defendessem teses contrárias à fé católica e ainda aconselhava que os fiéis “se empenhem para obter dos poderes públicos demissão de tais professores, por falta do cumprimento de seu dever”. (Idem p. 11).

Particularmente em relação aos protestantes o clero católico era muito explícito em condenar o acesso a suas escolas, instrumento este de que, segundo a hierarquia católica, os protestantes utilizar-se-iam para inculcar “o veneno da heresia e da impiedade em nosso tão católico povo”.

Abrirão escolas, fundarão collegios aparentemente alheios ao ensino do erro, propalando que nada tem com a religião, e, que só se occupam de letras e sciencias, e com proficiência superior aos nossos, afirmarão seus fautores. São canto de sereia taes vozes; e quem lher ouvido, se irá perder no abismo da heresia ou da incredulidade. [...] Contra taes antros de perversidade cumpre dar brados aos Paes e aos filhos, para que com nosso silencio criminoso não se precipitem na cratera da perdição. (PASTORAL COLLECTIVA, 1915, p. 17).

¹⁰ O Papa Leão XIII referendava esta assertiva na Carta *Litteras a vobis*: “Estabeleçam-se também escolas para instrução dos meninos, afim de não succeder que, com grande detrimento da fé e dos costumes, recorram, como soe acontecer, às escolas dos hereges ou freqüentem colégios onde não se faz menção nenhuma da doutrina católica, exceto talvez para calúnia-la.”

Da mesma forma, o arcebispo de Belo Horizonte Dom Antonio do Santos Cabral, declarou o protestantismo como o grande antagonista na área da educação. Há uma crítica ao caráter dissimulado com que se apresentariam estes estabelecimentos de ensino sob a aparência de neutralidade em matéria religiosa, como há também uma acusação de que estas denominações religiosas “eram abastecidas por milhões de dólares enviados pelas poderosas seitas norte-americanas”

Um inimigo, poderosamente amparado e inteligentemente organizado com plano previamente traçado, está conjurado para arrancar-nos a Fé Catholica.

Menosprezando nossas tradições, conspira astutamente para impellir o povo brasileiro à apostasia, manejando em prol de seu criminoso desígnio a arma mortífera de seus collegios EVANGELICOS e institutos de ensino acatholico. (CABRAL, 1925, p. 14).

Este processo de doutrinação das crianças na escola era associado ao rito da obtenção do sacramento da comunhão. Como se sabe, este é um momento muito significativo na vida do católico; há todo um significado social e institucional na celebração da primeira comunhão. Ora, o episcopado claramente percebe e estimula tal prática; mais especificamente, utiliza-se dela, vinculando-a à frequência da escola católica.

O que fica claro na estratégia de inculcação ideológica da Igreja Católica é a tentativa de vinculação entre púlpito e cátedra. A rigor, consubstancia-se novamente a velha idéia de cristandade. As diversas atribuições sociais ficam diluídas, entretanto todas elas vinculadas a uma matriz principal: o processo evangelizador da Igreja. Com este objetivo,

todas as instituições sociais deveriam ter a mesma conotação ideológica e deveriam trabalhar em parceria na direção da consecução dos mesmos fins. Assim é que cada instituição deveria se aproveitar dos ritos das outras para, conjugados com os seus, chegar a um propósito comum. Isto pode ser observado no artigo 44 das “Resoluções do Episcopado” onde nitidamente há uma associação do trabalho do pároco e do professor.

Terminado o curso de escola primária, haverá um exame público, no fim do qual os alumnos receberão um atestado assignado pelo professor e pelo vigario da parochia. Depois, os alumnos farão uma communhão geral com a solemne renovação dos votos de Baptismo e serão admittidos em uma Congregação Mariana ou congenere. (RESOLUÇÕES, 1920, p. 13).

Resulta evidente, porém, que todas as iniciativas desenvolvidas deveriam ficar sob irrestrito controle das mitras diocesanas, num processo de vinculação das iniciativas ao controle eclesial. Isto ocorria tanto em nível econômico, propriamente dito, como em nível ideológico. Os bispos, através dos párocos e vigários – quando não diretamente – deveriam agir sobre as instituições civis da sociedade. Também, segundo os bispos, para que uma Ordem ou Congregação abrisse escolas, ou mesmo as fechasse, deveria fazê-lo com licença, por escrito, deles emanada.¹¹

Em 1927, Dom João Becker reitera a responsabilidade dos pais em propiciarem uma “educação efficaz e completa”, no sentido de evitar “a multiplicação dos desclassificados e parasitas na vida social”. Tal desideratum, segundo o arcebispo, somente seria obtido com uma boa

¹¹ idem. p. 13

escolarização. Para ele:

Incumbe aos paes catholicos confiarem seus filhos a bons collegios e escolas, não lhes sendo permittido mandal-os a estabelecimentos acatholicos de ensino ou contrários à Igreja (BECKER, 1927, p. 78).

Em particular aos pais é atribuído um papel ativo no sentido de controlar a natureza da educação ministrada a seus filhos. Na Carta Pastoral do Episcopado Brasileiro este princípio é claramente explicitado:

À luz desta doutrina fácil fica de entender quanto desdizem della certos paes, que, confiando a outros a educação dos filhos, forros se consideram de toda responsabilidade. De examinar os livros de que se servem os filhos, de conhecer o ensino, e o exemplo que o professor dá, de investigar as boas ou más qualidades dos companheiros de seus filhos, não há tratar (1922, p. 109).¹²

Na visão da Igreja há sempre uma premissa fundamental: a de que a doutrina cristã é a base de toda justiça e valor.

Por mais que se aperfeiçoem e modernizem os methodos pedagogicos, uma educação que não assenta sobre o fundamento da moral christã é imperfeita e prejudicial ao povo. A sciencia póde dotar a intelligencia de copiosos conhecimentos mas não fórma o character, não incute no coração a virtude indispensável, nem imprime, por si, á vontade uma orientação segura nas operações humanas. (BECKER, 1930, p. 78).

A Igreja sempre sonhou em reatar a

união com o Estado num patamar no qual os problemas existentes no padroado fossem suprimidos. Segundo Della-Cava (1975, p.10), o aspecto crucial da subsistência do catolicismo na sociedade brasileira é atribuído à sua qualidade de religião oficial de fato do estado, da Nação e das Elites dominantes, com exceção do período da República Velha (1889-1930). O Estado Brasileiro – a despeito de sua ideologia, aceitou esse arranjo e garantia à Igreja Católica Romana um conjunto de privilégios (especialmente em assuntos educacionais e sociais) de que nenhuma instituição brasileira particular, religiosa ou de qualquer outro tipo gozou.

Na década de 30 do século XX, a Igreja retomou seu papel de colaboradora privilegiada da política governamental, recebendo desta uma série de benefícios, mormente no que diz respeito à educação. Este processo teve seu ápice com a vitória, pelo menos parcial, das emendas religiosas por ocasião da Assembléia Constituinte de 1934, dentre as quais se destacam as emendas que se referiam ao ensino religioso.

O que se observa ao final da República Velha é que a Igreja Católica conseguiu retomar seu papel hegemônico no processo de formação ideológica, apesar do caracterizado papel de coadjuvante no aspecto político. Ademais, evidencia-se que este processo ocorreu, em grande monta, através do domínio do aparelho ideológico escolar pela Igreja.

¹² Sobre a educação como direito e dever dos pais e não do Estado veja BECKER, João. **Sobre o Novo Estado Brasileiro.**

Referências

- ALBUQUERQUE, O. P. de A. **Sobre o Seminário e Collegios Diocesanos**, Theresina: Typographia Paz, 1915 (2ª Carta Pastoral)
- ALMEIDA, C. M. de. **Direito Civil Ecclesiastico Brasileiro**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1866.
- BARRETO, F. de C. **Instituindo o Obulo Diocesano**. Pelotas: Americana, 1912 (Carta Pastoral)
- BECKER, J. **O comunismo russo e a civilização Christã**. Porto Alegre: Centro da Boa Imprensa, 1930.
- _____. **A Igreja e a Família**. Porto Alegre: Centro da Boa Imprensa, 1927. (Décima sexta Carta Pastoral)
- _____. **Sobre o Novo Estado Brasileiro**. Porto Alegre: Centro da Boa Imprensa, 1933.
- _____. **O dossel Sagrado: Elementos para uma sociologia da religião**. São Paulo: Paulinas, 1985.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectivas, 1987.
- CABRAL, A. dos S. **A Igreja e o Ensino**. Belo Horizonte: Imprensa Diocesana, 1925. (Carta Pastoral)
- CARTA Pastoral do Episcopado Brasileiro (1900). In: **A Igreja na República**. Brasília: UNB, 1981.
- CARTA Pastoral do Episcopado Brasileiro por Ocasão do Centenário da Independência (1922) Rio de Janeiro: Typ. Marques Araújo, 1922.
- CARVALHO, J. M. de. **A construção da Ordem**. Brasília: UNB.
- CAXIAS, Candido Maria de. **Primeira Carta Pastoral** (Prelazia de Vacaria). Porto Alegre: Globo, 1936
- DELLA-CAVA, R. Igreja e Estado no Brasil do século XX: sete monografias recentes sobre o catolicismo brasileiro 1961/64. **Estudos Cebrap 12**. São Paulo, Editora Brasileira de Ciências, 1979
- FINKE, R. **The consequences of religious competition**. New York: Routledge, 1997
- GOMES, M. da S. **Acção Social Catholica**. Fortaleza: Typ. Minerva, 1914.
- GREGORIO XVI. Mirari vos. In: **Colecion de Encíclicas y Cartas Pontificias**. Buenos Aires: Poblet, 1944.
- LEÃO XIII. Libertas. In: **Colecion de Encíclicas y Cartas Pontificias**. Buenos Aires: Poblet, 1944.
- _____. Immortale Dei. In: **Colecion de Encíclicas y Cartas Pontificias**. Buenos Aires: Poblet, 1944.
- _____. Sapientiae Christianae. In: **Colecion de Encíclicas y Cartas Pontificias**. Buenos Aires: Poblet, 1944.
- MICELI, S. **A Elite Eclesiástica Brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988
- OLIVEIRA, A. **Plenitudo Potestatis e o método da filosofia social**. Pelotas: Educat, 2003.
- PASTORAL COLLECTIVA dos Senhores Bispos das províncias ecclesiasticas de S. Sebastião do Rio de Janeiro, Marriana, São Paulo, Cuyabá e Porto Alegre. Rio de Janeiro: Typographia Leuzinger, 1915
- PIO IX. Syllabus. In: **Colecion de Encíclicas y Cartas Pontificias**. Buenos Aires: Poblet, 1944.
- PIO X. Acerbo Nimis. In: **Colecion de Encíclicas y Cartas Pontificias**. Buenos Aires: Poblet, 1944.
- _____. Parendi Domici Gregis. In: **Colecion de Encíclicas y Cartas Pontificias**. Buenos Aires: Poblet, 1944.
- PIO XI. Carta ao Episcopado Filipino. In: **Colecion de Encíclicas y Cartas Pontificias**. Buenos Aires: Poblet, 1944.
- _____. Divini Redemptoris. In: **Colecion de Encíclicas y Cartas Pontificias**. Buenos Aires: Poblet, 1944.
- RESOLUÇÕES do episcopado da província ecclesiástica de Porto Alegre. Porto Alegre: Typographia do Centro. 1920
- ROMANO, R. **A Igreja contra Estado**. São Paulo: Kairós, 1979.
- SOUSA, D. J. S. de. **Pastoral Religião, Educação, Divorcio e Voto**. Diamantina: Typ. D' A Estrela Polar, 1932.
- STARK, R. **A theory of religion**. New Brunswink, Rutgers University Press, 1996.
- WEBER, M. **Economy and Society**. Berkeley: Univ. California, 1978.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO MUNICÍPIO DE TERESINA (PI): DO LICEU¹ AO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO “ANTONINO FREIRE”*

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPI) e do Curso de Pedagogia (UFPI)

E-mail: carmensafira@bol.com.br

Resumo

A análise da formação de professor das primeiras séries do ensino fundamental apresentada neste artigo tem como objetivo descrever como se instalou o curso do magistério no ensino médio, na realidade do município de Teresina-PI, enfocando desde sua estruturação até o processo de revitalização de sua proposta formativa. Como procedimento, procura reconstruir a organização desta modalidade de ensino como finalidade do Instituto de Educação “Antonino Freire”, utilizando como fonte de dados os registros escritos sobre a realidade educacional teresinense apoiando-se, em: Brito (1986, 1996), Freitas (1988), Leite (1989), Pires (1985) dentre outros autores, e, inclusive, na legislação específica da normalização deste ensino no Piauí., o que indicou a técnica de análise de conteúdo para a interpretação dos dados. Os resultados mostram as implicações dos fatores socioeconômicos e das políticas educacionais como determinantes da progressiva desestruturação do ensino normal.

Palavras-chave: Formação. Magistério. Curso Normal. Política de Formação.

Abstract

The analysis of teacher's formation from first levels of Elementary School showed in this article has as main purpose describe how the magistracy course was established in Teresina, focusing sing its construction until the revitalization process of its formative objective. As procedure to rebuilt the organization of this teaching modality the Instituto de Educação “Antonino Freire”, as source of data the written registers about Teresinense educational reality by Brito (1986, 1996), Freitas (1988), Leite (1989), Pires (1985), among others, such as the specific legislation of the normalization of this study in Piauí. Content analyses were used to interpret data. The results show the implications of socio-economic and educational politics as determinant elements for the falling of Normal teaching.

Keywords: Formation. Magistracy. Normal Course Educational Politic.

Introdução

As discussões desenvolvidas neste estudo procuram descrever como se processou a instalação e consolidação dos espaços educativos formadores de professor

das primeiras séries do ensino fundamental no município de Teresina-PI, centrando a análise nas primeiras propostas formativas oferecidas e desenvolvidas no Instituto de Educação “Antonino Freire” (IEAF), desde sua fundação ao momento de crise e

* Recebido em: maio de 2006.

* Aceito em: junho de 2006.

¹ Nome com que foi criado o atual Colégio Estadual Zacarias de Gois (BRITO, 1996).

desestruturação, enfocando sua finalidade de preparar professor.

Este processo, que se desdobra ao longo de duas décadas (1980-2000), aproximadamente, delineia-se como consequência de fatores próprios das políticas educacionais instituídas para esta modalidade de formação em âmbito nacional; das limitações dos gestores públicos em investirem em recursos humanos e materiais, que atendessem e acompanhassem as mudanças no campo do conhecimento, da demanda e do próprio contexto sociopolítico e econômico mais amplo.

Neste contexto, as condições que a proposta formativa do IEAF vai adquirindo, historicamente, tornam-se o objeto deste estudo, tendo sua constituição e implicações discutidas a partir das orientações teóricas e práticas do trabalho pedagógico e das orientações normativas contidas na legislação oficial instituídas até 1996, em âmbito nacional e estadual. Assim, para a elaboração deste estudo foram aplicados os procedimentos de análise bibliográfica na revisão da literatura existente acerca da realidade das políticas educacionais voltadas para a formação do professor, no contexto geral da sociedade brasileira e suas evidências na realidade teresinense, bem como na análise dos documentos técnico-pedagógicos e administrativos do estabelecimento de ensino em referência.

A abordagem desta investigação caracteriza-se segundo a modalidade da pesquisa qualitativa de estudo de caso, utilizando como fonte de informações a fundamentação legal da realidade pesquisada encontrada nas Leis n. 4.024/61 e n. 5.692/71, em suas diretrizes nacionais (JARDIM, 1987; ROMANELLI, 1978), bem como nas Leis n. 2.887/68 e n. 3.272/74, de competência em âmbito estadual (BRITO, 1986; 1996). Ainda como fontes de dados

para a elaboração das discussões buscamos apoio nos estudos de Brito (1986, 1990, 1996), Freitas (1988), Leite (1989), Pires (1985), entre outros, e nos documentos elaborados pela Secretaria da Educação do Estado do Piauí, através do Conselho Estadual de Educação, e, ainda, no próprio estabelecimento de ensino pesquisado.

Diante da orientação básica de que a política de formação do professor estrutura-se conforme os interesses sociopolíticos e culturais hegemônicos na realidade social dentro de suas circunstâncias históricas, desenvolvemos a análise destas políticas educacionais e práticas educativas, em seus aspectos legais e teórico-ideológicos, considerando que: primeiro, tais políticas constituem as orientações normativas e organizadoras das propostas educativas; segundo, as diretrizes curriculares, como tema, apresentam propriamente o direcionamento e organização das propostas de formação desenvolvidas no IEAF; terceiro, o tema formação profissional vincula-se diretamente à seleção e distribuição dos conhecimentos que fundamentam e instrumentalizam a qualificação do educando enquanto docente.

Com a aplicação destas orientações, procuramos atingir a constituição das relações mediadoras e contraditórias dos múltiplos determinantes e determinações que impulsionam o movimento de construção e transformação das políticas de formação do professor contidas na legislação educacional, em âmbito estadual, perspectivando, prioritariamente, detectar suas aplicações no curso de magistério oferecido no Instituto de Educação “Antonino Freire”, observar o tratamento dispensado à formação do professor para as primeiras séries do ensino fundamental, bem como os critérios para seleção e distribuição do conhecimento nas áreas de fundamento e instrumentalização do

professor nas propostas curriculares do magistério no IEAF.

A Formação do Formador de professor: de uma cadeira nos Liceus ao curso específico na Escola Normal

Na realidade educacional piauiense, a implantação de uma rede de ensino pelo poder público só ocorreu no período do Segundo Reinado, sendo que as primeiras escolas que ensinavam a ler e escrever, e também ministravam cursos de Latim e Moral até o governo de Zacarias de Góes e Vasconcelos (1853-1855), representavam a iniciativa dos padres jesuítas ou de fazendeiros que instalavam salas de aulas em suas próprias fazendas (PIRES, 1985).

A Província, nesta época, apresentava-se com um número insignificante de escolas primárias e secundárias espalhadas por seu território, bem como sem o apoio de uma política educacional que norteasse sua organização e funcionamento, situação que persiste mesmo com as primeiras iniciativas governamentais de regulamentar o ensino público. Assim é que, em 1857, o então governador Junqueira Júnior em seu relatório sobre a instrução secundária oferecida em Teresina, a nova Capital da Província, aconselha o fechamento do estabelecimento de ensino existente, considerando que, mantê-lo funcionando só estava a causar prejuízo aos cofres públicos, ou então, que fosse promovida uma reforma no ensino, pois, como se encontrava, não justificava sua manutenção (FREITAS, 1988).

As providências tomadas para melhorar as condições do ensino e a própria formação do professor não mudaram o quadro de carência destas duas realidades da educação piauiense. Nessa época, até professores analfabetos ministravam aulas na

instrução primária, e, como medida providencial, só foi determinada a criação de mais cadeiras (disciplinas), aumentando as oportunidades de acesso para as pessoas que optassem pelo magistério, colocando como exigência que os atuais professores, até mesmo os analfabetos, fizessem uma prova de habilidade para assegurar sua permanência na condução das disciplinas que vinham lecionando. Segundo Freitas (1988), estas providências, por onerarem em demasia o poder público, não entraram em vigor.

Assim, como consequência da improdutividade do ensino mantido no Liceu, único estabelecimento de instrução secundária em toda a Província, Freitas observa que, à época, no governo de Antônio de Brito Gayoso, em 1861:

[...] Foram extintas as cadeiras de gramática filosófica, da língua nacional, geografia, cronologia, história pátria e sagrada, retórica, e poética [...] apenas as cadeiras de latim, francês e aritmética em todas as suas aplicações, cálculo mercantil e geometria plana, devendo os professores lecionar em suas casas (1988, p. 74).

Em 1867, o Liceu, criado em 1845 e fechado em 1861, é reaberto com uma proposta de ensino que compreendia a formação geral (Línguas, Geografia, História e Matemática) com direito a uma habilitação para atuar no mercado de trabalho, e a formação para o magistério que incluía a educação geral mais o estudo de Pedagogia. Com a reforma no Liceu, em 1871, a formação tornou-se única, ou seja, todos os que concluíssem o curso teriam direito ao título de professor do ensino primário, podendo ingressar na profissão sem prestar concurso.

Nessa época, a primeira escola normal já havia sido instalada, por iniciativa do então Presidente da Província Franklin

Dória, pela Resolução n. 565, de 05 de agosto de 1864. A formação esperada desta escola foi exaltada no relatório de 1865 do mesmo Presidente, que assim se pronunciou:

Abre-se mais uma valvula ao progresso do Piauhy. Penso com V. Cousin que o futuro da educação popular depende das escolhas normaes. [...] na escola normal de Theresina esses jovens ajuntarão o cabedal de conhecimentos especiaes de que precisa o professor de 1^{as} letras e se tornarão versados na pedagogia ou arte de ensinar. Fortificando-se na sublime doutrina da religião cathólica e familiarizando-se com os preceitos da moral, adquirirão com o hábito do estudo, que engrandece, e do trabalho, que alegra, o hábito das virtudes peculiares a o seu emprego. Quando soar a hora, com a inteligência polida pela virtude, com o coração moldado pelo bem, irão elles mundo em fora, exercer o seu nobre apostolado. Em todo o caso, a sociedade ganhará com elles, porque, além de mestres idoneos, terá cidadãos honrados e prestantes (PIAUHY, 1865, P. 22).

A proposta curricular desta escola previa para o primeiro ano a oferta das disciplinas básicas do conhecimento gramatical, matemática e de formação moral e da arte de ensinar. No segundo ano, o futuro professor recebia um reforço da aprendizagem primeira e mais o aprofundamento de certos conhecimentos como o conhecimento matemático. Nesta proposta de ensino, segundo Pires (1985), predomina o espírito religioso, o que no resto do País já era uma orientação questionada pela nova ideologia política liberal que começava a se propagar, minando a política dominante do Segundo Reinado.

Apesar de toda a estrutura montada, esta primeira tentativa de implantação da escola normal no Piauí fracassou, pois a Província não tinha condições econômicas para manter um estabelecimento de ensino com a demanda insignificante da época. A necessidade de uma escola formadora de

professores era reconhecida pelas autoridades provinciais, para cuja solução do problema, em que se constituía a falta de profissionais competentes, redigiram diversos relatórios, em que denunciavam a carência e as conseqüências que isto representava para a implementação do ensino primário tido como obrigatório.

Assim, em um destes relatórios, pois vários foram escritos tanto pelos Presidentes da Província como pelos diretores de instruções, o Presidente da Província, Sancho de Barros Pimental (1878), colocava a situação referindo-se aos seguintes aspectos:

A instrução gratuita, a instrução obrigatória, o ensino livre, a inspecção das escolas, a co-educação dos sexos, eis ahi questões delicadas que pedem ao legislador uma solução, mas, por mais sabiamente que sejam ellas resolvidas, de nenhuma utilidade serão si não houver quem dê vida e realidade ao systema que se adaptar. Vossas leis e regulamentos nada esqueceram, descem até a detalhes pedagógicos, à designação do methodo a seguir nas escolas primarias; um ponto somente escapou-lhe: - foi formar o professor. Mas o bom professor é a base, a condição primária, a synthese das instituições dessa especie; é elle, como já o disseram, o facto principal em torno do qual se grupam todos os outros factos. Pois, é justamente o professor, isto é, tudo, o que falta à instrução primaria, e elle não existe por duas razões, das quais sómente uma bastaria para que não o tivéssemos: - a falta de uma escola normal e a exiguidade dos vencimentos... Para o magistério, mais talvez do que para qualquer outra carreira, é preciso, além de qualidades naturaes que não se adquirem e que formam a vocação, um longo preparo do espirito, o estudo de uma sciencia propria, a sciencia de ensinar. Vale menos saber muito do que conhecer os meios de transmitir à tenra intelligencia dos meninos aquillo que se sabe. Eis porque toda reforma na instrucção primaria que não assente na reação de escolas normaes será uma reforma improficua, condemnada a produzir efeitos negativos (PIAUHY, 1878, p. 16).

A instalação definitiva da Escola Normal Oficial no Piauí, no período da Primeira República (1889-1930), quando foi instalada a Escola Normal Oficial pelo então Presidente da Província Antonimo Freire da Silva (1910), conviveu em seus primórdios com a constante oscilação do ensino normal estadual, o qual teve sua organização e estrutura curricular alterada por diversas leis e reformas posteriores, como procuraremos demonstrar em seguida.

A Consolidação de uma Política de Formação para os Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

O ensino da Escola Normal Oficial, conforme o Regulamento Geral da Instrução Pública, instituído pelo Decreto n. 434, de 19 de abril de 1910, ganhou, segundo Freitas, a seguinte organização disciplinar:

[...] a lei n. 548 de março do mesmo ano, estabeleceu no art. 185 as seguintes matérias para o ensino da escola normal: Português, literatura portuguesa; francês, aritmética, Geometria, geografia e cosmografia, história universal e do Brasil, noções de física, química e meteorologia; noções de história natural, agronomia e higiene; pedagogia, metodologia, educação moral e cívica; desenho e caligrafia; música, trabalhos manuais e cartografia. O curso é dividido em três anos. Além das matérias indicadas, haverá mais uma aula de ginástica sueca, facultativa. Haverá também, anexa à escola, onde os alunos mestres, obrigatoriamente, observem e pratiquem, administração do ensino primário. Para o estudo prático das matérias, que o exigirem, haverá na escola gabinete de laboratórios necessários (1988, p. 111-112).

A esse respeito, vale ressaltar que o currículo dessa Escola já apresentava alterações quanto à linha filosófica e política que vinha norteando a seleção e distribuição do conhecimento. Se nas propostas

curriculares anteriores predominava o estilo literário e religioso, nesta última, por influência das idéias positivistas, surgem disciplinas de caráter científico. A duração do Curso passa para três anos, mas continua a oferecer uma formação que não justificava sua finalidade de preparar professores para o ensino das primeiras séries escolar.

Uma característica comum às diversas reformas curriculares que a Escola Normal Oficial passou constitui-se no predomínio da formação geral sob uma orientação filosófica enciclopedista, oferecendo uma formação mínima nos conhecimentos específicos do magistério. Na proposta curricular de 1922, as disciplinas pedagógicas eram: “A cadeira de Pedagogia [que] compreendia, [...], psicologia, pedagogia e metodologia didática, educação cívica e noções de direito público constitucional.” (BRITO, 1996, p. 60).

Entretanto, a estruturação do ensino normal só adquire certa organização disciplinar consistente em sua finalidade de formar o/a professor/a para a prática docente das primeiras séries de escolarização com a Lei Orgânica do Ensino Normal (Lei Federal n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946). Sob a competência estadual, as novas diretrizes incorporam a Lei n. 1.402, de 27 de janeiro de 1947, com a qual o ensino normal em Teresina, acompanhando as diretrizes das políticas nacionais, apresenta a seguinte organização, como expõe Romanelli:

[...] Como curso de 1º ciclo, passava a funcionar o curso de formação de regentes de ensino primário, com duração de 4 anos, que funcionaria em escolas com o nome de Escolas Normais Regionais. Como cursos de 2º ciclo, continuavam a existir os cursos de formação de professor primário, com a duração de 3 anos, que funcionariam em estabelecimentos chamados Escolas Normais (1978, p.164).

A estrutura curricular determinada por esta nova legislação, em âmbito estadual, segue literalmente a nacional, que apresenta a formação pedagógica concentrada na última série das quatro que constituem o 1º ciclo, enfatizando, assim, a formação geral; no 2º ciclo, distribuído em três anos, temos a formação geral reduzida e as disciplinas propriamente pedagógicas concentradas na 3ª série, com exceção da Psicologia Educacional e da Metodologia do Ensino Primário que aparecem na 2ª e 3ª séries, sendo que, a ênfase da formação se dá mesmo nas disciplinas lúdicas (BRITO, 1996).

Com esta proposta de formação, a Escola Normal “Antonino Freire”, como passou a ser chamada a partir da Reforma de 1947, substituindo a então denominação de Escola Normal Oficial, muda novamente de nomeação na década de setenta, transformando-se em Instituto de Educação “Antonino Freire” (1973), ainda demonstrando um alto grau de reconhecimento pela sociedade, reconhecida mesmo como o melhor estabelecimento de ensino profissionalizante no âmbito estadual, servindo de modelo tanto para o ensino público quanto particular (MORAIS, 1984).

Uma outra mudança que também começa a ser percebida, na época colocada anteriormente, refere-se à condição sócio-econômica e cultural da população que procura o curso de formação da escola normal, não mais se concentrando nos representantes das camadas sócio-econômicas privilegiadas, podendo-se citar entre outros fatores que contribuíram para tal situação as transformações político-ideológicas, a urbanização, a industrialização e a modernização da sociedade, momento histórico em que as camadas médias e populares adquirem uma certa força política, passando a reivindicar, entre outros direitos,

melhores condições de escolarização.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 4.024/61, o ensino normal, em Teresina (PI), passa por nova reformulação orientada pela Lei n. 2.887, de 05 de julho de 1968, que segue a mesma finalidade dada a esta modalidade de ensino, ou seja, formar:

[...] professores [sic], orientadores, supervisores, administradores escolares e outros especialistas destinados ao ensino primário, pré-primário e normal, bem como o desenvolvimento e propagação dos conhecimentos técnicos referentes à educação da infância. (PIAUÍ, 1968, p. 24).

Por esta medida oficial, a organização do ensino estrutura-se em duas modalidades – a ginásial e a colegial oferecidas, segundo o art. 112 desta norma, da seguinte forma:

O ensino normal será ministrado nos seguintes estabelecimentos:

a – escola normal de grau ginásial, com, no mínimo 4 séries anuais, onde além das disciplinas obrigatórias o curso ginásial secundário será ministrada preparação pedagógica;

b – escola normal de grau colegial, com 3 séries anuais, em prosseguimento à 4ª série do ginásio;

c – instituto de educação onde, além dos referidos nas letras a e b, serão ministrados cursos de especialização e aperfeiçoamento em administração escolar e orientação educacional, abertos aos diplomados em escolas normais de grau colegial. (PIAUÍ, SE, 1968, p. 25).

Outra medida prescrita nesta nova normatização refere-se às exigências para o exercício do magistério, tendo em vista sua regulamentação enquanto profissão, sendo então definidos os seguintes pré-requisitos: a formação em faculdades de filosofia ou em institutos de educação, para os que almejassem a docência nas escolas normais;

registro do Ministério da Educação: experiência de dois anos no magistério do ensino normal, para os formados em nível colegial ou em instituto de educação; e, a prestação de concurso público de provas e títulos para a efetivação como professor em nível médio (BRITO, 1996).

Conforme essa legislação, a escola normal formaria professores em quatro categorias de docência para o ensino primário: professores primários ao nível colegial; professores auxiliares, formado em cursos de emergência; regentes de ensino, ao nível ginásial; e, professores de letras, sem formação nos cursos citados. A legislação específica também exigia a especialização no pré-primário para aqueles que desejassem atuar no ensino primário.

Por esta mesma legislação caberia aos institutos de educação ministrar os seguintes cursos:

- a) cursos de formação de professores para o ensino normal, com idêntica duração e de acordo com as mesmas normas estabelecidas para os cursos de pedagogia das faculdades de filosofia, ciências e letras, enquanto não houver no Estado faculdade de educação;
- b) cursos de preparação para exame de suficiência a realizar-se na forma do art. 117 da lei federal n. 4.024, de 20 de dezembro de 1962, e destinados a professores que desejem habilitar-se ao ensino normal, enquanto não houver número suficiente de professores licenciados por faculdades de filosofia ou pelos cursos de que trata a letra anterior;
- c) cursos de treinamento pedagógico destinados a professores leigos e portadores de certificados de curso ginásial secundário que desejem habilitar-se ao exercício do magistério primário (PIAÚÍ, SE, 1968, p. 25).

Destas modalidades de ensino previstas na Lei somente foi implementada a escola normal de grau ginásial (BRITO,

1996), que formaria os regentes de ensino das primeiras séries do ensino fundamental. Por esta Lei a formação de professor no ensino médio, na modalidade ginásial, continuava predominando a formação em cultura geral, bem como a concentração das disciplinas pedagógicas nas últimas séries do curso.

Entretanto, antes desta legislação estadual, a estrutura curricular tinha passado por uma reformulação com o Parecer 03, de 25 de janeiro de 1966, do Conselho Estadual de Educação, que estendia para o curso normal a organização curricular do curso emergencial de qualificação dos professores leigos, definindo as seguintes inovações: incluir “[...] no primeiro ciclo, noções de fundamentos de educação e práticas escolares e de ensino [...]” (BRITO, 1968, p. 115); e, a mudança do sistema seriado para o sistema departamental, inspirado no modelo do Rio Grande do Sul, sob a influência do Acordo MEC/USAID.

Esta mudança de sistema organizacional tinha em vista maior integração e interdependência entre as disciplinas, visava contribuir para que o curso adquirisse um sentido de unidade entre a formação das humanidades e a formação profissional, bem como facilitar o trabalho didático-pedagógico de continuidade da formação do professor do grau ginásial, que só oferecia a preparação pedagógica, para o grau colegial, em que as disciplinas pedagógicas desdobram-se, proporcionando, por conseguinte, uma formação mais consistente.

Para a concretização dessa perspectiva, a estrutura curricular do curso passa a apresentar uma nova organização: no ginásial, as disciplinas são agrupadas em quatro blocos (obrigatórias, complementares, optativas e educativas), sendo que as disciplinas de formação humanista eram

oferecidas nas quatro séries que compõem o curso e as disciplinas de caráter pedagógico se concentram nas duas últimas séries; no grau colegial, as disciplinas, também agrupadas como no grau ginásial, têm a formação humanista reduzida na seriação, que passa a ser distribuída em três anos, ao passo que, a formação pedagógica, que compõe o grupo das complementares, era oferecida nas três séries.

Contudo, mesmo ainda apresentando certo reconhecimento social o IEAF passa a acompanhar a tendência dos anos 60 do século 20, em que a oportunidade de acesso à escola se torna uma realidade para as camadas populares, assim, a procura pelo curso de formação do magistério secundário começa a se caracterizar como: “[...] das camadas populares, ficando clara a popularização da escola normal no Piauí, e a visão ideológica de que a profissionalização era melhor para os alunos de famílias pobres.” (LEITE, 1989, p. 25)

As Medidas Oficiais e a Desestruturação do Modelo de Formação do Magistério: o caso do Instituto de Educação “Antonino Freire”

No período de 1964 a 1970, que antecede a implantação da Lei n. 5.692/71, Brito (1990) relata que a SUDENE estava orientando as Secretarias de Educação nordestinas segundo os princípios e concepções do Acordo MEC/USAID, centrando-se, principalmente, nos setores de planejamento educacional e na organização e administração didático-pedagógica da escola. O Governo do Estado do Piauí, por acreditar na política de profissionalização, antecipou-se à implantação das novas diretrizes e bases de ensino, como observa Brito:

Foi grande o impacto da política educacional consubstanciada na Lei 5.692/71 sobre o sistema piauiense de ensino. Lutando heroicamente contra o subdesenvolvimento e procurando abrir novos caminhos que conduzissem ao desenvolvimento econômico e social, o Piauí recebeu com exagerado otimismo a lei 5.692/71 que acenava, através da profissionalização compulsória, com a possibilidade de aproveitamento otimizado de seus recursos humanos e, por meio deles, também de seus recursos naturais e de suas potencialidades (1990, p. 148).

Entretanto, a implantação da reforma de ensino de 1º e 2º grau (equivalente ao ensino fundamental e ensino médio, atualmente), seguindo o modelo do Parecer 45/71, do Conselho Federal de Educação, mostrou-se impraticável devido, além de outros entraves, ao custo de instalação dos recursos materiais superior à disponibilidade do Estado e à falta de recursos humanos devidamente qualificados para o atendimento das exigências básicas do ensino profissionalizante, objetivo central da Reforma para o ensino médio.

A não implantação, na íntegra, da sistemática organizacional imposta por esta medida oficial, assim como o planejamento dos cursos profissionalizantes não articulados com as necessidades do mercado de trabalho resulta na saturação destes cursos, provocando a não absorção dos egressos do ensino médio, com exceção das habilitações em magistério e enfermagem, segundo pesquisa patrocinada pela SUDENE/SE/SEPLAN, em 1976 (BRITO, 1996).

A proposta de ensino dessa Reforma identifica o curso de formação de professor como uma habilitação profissional a mais no ensino médio, o que contribui para intensificar as deficiências de tal modalidade de formação, como: perda da qualidade de ensino e do reconhecimento social da

profissão do magistério, em âmbito nacional (PIMENTA; GONÇALVES, 1990).

Em termos de ação voltada para a implantação das novas diretrizes e bases do ensino no Estado do Piauí, surge o Instituto de Educação “Antonino Freire” como o primeiro estabelecimento escolar a incorporar tais medidas. Segundo o depoimento da professora Patricia Anne Vauhn², a nova proposta de ensino era vista como uma oportunidade de melhorar a qualidade dos professores das primeiras séries do ensino fundamental.

No Estado do Piauí, o processo de desestruturação do ensino normal intensificou-se com estas novas diretrizes, conforme afirma Átila Lira, então Secretário Estadual de Educação, em discurso proferido durante a implantação do projeto de revitalização do ensino normal, através do Projeto CEFAM:

A equiparação dos Cursos Normais a qualquer outro Curso Profissionalizante levou essas Escolas a caírem no esquema do imediatismo, com a inevitável carga de superficialidade e de compartimentação do saber. Se antes de 1971 o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais em detrimento do conteúdo básico, geral e específico, hoje ele não trata adequadamente nenhum desses aspectos (1984, p. 7).

A implantação dessa Lei em vez de contribuir com a reestruturação do sistema educacional piauiense, de fato intensificou o processo de perda da especificidade educativa do ensino médio, que não mais conseguiu proporcionar a formação científico-humanista, como também não promoveu a qualificação profissional tida como seu novo caráter formativo.

O Estado do Piauí ingressa no Projeto “Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM”, participando como um dos primeiros Estados contemplados devido a dois fatores, que são: primeiro, a realidade deficitária do ensino fundamental (1º grau na época), com altas taxas de evasão e repetência, isso porque o objetivo básico da escola normal é formar o professor deste nível de ensino; e segundo, a quantidade expressiva de professores leigos e semi-qualificados em exercício, tanto na zona urbana, quanto na zona rural, onde o problema se agravava.

Segundo depoimento de Maria Adamir Leal³, então diretora do Departamento de Ensino Médio na Secretaria de Educação do Piauí (MORAIS, 1984), a realidade da escola normal apresentava alguns pontos que dificultavam a efetivação de uma ação inovadora do ensino de formação de professor, como: a ausência de um quadro de profissionais do ensino que assumisse as inovações propostas e o descompromisso da política educacional da Lei n. 5.692/71 com a qualificação e aperfeiçoamento destes profissionais.

Um outro ponto negativo, também apontado por Leal, era a falta de um referencial para delinear “o perfil do professor da 1ª à 4ª série do ensino fundamental”, aspecto necessário à elaboração de uma proposta curricular. Como sugestão, Leal considera que tal perfil deveria orientar-se pelo Parecer n. 349, de 6 de abril de 1972, do Conselho Federal de Educação, nos seguintes aspectos:

- desenvolvimento de habilidades

² Professora de Metodologia da Linguagem e de Psicologia da Criança, no Instituto de Educação “Antonino Freire, desde 1968 (REVISTA EDUCAÇÃO HOJE, 1984).

³ Diretora do Departamento de Ensino do 2º grau na Secretária da Educação do Piauí, em 1984 (REVISTA EDUCAÇÃO HOJE, 1984).

- mentais e aquisição de cultura geral;
- desenvolvimento das habilidades e técnicas pedagógicas;
- compreensão da natureza e do desenvolvimento da criança, e do processo de aprendizagem;
- compreensão dos amplos objetivos da educação e da problemática educacional do Sistema de Ensino;
- desenvolvimento de atitudes básicas a atividades profissionais: estudo e pesquisa; espírito inovador e criativo; esforço pelo seu aperfeiçoamento; senso de responsabilidade; receptividade às mudanças (1984, p. 12).

Ainda como limite à transformação da realidade das Escolas Normais, Leal aponta o não reconhecimento da profissão de professor, com salários baixíssimos, o que não incentiva a permanência na profissão, prejudicando o ritmo do processo ensino-aprendizagem, uma vez que o profissional é forçado a exercer uma outra atividade remunerada concomitante à docência, tendo em vista as suas próprias necessidades de sobrevivência.

As ações governamentais com o objetivo de promover a qualidade e valorização do magistério, no que compete ao governo estadual, deparam-se com esta realidade problemática comum a todos os níveis e modalidades de ensino, fenômeno constatado em diagnósticos de vários planos governamentais, os quais enfatizam, entre outras dificuldades, as seguintes:

- níveis de renda familiar precários;
- necessidade de ingresso precoce dos indivíduos na força de trabalho;
- mobilidade da população, especialmente no sentido rural/urbano;
- inadequação da rede escolar às necessidades concretas da população, traduzida em insuficiência e má localização espacial de escolas;

- culturalmente alienada pela defasagem curricular e falta de integração entre conteúdos (PIAUÍ, SE, p. 19).

Dentro desta perspectiva de propor medidas, visando à superação das deficiências da formação do professor e à sua valorização profissional, são introduzidas novas diretrizes políticas para esta modalidade de ensino no plano estadual entre os anos de 1986 a 1996, tendo como meta primeira a valorização do magistério, principalmente, o magistério das primeiras séries do ensino fundamental, considerando diagnóstico das deficiências da formação do professor, de sua situação funcional sem um plano de carreira salarial e de sua condição de não integração de não integração profissional na divisão do trabalho pedagógico na escola, entre outras, podendo-se citar as seguintes como as mais representativas destas medidas:

- valorização dos profissionais da educação, através da capacitação permanente, melhoria salarial, atualização do Estatuto do Magistério e regularização da situação funcional dos servidores sem regime jurídico definido. (PIAUÍ, SE, 1984, p. 17);
- inovação da sistemática de capacitação de professores (PIAUÍ, 1988, p. 43);
- considerando os elevados índices de professores leigos ou não qualificados para o ensino, o Governo desenvolverá programas de qualificação sistemática via treinamento, reciclagem e cursos de habilitação [...] (PIAUÍ, 1988, p. 43);
- capacitação de professores e técnicos, visando a habilitação e a atualização através de cursos nas modalidades presencial e utilizando multimeios: televisão, videocassete, rádio e material impresso (PIAUÍ, 1991, p. 35);
- realização de estudos, pesquisas e avaliação dos cursos de formação do magistério, das práticas docentes e de metodologia e forma de

Outras medidas tomadas neste mesmo período dirigem-se à realidade educacional mais ampla, procurando atingir a relação da escola com a comunidade, não exclusivamente fixada na proposta de formação de professor, mas nas necessidades dos segmentos diretamente envolvidos com as práticas educativas: o educando, a escola e o professor. De forma que, para uma visualização da natureza destas medidas oficiais, citamos as seguintes:

- recuperação da credibilidade da escola pública através do seu fortalecimento e modernização (PIAUÍ, 1988, p.42);
- promoção do atendimento demanda escolar por educação básica através da ampliação, recuperação e modernização do parque escolar. (PIAUÍ, 1988, p.42);
- democratizar a escola pública e valorizar os profissionais da educação através da adoção de padrões de gestão descentralizada (PIAUÍ, SEPLAN, 1995, p. 39);
- priorizar a universalização do ensino fundamental visando a redução do déficit de escolarização e a democratização da escola pública, através da oferta de oportunidades educacionais (PIAUÍ, SEPLAN, 1995, p. 39).

Como demonstram as medidas acima citadas, as propostas governamentais passam a trabalhar as questões do magistério numa extensão mais ampla, ficando os problemas da formação de professor dissolvidos e/ou equiparados à realidade dos demais profissionais da educação.

Entre outros fatores, as políticas governamentais contribuem para que, paulatinamente, o curso de formação do professor – denominado habilitação para o

magistério no ensino médio – seja reduzido a um epifenômeno no contexto educacional, o que se torna mais explícito na década de noventa, momento que essas políticas – em âmbito federal e estadual – tomam como objetivos prioritários a “erradicação do analfabetismo” e a “qualidade do ensino fundamental”, chegando mesmo a ser somente citado no aspecto salarial e na necessidade de promover cursos de atualização e reciclagem.

Assim, diante desta mudança nas diretrizes políticas dos governos em relação aos cursos de magistério no ensino médio, com a perda de sua especificidade, fato decorrente com da implantação das reformas de ensino na década de 70 do século XX, intensifica-se o processo de desestruturação da proposta formativa de professor do Instituto de Educação “Antonino Freire”, mesmo com a implantação da proposta de revitalização do magistério, denominada de Projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, que não consegue atingir os objetivos previstos, o que faz com que a proposta de formação do professor, neste estabelecimento de ensino, permaneça sem um norteamento sistemático e de qualidade em suas diretrizes pedagógico-educativas.

De uma forma até mesmo paradoxal, a literatura analisada neste estudo apresenta uma perspectiva positiva de reestruturação e manutenção da proposta formativa do professor nesta modalidade de ensino “normal”, mesmo considerando tanto a precariedade da formação para a prática a que se destina, quanto a redução do reconhecimento social enquanto um espaço formativo, encontrando ainda sentido na forma de atuar e de contribuir com a realidade educacional não só teresinense, mas em todo o Estado do Piauí.

Referências

- BRITO, I. de S. **História da educação no Piauí: enfoque normativo, estrutura organizacional, processo de sistematização**. Teresina: Ed. da Universidade Federal Piauí, 1996.
- _____. Principais pareceres normativos. In: _____. **Perspectivas históricas do Conselho Estadual de Educação**. Teresina: Secretaria da Educação, 1986. p. 113-132.
- _____. **A relação educação-trabalho na prática educacional brasileira e suas implicações no sistema de ensino do Estado do Piauí**. Brasília, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Nacional de Brasília. Brasília, 1990.
- FREITAS, C. **História de Teresina**. Teresina: Fundação Cultural Mons. Chaves, 1988.
- JARDIM, I. R. et al. **Ensino de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento**. 5. ed. Porto Alegre: Sagra, 1987
- LEITE, M. do C. B. **Projeto de revitalização das escolas normais do Piauí: um estudo de política educacional**. São Paulo: 1989. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.
- LIRA, Á. As escolas normais e a educação básica. **Revista Educação Hoje**, Teresina, n. 4, p. 7, jul./set. 1984.
- MORAIS, P. de T. Escola normal do Piauí: 74 anos de tenacidade. **Revista Educação Hoje**, Teresina, n. 4, p. 5-6, jul./set. 1984.
- PIAUHY. Assembléia Legislativa. **Relatório da Presidência Dr. Franklin Barros Pimentel**. Maranhão: Typ. Do Paiz-Imp., 1865.
- _____. _____. **Relatório da Presidência Dr. Sancho de Barros Pimentel**. Maranhão: Typ. Do Paiz-Imp. 1978.
- PIAUI. Secretaria Estadual de Educação. **Boletim n. 2 (Separata) do CCE. Sistema Estadual de Ensino**. Teresina: Imprensa Oficial, 1968.
- _____. _____. **Plano estadual de educação – 1983/1987**. Teresina: Secretaria da Educação, 1984.
- _____. _____. **Plano Estadual de Educação 1992-1995**. Teresina: Secretaria da Educação, 1991.
- _____. _____. **Plano de governo 1988-1991**. Teresina: Secretaria de Educação, 1988.
- _____. Secretaria de Planejamento – SEPLAN. **Plano Plurianual – 1996/1999**. Teresina: SEPLAN, 1995.
- _____. Assembléia Legislativa. **Mensagem à Assembléia Legislativa**. Teresina: Assembléia Legislativa, 1996.
- PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Revedo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.
- PIRES, F. C. S. **Escola normal no Piauí: implantação e desenvolvimento (1864 a 1910)**. Piracicaba (SP), 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, 1985.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- VAUHN, P. A escola normal, ontem e hoje. **Revista Educação Hoje**, Teresina, n. 4, p. 10-11, jul./set. 1984.

RASTROS DE MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS ESCOLARES DA ESCOLA CORONEL OLÍMPIO DOS REIS (1910) DE SOCORRO - SP*

Laerthe de Moraes Abreu Junior

Docente da Universidade Federal de São João del-Rei
Tiradentes - MG

Fernando Montini

Pedagogo, docente do ensino Fundamental em
Socorro, SP.

Resumo

Este trabalho apresenta uma investigação sobre as práticas escolares de uma escola pública da cidade de Socorro, no interior de São Paulo. Trata-se da Escola Coronel Olímpio dos Reis, a mais antiga da cidade, fundada em 1910, como Grupo Escolar de Socorro. O objetivo foi localizar antigos professores e alunos da escola para que narrassem relatos das práticas escolares da escola. Em seguida, estes sujeitos, vistos como protagonistas da história da escola dispuseram materiais diversos guardados, mas nem sempre com o devido cuidado. São fotos, jornais, revistas, almanaques, boletins, cadernos e livros escolares que oferecem uma base para a compreensão da cultura escolar visto de dentro da escola. O material encontrado e recolhido é fonte importante para a análise de como essa escola se constitui como parte integrante no processo de formação da cidade a partir da república.

Palavras-Chave: Cultura material escolar. Práticas escolares. História e memória.

Abstract

This paper shows a research in a public school of the city of Socorro in São Paulo. The school, called Escola Coronel Olímpio dos Reis is the oldest school in the city, funded in 1910. We tried to found ancient teachers and pupils of the school in the aim to relate who the classes were done. In the next step, those people, who are the protagonists of the history of the school, given several kinds of material so as: newspapers, magazines, almanacs, notebooks and school books, to understand the school culture seen from inside the walls of the school. This material is an important resource to judge who this school was created as a part of the process of the city formation in the beginning of the brazilian republic.

Keywords: Material school culture. School practices. History and memory.

Introdução

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa de rastros das práticas escolares da Escola Coronel Olímpio dos Reis. A

gênese dessa escola remonta a meados do século XIX. O que poderia indicar a possibilidade de uma grande e variada quantidade de documentos e registros históricos, na verdade se apresenta como um

* Recebido em: junho de 2006.

* Aceito em: junho de 2006.

desafiante e penoso trabalho de coleta de fragmentos e preenchimento de lacunas de dados muitas vezes fundamentais que se perderam no descaso com que a memória educacional é tratada por seus responsáveis (educadores e educandos). Em situações com esta e na maioria das vezes, o pesquisador lida com impressões vagas ou com a superestimação das lembranças dos sujeitos envolvidos, o que dificulta ainda mais a triagem daquilo que pode ser considerado significativo e relevante para a investigação.

Feita a ressalva, é preciso asseverar o quê de expressivo as práticas escolares representam das situações concretas vividas no âmbito educacional: as aulas e sua preparação, as lições e seus materiais; enfim, o ensino e a aprendizagem e os nexos com o cotidiano escolar de seus sujeitos é o que de melhor se explicita quando a pesquisa em história da educação parte de dentro dos processos e investiga as relações que se produziram nesse ambiente cultural peculiar, mal conhecido e pouco explorado nas investigações do campo educacional.

A pesquisa empreendida que resultou nesta publicação¹ procurou localizar, identificar e analisar a documentação referente às práticas escolares da história da Escola Coronel Olímpio dos Reis com a finalidade de contribuir para a formação da memória educacional não só da cidade como da região, e compreender de que forma os movimentos educacionais promovidos pela República chegavam a locais afastados das capitais e dos grandes centros urbanos.

Cultura Material Escolar e Práticas Escolares

Se a ausência de dados concretos, encontrados em acervos e arquivos bem organizados e bem guardados pode até ser completada pelos depoimentos e testemunhos daqueles que vivenciaram os acontecimentos, os fatos e os processos, ou então que estudaram ou pesquisaram essa realidade, assim mesmo é preciso entender que a história é uma construção feita, também com os fragmentos e lacunas.

A história da educação, que por muito tempo, restringiu-se às discussões em torno dos aspectos legais e formais, dos processos e dos sujeitos das esferas mais altas do poder político, começa nos últimos vinte anos a valorizar experiências educacionais pontuais, tão diversas quanto singulares, como fonte insubstituível do estabelecimento da real dimensão da cultura educacional e de suas relações com a vida social, cultural e política.

Vários autores se dedicam a este campo de pesquisa definido por grande parte deles como cultura escolar, isto é, “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” (JULIA, 2001, p.10). Esse campo da cultura escolar por sua vez é preenchido pela presença (assim como pela ausência significativa) de materiais que dão concretude aos conhecimentos e as práticas trabalhados no âmbito da escolarização. Neste contexto, Hébrard se dedica em uma de suas pesquisas à análise de cadernos escolares, pois “o caderno, tanto por sua inserção na história da escola quanto pela preocupação de conservação da qual foi objeto, é certamente um testemunho precioso do que

¹ Este trabalho é o resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica, financiada pelo CNPq e desenvolvida no Curso de Pedagogia da Universidade São Francisco de Bragança Paulista, SP com o apoio do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação – CDAPH, da mesma instituição.

pode ter sido e ainda é o trabalho escolar” (HÉBRARD, 2001, p. 121). Diz ainda que como os cadernos ainda existem em grande quantidade (apesar do descarte de milhões de exemplares ao longo dos séculos) são um importante organizador do tempo escolar (HÉBRARD, 2001, p. 122). Neste exemplo do caderno, vê-se a importância de um dispositivo tão corriqueiro e comum como agenciamento de controle e de organização das práticas escolares e ainda mais, vinculando-o à realização da dimensão temporal, elemento fundamental para a compreensão dos processos educativos. Já Alain Choppin pesquisa os manuais escolares enquanto transmissores de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura: “El manual se presenta como el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores” (CHOPPIN, 2000, p. 109). Agora, vê-se o material escolar representando a realização dos valores sociais imprescindíveis para a formação da cidadania.

Há outros dispositivos que chamam a atenção dos pesquisadores. Se para Anne-Marie Chartier os dispositivos têm uma amplitude conceitual que chega à fragilidade, torna-se necessária uma nova proposição:

Deixemos provisoriamente em suspenso o estatuto do conceito (será que há interesse em condensar nesse mesmo termo uma instituição, um ritual, uma ferramenta, uma tecnologia?) para ver o que seu uso permite aclarar, quando se trata de categorizar as práticas escolares (CHARTIER, 2002, p.13).

Para ela, os materiais (uma parte fundamental dos suportes) contribuem para organizar o trabalho escolar, e com esta visão os pesquisadores têm um maior acesso ao funcionamento dos processos educativos.

Nota-se que há uma convergência de interesses entre os investigadores e estudiosos da cultura escolar: os conhecimentos e as práticas que se manifestam, a partir das relações que os agentes educacionais (educadores e educandos) estabelecem com os suportes físicos escolares, quer sejam cadernos, manuais ou outros dispositivos técnicos empregados dentro da escola. Por isso a definição de um campo de pesquisa chamado de cultura material escolar vem contribuir de forma significativa para os trabalhos sobre cultura escolar, sem pretender roubar-lhe o destaque. A cultura material escolar parte desse conjunto de objetos, ou se quiser de dispositivos, mas sua compreensão e seu sentido histórico se elaboram no plano das relações culturais e não somente na evidência concreta e na comprovação ou condenação de sua eficiência técnica.

Assim, para pesquisar as práticas escolares, o plano da cultura material escolar oferece um panorama amplo, diversificado e complexo, onde se estabelecem vínculos de significação a partir sim dos objetos, mas também dos rastros e indícios que apontam o sentido social e cultural das ações empreendidas ao longo da história.

A Escola Coronel Olímpio dos Reis e os Materiais Escolares

A Escola Coronel Olímpio dos Reis é a mais antiga escola pública da cidade de Socorro, SP. Fundada em 1910 como Grupo Escolar de Socorro, sua criação é o resultado da reunião de duas escolas régias, uma para meninos (1846) e a outra para meninas (1866). Destas antigas escolas mal se conservam rastros de sua presença na cidade, estando reduzida, praticamente, a

depoimentos orais a comprovação não só de sua existência, como da importância na história da educação dessa região. Já o Grupo Escolar de Socorro, fundado em 1910 num prédio de estilo neoclássico, tão ao gosto da moda das construções oficiais da nascente República brasileira², está visivelmente instalado no centro da cidade e sua presença é a materialização da memória educacional de Socorro. A história da educação da cidade se confunde com a própria história da escola, pois foi a única referência para várias gerações que tiveram acesso pela primeira vez à escolarização. Misto de patrimônio e mito, as lembranças sobre as práticas escolares, quando há ausência substancial de documentação acabam por serem entendida mais no plano das idealizações, e dos desejos do que supostamente teria sido na vida dos cidadãos em sua formação escolar.

Assim este trabalho partiu não só do exame da documentação existente ainda no antigo prédio escolar – e foram poucos os achados significativos para a pesquisa – como da busca de sujeitos que pudessem contribuir para a localização de testemunhos sobre as práticas escolares da Escola Coronel Olímpio dos Reis. Não foi grande surpresa encontrar parte da documentação espalhada pela cidade. E isto só foi conseguido após percorrer muitas pistas que nem sempre levavam a achados significativos. Ora havia pessoas que se recusavam a serem entrevistadas, ora aquelas que aceitavam conversar não traziam contribuição relevante.

Entretanto, no meio desse conturbado caminho, havia uma pessoa de grande valia para o trabalho pretendido. Tratava-se de uma antiga aluna, depois

professora e, finalmente, diretora da escola. Elza Martha Fontana, após aposentar-se, dedicou-se a pesquisar a história da cidade de Socorro e este interesse, também envolveu, naturalmente, a história da Escola Coronel Olímpio dos Reis. Foi a partir do contato com ela que surgiram alguns documentos e fragmentos de indicadores das práticas escolares.

A Documentação Encontrada

A documentação guardada na escola é bastante incompleta e dispersa. Sem organização melhor que a simples indicação do título naqueles materiais que possuem capa, está dividida por depósitos e salas onde há, ou havia espaço de sobra, como numa estante na cantina, ou em outra no auditório e ainda uma outra estante na biblioteca. A maior parte da documentação trata de registros de matrícula e de fichas de professores. A grande quantidade desse tipo de documento se explica pela necessidade da escola prover os pedidos de ex-alunos e ex-professores sobre sua passagem na escola, tanto para fins curriculares no primeiro caso, quanto trabalhistas, no segundo. Não há cadernos, nem manuais escolares. Encontrou-se uma grande quantidade de livros empoeirados e sem uso no porão. Em sua maioria são livros de literatura e alguns livros didáticos, que fizeram parte da biblioteca e foram retirados de lá, pois ocupavam muito espaço. Curiosamente, na secretaria da escola, em cima de um armário, há uma escarradeira, e ninguém soube explicar sua presença ali, nem identificar a época em foi utilizada como material escolar.

Há, em Socorro, um pequeno museu municipal que conserva fotos, jornais e outros

² O modelo para estas construções é o prédio da Escola Normal Caetano de Campos, inaugurado em 1894 na Praça da República da cidade de São Paulo (MONARCHA, 1997).

materiais, mas que mostram de forma muito superficial ou quando não insignificante, o que foram as práticas escolares naquela escola.

Entretanto, na residência de Elza Fontana encontram-se materiais significativos, alguns dos quais nem mesmo ela, que estuda a história da escola percebeu seu valor. Assim, se há uma parte da documentação guardada zelosamente no arquivo pessoal da antiga professora, há um quarto onde, em meio a velharias e coisas inúteis, encontram-se cadernos de alunos, manuais escolares, cadernos de planejamento, entre outros documentos, espalhados pelo chão e já bastante deteriorados pela ação do tempo.

Numa investigação sobre as relações entre os arquivos pessoais e a autobiografia, Priscila Fraiz analisa a documentação dos arquivos de Capanema. Apoiada em Foucault ele utiliza o termo grego *hypomnemata*³ para associá-lo à construção consciente e deliberada que o ministro de Vargas empreendeu em seu “arquivo-memória para a fixação de uma identidade” (FRAIZ, 2000, p.85). Aqui se vê como uma ação como essa empreendida por Capanema, se por um lado oferece uma lógica pronta que tenta conduzir a interpretação do pesquisador, por outro lado oferece uma riqueza de materiais já organizados, o que permite uma relação dialógica e crítica com esse arquivo, favorecendo o trabalho do historiador.

No entanto, o caso da investigação deste trabalho é outro. Como se trata de um material sem organização, torna-se difícil perceber e, conseqüentemente, percorrer o vínculo lógico entre esses materiais e sua

importância no entendimento das práticas escolares o que deixa logo de início o pesquisador em um emaranhado de dúvidas e cautelas. Como esses materiais podem contribuir para a construção sistemática de uma história das práticas escolares? De que forma eles são testemunhos válidos para a tarefa pretendida? Deve-se trabalhar ao sabor do acaso e seguir os rastros que se tornarem mais evidentes?

Diante das dificuldades de opção, seguiu-se uma estratégia cautelosa. Foram selecionados poucos materiais, isto é, somente alguns rastros, para estabelecer ponderações e reflexões sobre o significado e a relevância desses materiais na relação com o próprio procedimento adotado. É digno de nota destacar de antemão que a tarefa empreendida é apenas uma amostra do que pode ser trabalhado e, conseqüentemente, não compreende todas as dimensões possíveis de serem utilizadas em pesquisas desse gênero.

Rastros de Memória

Nesta seção estão relacionados dois tópicos correspondentes à análise de cada material selecionado.

1. Os documentos mais antigos

1.1 Os três documentos selecionados inicialmente pertencem à própria família de Elza Fontana. Todos os três referem-se à vida escolar de Maria Benedicta Oliveira, mãe de Elza. O primeiro é um “Boletim de recepção dirigida a alumna”, datado de 16 de março de 1911 e assinado na parte interna pelo

³ Segundo Fraiz: “Os *hypomnemata* se constituíam em cadernos pessoais de notas onde se registravam citações, fragmentos de obras, ações e exemplos testemunhados ou lidos, reflexões e debates ouvidos ou rememorados. Guia de conduta, mais do que apenas auxiliar de memória, os *hypomnemata* serviam de construção, para o indivíduo, de um “arquivo” de discursos de que se podia utilizar quando fosse necessário agir” (FRAIZ, 2000, p. 84).

Director do Grupo Escolar de Socorro Eurico Borges de Almeida. Na capa há o desenho de um menino em trajes nobres franceses do século XVIII. Usa uma peruca branca com um laço na parte de trás dos cabelos. Com a roupa típica daquela cultura: babado na gola e nas mangas, meias brancas e sapatilha escura, faz um reverência e porta um leque na mão direita. Pode-se perguntar o motivo de tal imagem no boletim de uma escola pública brasileira e uma resposta plausível pode estar na construção de um imaginário pautado na idealização da cultura estrangeira como modeladora de nossos “rudes e incivilizados” hábitos. A contracapa traz a bandeira do Brasil no centro e em cima uma pequena estampa com dois anjinhos sentados lendo. Mais uma vez fica difícil compreender o motivo de associação das duas imagens. No máximo pode-se arriscar a associação da imagem da criança que aprende com um ser celestial.

O mais valioso, porém é o texto do interior do boletim. São 12 tópicos que começam por: “1 – A ESCOLA é uma grande família. Ahi deve existir, para o bem de todos, a cordialidade e o respeito mútuo, que ligam os membros de uma mesma familia.” E terminam com: “12 - A MAIS BELLA DAS CORAGENS é aquella com que se diz a VERDADE. Sem a coragem não póde existir a VERDADE; sem a verdade, nenhuma outra VIRTUDE.” Nota-se que o boletim é todo ele constituído de preceitos morais que devem ser cultivados na escola. Assim o primeiro documento que a criança recebe ao entrar na escola é um manual de boa conduta. A redação do texto condiz bem com a preocupação de europeização e de regeneração da população brasileira (SOUZA, 2000, p.60), pois a proposta vigente na época tinha também como objetivo a educação de “virtudes morais” e as autoridades educacionais não acreditavam

que nossa cultura de per si fosse portadores desses “bons hábitos”.

1.2 O segundo documento é um boletim do 3º ano do curso preliminar, também de 1911, em que consta na primeira coluna o lugar da aluna na escala. Das colocações possíveis de março a dezembro, esta obteve um 3º lugar em março, um 2º em agosto e nos restantes sempre esteve em 1º. A segunda coluna corresponde à media dos exames. Não há discriminação das disciplinas cursadas. Apenas se percebe que houve exames em abril, setembro e dezembro e em todos eles a aluna Maria Benedicta tirou a nota máxima 5 que no verso está explicitada num quadro denominado “Significação das notas” como “Optima”.

1.3 Finalmente, o último documento é um diploma referente à “aprovação obtida no quarto anno” o que significa o “ certificado de habilitação, visto ter concluído os estudos do curso preliminar”. O documento é datado em 14 de dezembro de 1912 e assinado pelo mesmo diretor Eurico Borges de Almeida. O fato curioso é a idade da aluna. Nascida em 3 de maio de 1897, Maria Benedicta terminou seu curso preliminar, o que é equivalente ao curso primário, ou à quarta série do ensino fundamental com 15 anos e 7 meses. Isto nos faz refletir sobre a idade com que as crianças começavam seus estudos escolares. Numa época de grande analfabetismo na população e de falta de escolas (é só recordar que o Grupo Escolar de Socorro foi fundado em 1910) é de supor as dificuldades de entrada das crianças na escola numa idade recuada. Quando Maria Benedicta entrou na escola? 1910 ou 1911? Se tinha 13 ou 14 anos, importa menos que indagar como e se fizera estudos anteriormente? Os registros históricos nos falam dos estabelecimentos privados na casa de professores ou das próprias famílias se encarregarem das primeiras letras, mas no caso pesquisado,

somente o material encontrado é insuficiente para e concluir algo sobre a aprendizagem desta jovem em sua primeira infância. A própria Elza, hoje com 80 anos tem uma vaga idéia de que sua mãe teria estudado antes na escola régia, e mais não sabe informar.

2. Cadernos de professora

Para este tópico foram selecionados dois cadernos correspondentes ao trabalho didático de Elza Fontana como professora de ensino primário.

2.1 O primeiro é um caderno de 1950 denominado “Semanário”. Dele constam os resumos dos conteúdos trabalhados semanalmente. As aulas eram ministradas de segunda a sábado. O caderno se inicia com a semana de 13 a 18 de março e vai até 12 de agosto, com uma interrupção nas férias entre 25 de junho e 31 de julho. Depois da semana de 7 a 12 de agosto de 1950, a página seguinte apresenta o título de Classe de Educação Infantil e se refere à semana de 20 a 26 de abril de 1953. Na primeira coluna das matérias de Educação Infantil aparecem: Canto; Desenho; Cálculos; Contos; Educação Sanitária; Educação Moral; Declamação; Ginástica e, por último, Dobraduras. Depois desta página, as 103 páginas restantes do caderno, mais da metade estão em branco.

Logo de início surgem algumas ponderações: Por que a professora parou de registrar o conteúdo das aulas, se ainda estava no início do segundo semestre? Por que iniciou um novo trabalho de planejamento de outro tipo de ensino três anos mais tarde e parou em seguida? E por que guardou esse caderno incompleto? São questões que o material não tem como contribuir para responder. Entretanto ele não é um material silencioso e pouco útil. Mesmo só com poucas páginas preenchidas, apresenta

muito das práticas da professora.

Vê-se em primeiro lugar que eram ensinadas juntas as três primeiras séries primárias. Elza listava o conteúdo de cada uma, separadamente. Na última coluna, da página do caderno, a coluna das observações, há anotações variadas como: “Não foram dadas as aulas seguintes: a) cópia substituindo palavras por sinônimos (2º ano), b) História do município (3º ano); ou há desenhos diversos: jarro, aparelho digestivo, três patinhos e o número 3; e na página da semana de 5 a 10 de junho há um carimbo de visto feito e assinado pelo Diretor e Auxiliar de Inspeção. As matérias relacionadas na primeira coluna são bem diversificadas e nem sempre se repetem na mesma ordem ou estão presentes em todas as semanas: Leitura; Linguagem; Aritmética; História; Geografia; Noções; Geometria; Caligrafia; Desenho; Instrução moral; Canto (às vezes junto com Declamação, ou às vezes esta aparece como matéria separada); Trabalhos manuais (aparece também algumas vezes Dobraduras); Cálculos e Ginástica que aparece na semana de 20 a 25 de março e depois só nas 2 semanas de agosto, quando terminam as anotações de 1950.

Não foi feito um exame minucioso de cada matéria relacionada, mas nota-se o empenho da professora em registrar um conteúdo vasto e variado, diferente para cada série. No entanto, ele é o testemunho da presença constante de um conhecido currículo, que durante boa parte do último século, permaneceu de certa forma estático e imutável até nossos dias. Esta permanência aponta muito firmemente para a necessidade que o professor tem em estabelecer princípios duradouros em seus domínios.

2.2 O segundo caderno é um material de 1962 denominado “Diário de Lições do 4º ano

masculino B”, 1962.

Diferente do anterior, não só por referir-se a uma só turma – e neste caso percebe-se pela letra B que há mais de uma turma de 2º ano - como as aulas são ministradas separadamente para meninos e meninas. Há uma outra diferença do anterior: a transcrição não só do conteúdo diário, como dos exercícios a serem feitos. Inicia-se no dia 19 de fevereiro de 1962 e termina antes do final do ano letivo em 23 de outubro. A página seguinte, a última do caderno traz algumas anotações a lápis encabeçadas por Diarista: 1 p. \$ 2,00; 2 p. 7,00. Mensalista: 1 p. \$30,00; 2 p. \$ 100,00. Logo abaixo aparecem 16 itens que se referem a um possível conteúdo de geografia, pois o 1- é América do Sul e o 16 – Região Centro-Oeste. O que seriam aquelas anotações iniciais? P. seria abreviatura de período? E aquele valor seria referente ao trabalho do professor? Certamente, são questões de difícil resposta, mas que aguçam o interesse e a curiosidade, justamente por serem anotações espontâneas e que têm uma aparência de registro autêntico das preocupações cotidianas com o valor do salário ou do dinheiro.

Neste caderno, nota-se o zelo da professora em diariamente organizar seu trabalho de forma metódica e paciente. As aulas continuam a ser ministradas de segunda a sábado. Percebem-se, também rastros das práticas escolares empreendidas. Todos os dias o trabalho se

inicia com um canto: Hino do Grupo; Hino à Escola; “Hino à Bandeira; Brasil Unido; Trabalhar; Avante companheiros”. Por estes títulos supõe-se que os cantos procuravam não só enaltecer o civismo como também desenvolver o sentido moral entre as crianças.

Os conteúdos não se repetem nos mesmos dias da semana e se muitos são idênticos aos que aparecem no “Semanário” de 1950, há também variações como Canto Orfeônico, Higiene (separada de Ciências) e Educação Moral e novidades como Califasia⁴ e Religião. É oportuno indagar o que faz a matéria Religião aparecer no ensino público, se seu conteúdo é católico e não abarca outras religiões⁵ ?

Também neste, como no caderno de 1950, há preocupação de apresentar grande quantidade de conteúdos. É importante refletir sobre todo esse trabalho de transcrição de exercícios no caderno, sabendo-se que a prof^a. (e os alunos também, naturalmente) dispunha de livros didáticos de várias áreas do conhecimento para a realização de muitos exercícios. Isto pode nos dar uma pista sobre a utilização do tempo escolar com essas atividades: assoberbar os alunos com cópias e repetições de exercícios e assim fixar o conteúdo e também ocupar ao máximo a duração da aula de forma a evitar a dispersão e a algazarra tão comuns em crianças nessa faixa etária. Mais uma vez

⁴ Lê-se no Dicionário Houaiss que califasia é: “arte ou técnica de pronunciar as palavras de modo expressivo ou elegante”. Num outro caderno, de uma ex-aluna guardado na coleção de Elza Fontana, há uma anotação com letra de criança logo no alto da primeira página: “Califasia= poesia”. Daí se conclui que Elza substituiu a antiga matéria de Declamação por Califasia. De fato é um nome pomposo e que causa mais impressão por sua erudição.

⁵ Alguns exemplos de conteúdo católico trabalhado pela professora: “Sinal da Cruz”; “Catecismo: Credo – Mandamentos – Sacramentos - Orações”; “Divisão do Catecismo – 1ª lição: Explicar quaresma”. É provável que essas aulas seriam preparação para a 1ª comunhão. O que é de estranhar é a escola pública, que é laica em seus princípios, cumprir um papel, que compreende à igreja católica e usando o espaço, o tempo e o dinheiro públicos para tal finalidade.

as aulas de educação física são registradas em pouquíssimas ocasiões e se as outras matérias como canto e calígrafia se fazem na sala de aula, é de se imaginar que os alunos passavam a quase totalidade de seu tempo escolar sentados em suas carteiras. Daí a ênfase na realização dessa grande quantidade de tarefas.

O caderno apresenta um visto do Diretor em 26/4/1962 e é o único registro de controle externo. Com isso pode-se também ponderar: o caderno era uma necessidade da prof^a ou uma tarefa obrigatória da profissão naquela escola? Seja qual for sua utilidade, e mesmo que tenha sido feito para o simples atendimento às normas escolares, ele chega aos dias de hoje como um documento singular e valioso para a história da educação.

Conclusão

Conforme o pesquisador se debruça sobre as fontes primárias das práticas escolares como essas, ele se depara com um manancial muito rico de possibilidades. Como se tratam de registros de longa duração, mesmo que haja lacunas e ausências significativas, o material ao qual se tem acesso proporciona um fluxo

inesgotável de relações. De alguma forma a cultura material escolar se aprende na própria feitura de suas pesquisas, pois a localização e a seleção de materiais significativos e as posteriores considerações e análises têm uma dimensão tão real que atinge a própria figura do pesquisador. No contato direto com os materiais, a relação entre a teoria e a prática pode adquirir um novo significado. No momento da investigação, momento único, dado que os materiais são sempre singulares, o pesquisador põe em cheque suas certezas, suas convicções e até seus conhecimentos, pois ele está diante de algo novo e inédito, algo que é de sua inteira responsabilidade se apropriar.

Este trabalho apresentou, propositalmente, apenas uma visão parcial de como se investiga na área de cultura material escolar. Assim, foi necessária uma seleção para trabalhar com cuidado numa área ainda pouco explorada, e não é relevante que os documentos disponíveis sejam incompletos e não atendam a todas as dimensões das práticas escolares. Desta forma, muitos outros materiais relevantes não puderam ser considerados. Se isto pode parecer uma limitação, por outro mostra a fecundidade que esta área oferece para pesquisas em história da educação.

Referências

CHARTIER, A. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.3, p. 9-26, jan./jun, 2002.

CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. In: BERRIO, J. R. (Ed.). **La cultura escolar de Europa: tendências históricas emergentes**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

FRAIZ, P. Arquivos pessoais e projetos autobiográficos: o arquivo de Gustavo Capanema. In: GOMES, A. de C. (Org.). **Capanema: o ministro e seu ministério**. Rio: FGV, 2000.

HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França –

Séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, p. 115-141, jan./jun, 2001.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, p. 9-43, jan./jun, 2001.

MONARCHA, C. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção da imagem da criança. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUZA, M. C. C. C. de. **Escola e memória**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

ARTHUR RAMOS E A ANÁLISE DA CRIANÇA - PROBLEMA (RIO DE JANEIRO 1930-1940)*

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia

Doutorando em Educação (UFSCar)
Bolsista do Programa Bolsa Mestrado da
Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.
Orientador Prof^o. Dr^o. Amarílio Ferreira Júnior

Resumo

A história da educação apresenta hoje uma amplitude muito grande de temas de estudo, no entanto essa historiografia perdeu a sua função teológica, o que empobreceu o seu sentido político e social no interior das ciências da educação. É necessário retornar a sua função sócio-política, sem contudo abrir mão da diversidade temática conquistada. É com essa perspectiva que procuramos reconstituir criticamente a trajetória de Arthur Ramos junto ao Serviço de Saúde Mental do Rio de Janeiro, que fora instalado como parte da reforma educacional de Anísio Teixeira. Na realidade, foi uma experiência de curta duração, tendo em vista que a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas abandonou o referido projeto em função de um ensino disciplinador e autoritário. O termo criança problema foi desenvolvido por Ramos para afastar a idéia, muito comum na época, de "anormal". Segundo o autor a criança problema é fruto das precárias condições sociais e culturais que o meio exerce sobre a personalidade dos menores. A função do serviço de higiene mental seria prevenir distúrbios e recuperar as crianças afetadas.

Palavras-chave: História. Educação. Arthur Ramos. Higiene Mental. Criança Problema.

Abstract

The education's history presents nowadays a very big breadth of study's subject. However this historiography lost the teleology functions, which impoverish the political and social senses inside of the education's sciences. It is necessary to recapture the social political function without the conquered diversity subject. It is with this perspective that we look for reconstituting critically the Arthur Ramos career in Serviço de Saúde Mental do Rio de Janeiro that was installed like a part of the Anísio Teixeira educational reform. Actually, it was a short experience because The Estado Novo dictatorship by Getúlio Vargas government abandoned the refereed project in function of a discipliner and authoritarian teaching. The "problem child" term was developed by Arthur Ramos to remove the, very common idea in epoch of "abnormal". According to the author the "problem child" is the result of the precarious social and cultural conditions that the place exercises in the children's personality. The function of the service mental hygiene would be to foresee disturbance and to recover the affecter children.

Keywords: History. Education. Arthur Ramos. Mental Hygiene. Problem Children.

Introdução

Nos anos de 1930-1940, importantes movimentos no campo da educação, da economia e da vida política pareciam ganhar fôlego, com o fim do governo clientelista dos coronéis e com a possibilidade da mudança

para um novo modelo de Estado e Sociedade, diminuindo as diferenças sociais e desenvolvendo a prática democrática. Dentre estas propostas, estava a de Anísio Teixeira e da Escola Nova. Um ensaio das idéias do pedagogo fora a reforma da educação de 1934, na cidade do Rio de

¹ Recebido em: junho de 2006.

* Aceito em: junho de 2006.

Janeiro. Como parte das mudanças propostas para o ensino estava a criação do Serviço de Higiene Mental, chefiado por Arthur Ramos.

A idéia original era a de criar um serviço de apoio às escolas primárias, atendendo aquelas crianças que apresentavam problemas de adaptação ao meio escolar. Infelizmente o mencionado serviço não chegou a fornecer os resultados esperados pelos reformistas. Com a instalação do Estado Novo todo projeto foi deixado de lado, uma vez que o que se desejava era uma educação ideologizante de características autoritárias, próprias de uma ditadura.

Existe hoje uma vasta bibliografia a respeito de Anísio Teixeira e do Movimento Escola Nova, no entanto muito pouco foi produzido sobre sua reforma educacional no Rio de Janeiro. Em relação a Arthur Ramos, apesar de ter uma obra monumental em relação ao curto espaço de tempo em que viveu, ainda não se explorou várias áreas da sua produção intelectual. Sobre o médico encontramos estudos no campo da psicologia e alguns na sociologia e antropologia. Quanto as suas idéias e projetos pedagógicos, principalmente o Serviço de Higiene Mental, praticamente não há ainda pesquisas significativas. Foi exatamente esse silêncio de historiografia educacional que nos estimulou a pesquisar o tema, realizando aqui apenas algumas reflexões introdutórias.

A fonte do nosso estudo foi o livro “A Criança Problema” (1950) que Arthur Ramos publicou enquanto chefe do serviço de Ortofrenia e Saúde mental do município do Rio de Janeiro. Trata-se de uma obra fruto da experiência de Ramos no atendimento aos estudantes das escolas primárias. É um estudo revelador na medida em que descreve com riqueza de detalhes as diversas

concepções científicas da psicologia, da psicanálise, da psiquiatria e também as concepções pedagógicas, além de discorrer sobre o funcionamento do Serviço de Higiene Mental.

Devido aos objetivos desse texto, mais gerais e introdutórios da respectiva obra de Ramos, não iremos aprofundar as questões da psicologia e da antropologia que demandariam mais tempo e estudos mais verticais.

Esse artigo está dividido em três itens. O primeiro foi dedicado ao estudo dos problemas teórico-metodológicos da história da educação. A seguir apresentamos alguns aspectos da vida, da obra e da conjuntura histórica da biografia de Arthur Ramos. No último item nos dedicamos mais à análise do conceito de Criança Problema e do funcionamento do Serviço de Higiene Mental do Rio de Janeiro na década de 1930-1940.

História da Educação: Algumas discussões preliminares sobre o seu aspecto teórico-metodológico

É muito comum no meio escolar, ou mesmo em determinados cursos de Pedagogia, a visão de que a disciplina História da Educação preenche apenas um espaço na grade curricular, sem apresentar contribuições significativas para a vida prática. Parte dessa concepção tem ainda aquela idéia que o positivismo no século XIX imprimiu a nossa matéria e que até hoje faz parte do senso comum. Trata-se da conceituação de história como reprodução fiel do passado. Remete-se ao que passou, constrói o fato histórico a partir de documentos oficiais que registram os acontecimentos e descreve em ordem cronológica as épocas e períodos históricos. Assim está concluído o ofício do historiador. Visto dessa forma o senso comum é

justificável.

Fora da Europa, onde nasceu o positivismo de Augusto Comte, o Brasil foi um dos países que mais influências recebeu dessa corrente de pensamento. Para comprovar isso não precisamos ir muito longe, basta constatar que grande parte dos intelectuais republicanos do final do século XIX e início do XX eram adeptos do ideário de Comte. Benjamin Constant, Júlio de Castilhos, André Rebouças, Quintino Bocaiúva, Rui Barbosa e outros. A celebre expressão “Ordem e Progresso”, presente no centro de nossa bandeira são um dos exemplos mais notórios da forte influência do positivismo no país. O próprio projeto de educação desse período refletia isso.

Nele se forjava projeto político autoritário: educar era obra de moldagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e progresso de um grupo que se auto-investia como elite com autoridade para promovê-los. (CARVALHO, 1984, p. 9).

O positivismo aqui encontrou terras férteis para florescer, mesclou-se com os ideais autoritários dos militares, com os interesses excludentes das elites agrárias, ou seja, com o forte caráter conservador das classes dominantes brasileiras. A história era vista pelos discípulos de Comte como um conhecimento imparcial, cuja verdade estava nos documentos oficiais. Ao historiador não caberia interpretar história, apenas estabelecer os fatos relevantes numa determinada ordem cronológica.

Esta tendência irá permanecer ao longo de grande parte do século XX, convivendo ao mesmo tempo com diversas outras correntes teóricas como o Marxismo, a Escola dos Annalles e a Nova História, além de contribuições e influências da antropologia de Gilberto Freire e da Escola Histórica Alemã manifesta na obra de Sérgio Buarque

de Holanda.

Das referidas teorias do pensamento historiográfico, a que mais influências exerceu no país e que ainda é muito forte foi a Escola Francesa, aqui representada pelos Annalles, e mais recentemente, pela Nova História e suas vertentes: mentalidades e história do cotidiano. Com a fundação da Universidade de São Paulo em 1934 e a tentativa da elite paulista de constituir um centro de excelência do pensamento, que fizesse oposição ao cooperativismo Vanguardista, trouxe ao Brasil uma expedição de intelectuais europeus de diversas áreas do conhecimento para ajudar na formação daquele ideal.

A maioria desses intelectuais era francesa, dentre eles Claude Levi-Strauss e Fernand Braudel. Esse último, juntamente com Lucien Lefvre e Marc Bloch foram os fundadores da Escola dos Annalles. Era um grupo de historiadores interessados em reformular o pensamento historiográfico com a introdução de novos temas da história social e econômica. Era uma forma de se oporem aos excessos da história política e da valorização do acontecimento. Tudo isso sob forte influência positivista. É a chamada história do fato pelo fato que por aqui conhecemos como história factual, destacando os heróis nacionais, as datas comemorativas e os grandes feitos dos homens do poder. Braudel inovou ao propor as diferentes temporalidades do tempo histórico: o breve ou curto próprio dos acontecimentos; o de média duração ou conjuntural (épocas, períodos, etc) e o de longa duração, típica das transformações lentas e das persistências no tempo, como é o caso das mentalidades e das culturas.

A Nova História que surgiu na França nos anos de 1960 chegou mais recentemente no Brasil. Esta é na verdade uma herdeira direta da produção dos Annales. Seus temas

e procedimentos são desdobramentos teóricos que foram inaugurados por Lefvire e Bloch (CARRION, 1997). Se por um lado, os Annalles trouxeram uma renovação temática e metodológica, inclusive com a ampliação do conceito de documento (REIS, 2000), como qualquer vestígio humano, por outro deixou de lado as questões políticas. Com o intuito de diferenciar-se dos historiadores factuais (Nóvoa apud REIS, 2000), os franceses negligenciaram a questão política. Dessa forma, o discurso histórico adquire muito mais uma característica de narrativa do que de contestação e conflito.

No campo da teoria marxista, no Brasil o pioneiro na área da história foi Caio Prado Junior. Procurando utilizar os instrumentos da análise Marxista na interpretação do Brasil, o historiador paulista constrói um modelo explicativo fortemente calcado nas estruturas econômicas e políticas. Apesar das críticas dirigidas à obra de Caio Prado, tida como ortodoxa e de forçar os dados empíricos no sentido de moldá-los em função do método teórico adotado, ela foi um esforço no sentido de utilizar a história para compreender a realidade do presente. Busca-se na história os elementos que ajudam a compreender os problemas atuais, dessa forma a disciplina passa também a ter uma função social e um compromisso político com o presente. Algo que as demais correntes teóricas deixaram de lado.

A partir dos anos de 1980, em função dos cursos de pós-graduação em história e também da abertura política, novos centros de estudos surgiram em função de temas investigativos. Esse foi o caso da linha de pesquisa sobre o trabalho da Universidade de Campinas. Foi reunida importante documentação sobre a história do trabalho no Brasil. Além disso, houve também uma renovação teórico-metodológica, iniciando a

discussão no Brasil das obras de Eric Hobsbawm, E.P.Thompson, C.Hill e outros historiadores que se propunham a repensar a aplicação do materialismo-histórico (DE DECCA, 2000) com outras categorias de análise oriundas da antropologia, como a cultura e as relações interculturais.

História da Educação: alternativas possíveis

Segundo Eliomar Tambara (2000) a história da educação vive uma multiplicidade de temas, e devido a isso não consegue articular-se de maneira lógica e que permita a constituição de séries históricas explicativas de períodos mais amplos. Na verdade, o que o referido autor reivindica é o que hoje a historiografia geral também percebe, ou seja, a proliferação de estudos particularizados e multifacetados que inibem o surgimento de grandes sínteses que reúnam estes estudos de uma maneira razoavelmente articulada.

Além disso, outro problema que enfrenta a história da educação, é que a proliferação de temas diversos tem levado a um abandono do compromisso político do historiador da educação com a realidade social mais imediata. Pratica-se uma espécie de pesquisa pela pesquisa, como se isso fosse o suficiente:

Outra forte interferência na esfera teórico-metodológica da História da Educação é a ausência de um caráter teológico na mesma. Entendo que apenas uma inserção na contemporaneidade justifica a investigação histórica e, particularmente a História da Educação. Não consigo entender a História da Educação pela História da Educação pura e simplesmente. O historiador é um ser no mundo com compromissos que historicamente lhe são inerente. E é esta vinculação com a realidade o que faz mergulhar no passado para melhor

compreender o presente. (TAMBARA, 2000, p. 81).

Na maioria das vezes, o pesquisador tem escolhido a realidade que melhor se encaixe no seu modelo teórico-metodológico, quando na verdade deveria ser o mundo real que orientasse a escolha de um método ou outro, em função das suas características.

Grande parte desse novo comportamento no campo da pesquisa historiográfica é apontada por alguns autores (LOPES, 1997; CARRION, 1997 e NUNES, 1999) como a importação de modelos teóricos estrangeiros, como a Nova História, em função de modismos do mundo acadêmico. São abordagens teóricas de forte influência da historiografia francesa que não possuem preocupações de natureza teleológica, nem mesmo de explicar as relações de poder e o papel da ideologia dominante.

Instrumentalizada para dotar as pessoas de uma visão abrangente e conscientizadora, a história, sob o rótulo de nova história, também se colocou a serviço da “nova ordem”, retrocedendo de estudos abrangentes e politizados, mostrando o homem como agente das transformações, para estudos inócuos sobre o cotidiano do passado, tornando-se uma inofensiva viagem no tempo, acumulando informações curiosas, atraentes, circunstancialmente úteis e o que é principal, vendável para o grande mercado editorial. Com o seu tom saboroso, literário, mesclando o informal e o acadêmico e tangenciando o folclórico, a nova história eximiu a ciência histórica de suas responsabilidades políticas. (LOPES, 1997, p. 13).

Algumas tendências no interior da chamada Nova História possuem uma conotação nitidamente neopositivista. Este é o caso dos estudos de Paul Veyne (1986), que define a história como sendo um “romance verdadeiro”. A história perde a condição de ciência, uma vez que para os

neopositivistas, o conhecimento para ser científico deverá ser verificado e sob determinadas condições chegar sempre aos mesmos resultados. Esse não é o caso da história e de outras áreas do conhecimento social, portanto, trata-se, segundo essa teoria, de um outro conhecimento não verificável:

Negadora da existência de leis na história ou de quaisquer determinações mesmo que em última instância questione a própria objetividade do conhecimento histórico, a existência da verdade na história, a totalidade do real, o progresso, a evolução. Especialista na história do fragmento, das curiosidades, do que não muda, do não essencial, do subjetivo, do irracional, jogou no depósito das velharias os modos de produção, a luta de classes, as revoluções. (CARRION, 1997, p. 41).

Não se pretende aqui ressuscitar velhos modelos teóricos, carregados de ortodoxia e que sirvam de explicação a todas as realidades, inclusive encaixando elementos empíricos forçosamente em determinados modelos, eleitos como apropriados pela ideologia que se quer afirmar. Por outro lado, o conhecimento histórico, preocupado em descrever temas variados como mera constatação ou levantamento de fatores curiosos de uma época, não satisfazem as necessidades de uma historiografia socialmente engajada na luta por uma educação de fato inclusiva e democrática. Se por um lado há a proliferação de temáticas variadas, que permitiu ao historiador ver o fenômeno educacional sob diferentes perspectivas, por outro lado, negligenciou sua finalidade social e política. O ideal seria unir estas duas vertentes, analisando sob diversos prismas a história da educação sem abandonar o compromisso social que dela se espera.

Arthur Ramos: aspectos de sua vida e obra e o contexto histórico em que viveu

Antes de entrarmos propriamente na análise do pensamento de Arthur Ramos, parece-nos importante o localizarmos em seu tempo através de breve comentário sobre sua vida e obra, além de contextualizar o período histórico em que o autor produziu suas reflexões. É na verdade um pequeno preâmbulo que nos ajudará a entender melhor as preocupações políticas e sociais de Ramos em função de seu tempo, uma vez que separar o intelectual do seu universo histórico torna muito mais difícil a compreensão da direção de suas idéias e propostas de intervenção na realidade.

Vida e Obra

Arthur Ramos de Araújo Pereira nasceu na cidade de Pilar, no Estado do Alagoas, no dia 07 de julho de 1903 e faleceu em 1949. Podemos perceber que foi uma vida extremamente curta para uma intensa produção intelectual de múltiplos diálogos. Produziu obras que se encaixam em diversas áreas do conhecimento: medicina, antropologia, psicanálise, psicologia, pedagogia, dentre outros.

Até o final da década de 1910 permaneceu em seu Estado natal, onde, concluiu o seu curso secundário em Maceió. Em 1921, ingressou na Faculdade de Medicina da Bahia, uma das instituições mais antigas do Brasil e um conceituado instituto de ensino superior. Lá concluiu seu curso em 1926. Desde essa época já se destacava, pois em 1927 recebeu o prêmio “Alfredo Brito” em virtude de um estudo que desenvolveu nesse estabelecimento de ensino.

Entre 1926 e 1947 viveu uma fase de intensa atividade intelectual, produzindo mais de 458 trabalhos (publicados ou não). Para um país sem muita tradição universitária, distante dos grandes centros intelectuais,

trata-se de uma atividade intelectual notável.

Embora sua formação inicial fosse medicina legal, Ramos nunca deixou de inteirar-se da problemática teórica e científica de seu tempo, fazendo incursões em áreas como a psicologia, a psicanálise e, mais tarde, na antropologia. Era leitor assíduo de Nina Rodrigues, antropólogo baiano, e mantinha convívio com os importantes membros da intelectualidade brasileira da época, como Gilberto Freire (autor de Casa-Grande, Senzala), Anísio Teixeira (pioneiro da pedagogia nova), Afrânio Peixoto pelo qual Ramos tinha especial admiração, muitos o consideravam como seu discípulo.

Entre 1935 e 1941, manteve intensa correspondência com o antropólogo Melville Herskovits dos Estados Unidos (GUIMARÃES, 2004). Chegou inclusive a visitar o referido país a fim de ministrar cursos e palestras sobre o negro brasileiro. Esse convívio entre Ramos e a intelectualidade de seu tempo foi indispensável para o seu amadurecimento.

Na década de 40, Arthur Ramos, passa a dedicar-se intensamente na luta política contra o racismo:

No Brasil, depois de seu retorno, o catedrático da Universidade do Brasil publicará, até o final da guerra, uma série de artigos políticos, que engajam a Antropologia na luta contra o racismo e na reconstrução democrática do pós-guerra. Será essa militância que levará, posteriormente, Ramos à direção do departamento de Ciência Sociais da Unesco. (GUIMARÃES, 2004, p. 21).

Para Ramos que mergulhou profundamente nas teorias de democracia racial de Gilberto Freire, o Brasil poderia ser considerado um exemplo para o mundo, uma vez que aqui os conflitos inter-raciais teriam sido evitados graças à plena integração do

colonizador europeu num processo de mestiçagem intensa:

Arthur Ramos tinha as mesmas idéias de Freire sobre a democracia brasileira e, assim como este, tinha contatos estreitos com os líderes negros do Rio e em São Paulo e era grande o seu prestígio no meio negro. Seu pensamento influenciou muitos militantes até os anos de 1950, quando uma nova geração de intelectuais negros, liderada por Guerreiro Ramos, romperá com as idéias do mestre, assim como, nas ciências sociais, uma nova geração se encarregará de sepultar os estudos culturalistas. (CORREIA apud GUIMARÃES, 2004, p. 23).

Ao longo de sua vida Ramos exerceu vários cargos públicos entre eles, o de Catedrático de Antropologia e Etnologia da Universidade do Brasil, Chefe do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO, Professor de Psicologia Social da Universidade do Distrito Federal, Chefe do Serviço de Higiene Mental do Departamento de Educação do Rio de Janeiro.

É justamente sobre esse último cargo acima citado, que pretendemos estabelecer aqui algumas reflexões teóricas de caráter introdutório. Quando dirigiu o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, Ramos produziu uma série de estudos sobre as crianças em idade escolar e que eram alunos da rede pública de escolas do Rio de Janeiro, que era naquela época Distrito Federal. Ao que tudo indica, o referido serviço não teve uma vida muito longa, pois com advento do Estado Novo o mesmo foi praticamente desmantelado:

Todo esse trabalho foi interrompido subitamente no meio da avalanche de destruição que desabou sobre a grande obra de Anísio Teixeira na educação do Distrito Federal. Hoje o problema será posto nos mesmos termos que no início do nosso Serviço. (RAMOS, 1950, p. 8).

A referida atividade exercida por

Arthur Ramos fazia parte do programa de reforma do ensino, proposto por Anísio Teixeira na década de 1930. Como afirma o próprio educador, o mencionado serviço era um desafio que estava muito além do seu tempo:

A seção de ortofrenia e higiene mental era uma mudança de plano. Era um ensaio de educação moral científica. Era uma tentativa de controle da conduta humana. Era francamente, uma aventura para o dia de amanhã. Em nenhum outro serviço, afirmávamos mais vigorosamente a nossa confiança na ciência. (TEIXEIRA, apud RAMOS, 1950, p. 9).

Em “A Criança Problema”, Ramos publicou alguns estudos desenvolvidos quando era Chefe do Serviço de Higiene Mental. Esse presente trabalho faz parte de um dos cinco volumes de uma coleção cujo título seria “Higiene Mental na Educação”. Tanto Anísio Teixeira como Arthur Ramos e outros importantes intelectuais brasileiros estavam preocupados em desenvolver a plena aplicação dos conhecimentos científicos na educação, ou seja, desenvolver mecanismos mais eficientes para aumentar o acesso à educação. No caso específico de “A Criança problema”, Ramos pretende utilizar os avanços científicos na área da psicologia social, da psicanálise e da antropologia na definição do problema, bem como na implantação de métodos de ação prática.

O Contexto Histórico

Até a década de 1920, a elite cafeeira de São Paulo exercia o poder político, dele se utilizando para manter os privilégios da classe e a condição agrária do país. O imigrantismo europeu, que substituíra o trabalho escravo nas fazendas de café, era incentivado pela intelectualidade como forma de promover a chamada política do

embranquecimento da população. No entanto, o fazendeiro de café ainda continuava a tratar o trabalhador, agora livre, como se ainda fora escravo. Daí as freqüentes revoltas de colonos pelo interior do país.

Aqueles que não se adaptam ao trabalho nas lavouras de café fugiam para as cidades especialmente para a cidade de São Paulo que na época iniciava seu processo de industrialização com as chamadas indústrias de bens de consumo. A classe operária que então se formava era constituída em sua esmagadora maioria de trabalhadores da Europa, principalmente italianos. Segundo alguns autores como Ítalo Tronca (1990) e Edgar De Deca (2000), no final dos anos de 1920, o operariado era uma classe em quantidade expressiva e com marcante papel político, haja vista que em 1917 havia organizado uma greve geral.

Na área das políticas sociais, a atuação do governo oligárquico era praticamente nula. As políticas de valorização dos preços do café transferiam o prejuízo dos coronéis para os cofres públicos. O chamado Convênio de Taubaté celebrou um acordo entre os produtores de café e os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, toda vez que sobrasse o produto, os governos compravam as sobras e mantinham estável o preço. Tudo isso a custa da ausência do Estado nos setores sociais. Não é por acaso que nesse período as revoltas sociais explodiram em diversas partes do país, como Canudos (Norte da Bahia), Contestado (Paraná e Santa Catarina). Padre Cícero (no Ceará), Revolta da Vacina (no Rio de Janeiro) e outras.

A educação, como parte das políticas sociais estava abandonada, o acesso a ela ainda era algo muito raro, para a maioria das populações pobres do campo e da cidade. A famosa igualdade de todos perante a lei, instituída pela Constituição

Republicana de 1891, ainda não passava de ficção. Segundo Carvalho (1989), somente na década de 1920, algumas propostas, como, a de Caetano Campos, colocavam a questão educacional em outros termos. Pensava-se agora em estimular a educação tanto como fator de progresso, como de controle da massa, visto que a escola poderia tornar-se um instrumento perigoso nas mãos dos mais pobres:

Esta legião de excluídos da ordem republicana aparece então como freio ao Progresso, a impor sua presença incomoda no cotidiano das cidades. A escola foi, em conseqüência, reafirmada como arma de que dependia a superação dos entraves que estariam impedindo a marca do Progresso [...] Passa, no entanto, a ser considerada 'arma perigosa', exigindo a redefinição de seu estatuto como instrumento de dominação. (CARVALHO, 1989, p. 7).

Um país essencialmente agrícola, com uma elite muito preocupada com a sua manutenção, enquanto classe, só veio a perceber o valor da educação muito tardiamente. Visto que em 1930, parte da oligarquia dos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Paraíba, rompem com São Paulo e instalam uma nova ordem política. Esse período ficou historicamente denominado de Era Vargas (1930-1945).

A partir desse período inicia-se o que muitos autores chamaram de a modernização autoritária. Visava-se promover a industrialização do país através da forte intervenção do Estado planejando e executando políticas industrializantes. Getúlio Vargas marcou de maneira definitiva o processo de industrialização do país. Com algumas variações, podemos dizer que a maneira de administrar chamada de desenvolvimentismo irá manter-se até o final da ditadura militar. Somente nos governos de

Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso é que esse modelo de Estado começa a ser desmontado com a venda das empresas estatais e o ideal de se atingir um Estado mínimo de acordo com o receituário de inspiração neoliberal.

No entanto, para os objetivos desse trabalho, o que mais nos interessa é o período que vai de 1930 a 1940. A ascensão de Vargas em 1930 trouxe um novo ânimo aos meios intelectuais, pois o fim do governo dos coronéis representava a possibilidade de empreender novos projetos para o país em todas as áreas, principalmente a da educação. Foi nestas circunstâncias que o movimento denominado Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Fernando Azevedo e outros, lança em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

[...] é um marco desse movimento: ao mesmo tempo em que questionava os métodos tradicionais de ensino, buscava afirmar, em uma sociedade como a obrigatoriedade, a gratuidade, a laicidade e a co educação. (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 23).

O governo de Vargas sempre foi marcado por períodos alternados de maior liberdade e democracia até a rígida centralização do poder, principalmente a partir de 1937 com o Estado Novo. É interessante observar que mesmo nos períodos de maior abertura, Vargas nunca escondeu sua tendência autoritária. Talvez por esse motivo seja possível explicar a introdução das idéias do escolanovismo no sistema de ensino do Distrito Federal, conduzido diretamente por Anísio Teixeira. Como já demonstramos em outra parte deste texto, a experiência de Teixeira não irá muito longe. A crescente concentração do poder nas mãos de Vargas irá propor um modelo diferente de educação, mais atrelada ao poder do Estado e como

meio de manipulação das massas.

Arthur Ramos descreve com lucidez, na introdução de “A Criança Problema”, quais seriam os objetivos desta educação autoritária:

Com o advento do Estado Novo, uma falsa educação nacionalista, de imposições e restrições, passou a substituir o conceito de liberdade vigiada, condição essencial para o estabelecimento das verdadeiras regras de higiene mental. A Educação humana e compreensiva nos moldes tantas vezes pregadas neste Livro, foi substituída pela pedagogia clássica da disciplina rígida de interdições e coações. O serviço ainda tentou sobreviver a esse período de sombras. Mas uma santa inquisição de bravo censores – embora não formulasse abertamente nenhuma alegação contra o Serviço – não lhe permitiu o funcionamento perfeito numa atmosfera de liberdade que é aquela onde se possa fazer realmente ciência. (RAMOS, 1950, p. 8).

Ramos reconhece que em um clima de ditadura, a plena educação como projeto humanizante torna-se inviável, haja vista que as imposições do regime impedem o livre desenvolvimento da pesquisa científica.

Em seu livro “Educação é um Direito”, Anísio Teixeira parece perceber que a revolução de 30, ainda não havia representado um avanço significativo na constituição de uma nação livre:

A revolução de 30 marca um período crítico dessa integração, que se vai consumir, quinze anos mais tarde, com o estabelecimento de uma constituição democrática e a conquista, ao que se parece definitiva, do sufrágio universal. Até então, a máquina política, embora formalmente democrática pudera ser manipulada pela chamada elite, que se assegurava, deste modo, uma representação política homogênea, isto é, limitada ao grupo dominante. (TEIXEIRA, 1967, p. 42).

A criança problema segundo Arthur

Ramos

Nesse item iremos discutir algumas observações de Arthur Ramos quando se refere à criança problema como conceitos, tipologias e estratégias de intervenção e outros.

A obra “A Criança Problema” foi publicada diversas vezes. A edição aqui utilizada nessa análise foi a quarta (revista), publicada em 1950 pela Livraria e Editora Casa do Estudante do Brasil do Rio de Janeiro. Está dividida em duas partes (As causas e problemas) e vinte capítulos, inclusive também introdução e conclusão. Trata-se de uma obra de fôlego, com mais de 400 páginas que procura dar conta de um assunto complexo e polêmico mesmo para aquele período.

Conceito de criança problema: um passado presente

Arthur Ramos, procura desde o início de seu estudo, diferenciar criança problema das chamadas “anormais”, utilizando aqui uma terminologia da época. O próprio autor considerava que o termo “anormal” é impróprio em todos os sentidos, ou seja, desde o início do século XX, Ramos já verificava problemas na utilização da terminologia. Isso porque muitas crianças com qualquer problema de aprendizagem já recebiam esse rótulo, sendo que seu maior problema era de origem social ou familiar.

É incrível a contemporaneidade de Ramos nesse aspecto, uma vez que ainda hoje muitas crianças com dificuldades de aprendizagem são encaminhadas para escolas de educação especial, sendo que na realidade, outros fatores, que não são de origem orgânica estão interferindo no seu processo de aprendizagem. Quando se

discute, atualmente, a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais, logo surge o discurso de que elas não são educáveis e, portanto não irão acompanhar os tidos como “normais”.

Esta denominação – imprópria em todos os sentidos – engloba o grosso das crianças que por varias razões não podiam desempenhar os seus deveres de escolaridade em paralelo aos outros companheiros, os normais. (RAMOS, 1950, p. 13).

Pelos estudos realizados em mais de 2000 estudantes, ao longo de cinco anos de atividade do Serviço de Higiene Mental, Ramos constatou que somente uma pequena porcentagem dos alunos apresentava problemas sérios de disfunção orgânica.”Aqueles escolares que, em virtude de defeitos constitucionais hereditários, ou de causas várias que lhes produzem um desequilíbrio das funções neuropsíquicas, não poderiam ser educados no ambiente da escola comum (RAMOS, 1950, p. 13).

A atual legislação e várias correntes da pedagogia afirmam que as escolas devem adaptar-se para receber os alunos com necessidades especiais. Um serviço de apoio deve ser constituído, com o objetivo de dar apoio ao pleno desenvolvimento do educando nessa situação, porém estas medidas ainda estão sendo lentamente implementadas.

Os testes de Q.I. (quoeficiente de inteligência) que hoje estão em desuso, porém até bem pouco tempo atrás eram muito utilizados por escolas, médicos, psicólogos, etc, já eram criticado por Ramos, na década de 1930. Segundo o autor, os testes desenvolvidos inicialmente por Binet e Simon em 1907, acabaram por reduzir a área de atuação de profissional da educação na medida em que “a extrema atividade testologizante [...] tem atravancado a

pedagogia de nossos dias” (RAMOS,1950, p12). Mais uma vez a percepção crítica do médico alagoano surpreende, tanto pela sagacidade intelectual, quanto pela antecipação de pontos de vista que somente algumas décadas depois foram efetivadas.

Ao longo de todo o livro, Arthur Ramos procura afastar a possibilidade de problemas mentais nas chamadas crianças problemas. A argumentação do intelectual é construída no sentido de atribuir ao meio social e cultural em que vive o menor como grande responsável pelo comportamento inadequado que apresenta na escola. Ele chega mesmo a mencionar a carência afetiva:

... muitos casos classificados mesmo como atraso mental, são realmente de falsos atrasos [...] as crianças ‘caudas de classe’ nas Escolas, insubordinadas, desobedientes, instáveis, mentirosas, fujonas... na sua grande maioria não são portadoras de nenhuma ‘anomalia’ moral, no sentido constitucional do termo. Elas foram ‘anormalizadas’ pelo meio. Como o homem primitivo cuja ‘selvageria’ foi uma criação de civilizados também na criança, o conceito de ‘anormal’ foi antes de tudo, o ponto de vista adulto, a consequência de um enorme sadismo inconsciente de pais e educadores. (RAMOS, 1950, p. 18).

O discurso acima descrito não parece ter sido escrito há mais de 70 anos atrás, ele se parece com qualquer outra argumentação da produção teórica da pedagogia mais recente. Talvez esteja aqui um dos principais valores da história e em especial da história da educação, ou seja, desmascarar falsas idéias, mitos e preconceitos em relação ao passado como algo sepultado e distante da atual realidade. Através do estudo da história podemos perceber o quanto o passado ainda sobrevive no presente e vice-versa, principalmente no caso de Arthur Ramos que conseguiu em muitos aspectos, antecipar-se a seu tempo.

Autores como Aquino (1996), Da Taile (1998) e outros que estudam o problema da indisciplina na escola consideram que existe uma forte influência do contexto social que interfere diretamente no comportamento dos educandos, daí a necessidade do educador compreender essa realidade, para melhor desenvolver estratégias de ação pedagógica. Embora falando do papel do higienista mental, Ramos seguiu a mesma trajetória dos autores anteriormente mencionados, afirmando que:

O moderno higienista mental nas Escolas deve fugir às classificações rígidas, que visam, dar rótulos às crianças desajustadas [...] o seu interesse deve ser para o estudo do psiquismo normal e das influencias deformantes do meio social e cultural. (RAMOS, 1950, p. 19).

A fim de fugir da conotação “normal” e “anormal” que, como demonstrou Ramos é insuficiente para categorizar uma criança com dificuldades de aprendizagem e de adaptação ao meio escolar, o autor criou o conceito da criança problema. O termo problema está muito mais relacionado com as condições sociais que o menor vive e que dificulta a sua capacidade de atenção e aprendizagem. Ao longo do texto, o médico vem afirmando que o meio é o elemento decisivo, que molda o comportamento das pessoas, portanto elas não podem ser responsáveis diretas, no caso os estudantes desajustados, pelas suas atitudes pouco aceitáveis. Essa forte responsabilidade do contexto sócio-cultural na personalidade das pessoas aproxima Ramos da idéia de Rousseau (2001) de que o homem nasce bom, porém a sociedade o corrompe.

Higiene mental e sua estratégia de ação

Os serviços de higiene mental são derivados das instituições européias,

principalmente francesas, que remontam às experiências de Pinel e dos chamados sanatórios mentais. Na realidade, eram locais de depósitos de seres humanos, todos mentalmente perturbados e, portanto, obrigados a viverem separados e apartados do convívio social. Esta atmosfera de sofrimentos e torturas a que eram submetidos estes pacientes foi estudado por Michel Foucault em sua obra *História da Loucura* (1989).

O primeiro serviço de higiene mental surgiu nos EUA em 1907 e de lá se espalhou para o mundo inteiro. No Brasil, o movimento de higiene mental chega em 1923 e funda a Liga Brasileira de Higiene Mental por Gustavo Riedel. O mencionado serviço teria uma dupla função, tanto terapêutica quanto preventiva. Sendo que para Ramos esta era a mais importante. O público alvo era formado por crianças, uma vez que:

Desde cedo se verificou que estava na infância o principal campo de ação de higiene mental. Se esta visa a prevenção das doenças mentais e ao ajustamento da personalidade humana, é para a criança que deve voltar suas vistas, pois aí estão os núcleos de caráter da vida adulta. Ajustar a criança ao seu meio é o objetivo básico, o trabalho inicial, a ser continuado depois, no ajustamento do individuo aos seus sucessivos círculos de vida. (RAMOS, 1950, p. 20).

O atendimento em higiene mental estava estruturado no formato de uma clínica, com os seguintes profissionais: professores, assistentes sociais, professores visitantes, psicólogo, médico e psiquiatra. Vários exames e testes eram realizados, com o psicólogo e pedagógico (aptidões), orgânico e aqueles para verificar todos os tipos de desajustamento emocional:

A higiene mental infantil tem assim os aspectos largos. O seu campo de ação é imenso. O seu trabalho é duplo: preventivo e corretivo. Ela estuda o

desenvolvimento e formação nos hábitos da primeira e segunda infância, acompanha o escolar no período da escola primária, assiste ao desabrochar da adolescência, prepara o jovem para ser a perfeita adaptação à vida adulta. (RAMOS, 1950, p. 21).

As clínicas de higiene mental possuem, portanto, uma ampla esfera de atuação e que visam exercer um forte controle sobre o comportamento dos educandos, moldando-os de acordo com os hábitos socialmente aceitáveis. Todo esse esforço em formar uma juventude mentalmente sadia, pode aparecer estranho em um país que nos anos de 1930 possuía a maior parte de sua população fora da escola, e que, portanto, não seria atendida por esse programa. Nesse aspecto, o autor não estabelece nenhuma observação, embora na introdução de sua obra Ramos mencione a questão social no Rio de Janeiro na época como o maior obstáculo para o êxito do programa de Saúde Mental:

As causas geradoras de problemas se ampliaram de maneira trágica, no Rio de Janeiro. Em primeiro lugar estão as condições criadas pela própria guerra, o que pela segunda vez neste século, veio convulsionar o mundo e complicar o problema dos ajustamentos, pacíficos entre os homens. Em seguida estão as próprias condições deficitárias, no Brasil em especial no Rio de Janeiro. Crise alimentar. Crise de Habitações. Índices assustadores de mortalidade e morbidade infantis. Fatores deficitários em todos os sentidos, que vieram complicar tremendamente o problema da assistência aos menores [...] Nunca a higiene mental teve que lidar com tantos primários, que converteram a capital do país, num grande feudo urbano, desprotegido e entregue a sua própria sorte. Com razão se poderia achar uma atividade desnecessária ou inútil. Um serviço mental que tivesse essas causas próprias, tão grosseiras e tão deprimentes. (RAMOS, 1950, p. 8).

Podemos perceber que o médico

admite que uma sociedade em péssimas condições materiais, como a brasileira neste período, a atuação de um serviço de higiene mental é praticamente sem efeitos. Tentar amoldar indivíduos miseráveis, em uma forma de sociedade em crise e deficitária é inviabilizar este trabalho. Ramos parece perceber isso com singular lucidez.

Como Arthur Ramos acredita que o meio social e cultural é determinante na conduta do indivíduo, lembrando o mito rousseauiano de que a sociedade é que corrompe o indivíduo, a família e a sua estruturação são fundamentais para formar indivíduos ajustados. Mesmo nestes casos o serviço de higiene mental possui uma função:

Se a criança veio bem formada do ambiente familiar, com ou sem a ajuda das clínicas de hábito, o ortofrenista não tem mais do que continuar o trabalho iniciado: to Keeps the normal... Se não, se surgem os casos-problemas, então a higiene mental intervém, procurando resolver e ajustar as dificuldades surgidas. (RAMOS, 1950, p. 22).

O serviço de higiene mental criado em 1934 no Rio de Janeiro, em virtude da reforma de Anísio Teixeira na rede municipal, tinha como objetivo servir como uma espécie de apoio das escolas primárias. Toda criança identificada como criança problema deveria ser encaminhada para o respectivo órgão público. Nelas, um estudo variado procura detectar as causas do comportamento desajustado da criança:

Nestas clínicas de hábito são estudadas principalmente as bases fisiológicas da personalidade, as atividades instintivas primordiais, como fome, a sede, as funções de eliminação, o sono o repouso, atividades de sexo, as primeiras manifestações emocionais e afetivas, o desabrochar da inteligência. O higienista mental orienta essas funções na formação de hábitos normais, corrigindo os precoces desajustamentos encontrados. (RAMOS, 1950, p. 23).

Ao que tudo indica as chamadas clínicas de hábitos do Serviço de Higiene Mental objetivavam exercer um rigoroso controle sobre as crianças e jovens tidos como desajustados ou na iminência de alguns desvios devido à influência do meio. A condução da situação nestes termos, embora inicialmente bem intencionados, pode servir a ideologias autoritárias no sentido de formar indivíduos plenamente ajustados e também facilmente manipuláveis, na medida em que todo o comportamento das pessoas passa a ser monitorado.

Conclusão

Uma pesquisa que se debruça sobre um tema ligado à história da educação, por si só exige uma justificativa de caráter teórico-metodológico que outras áreas da pedagogia podem dispensar. Isso porque ao longo do ensino de história da educação, formulou-se a falsa idéia de que esta disciplina se dedicava ao estudo do que se passou sem nenhuma relação com problemas mais urgentes e atuais, das ciências da educação. Nada mais ideológico do que esta falácia. Através do estudo de uma obra de Arthur Ramos podemos perceber que muitos dos problemas atuais da escola já eram discutidos nos anos de 1930, ou seja, há uma resistente permanência em nossos discursos, práticas e mesmo pontos de vista.

Quando descobrimos o passado no presente, nós nos percebemos como meros agentes reprodutores de valores, idéias, atitudes e visões de mundo que embora por nós utilizadas não sejam notadas, dada a maneiras mecânicas e pouco reflexivas do que praticamos, ou melhor, dizendo, da nossa práxis social. Um outro importante papel da história da educação é provocar a reflexão crítica e rever posturas.

A análise da obra de Arthur Ramos foi bastante oportuna, na medida em que hoje vivemos a crise da escola. Nosso modelo de escola ainda utiliza instrumentos de uma educação de elite para atender a uma camada maior da população que vivencia valores e condições sociais muito adversos, bem próximos daquela dos pacientes de Ramos. A obra do intelectual alagoano mantém uma contradição que irá se repetir em outros momentos de seus

estudos sobre antropologia cultural. Podemos perceber que se por um lado o serviço de higiene mental representava um apoio importante ao trabalho educacional, reconduzindo as crianças à escola e criando meios para a sua maior adaptação, por outro lado, também permitia um abuso do poder de controle sobre os indivíduos, gerando seres alienados e facilmente manipuláveis por ideologias de diversas naturezas.

Referências

- AQUINO, J.G. **Indisciplina na escola**. São Paulo: Summus, 1996.
- CARRION, R.A. **A escola dos Annales e a nova história**. Porto Alegre: Universidade. 1997.
- _____. A escola dos Annales e a nova história. In: CARRION, R. A. **Luz e sombras**: ensaios de interpretação marxista. Porto Alegre: Universidade, 1997a.
- _____. **Luz e sombras**: ensaios de interpretação marxista. Porto Alegre: Universidade, 1997.
- _____. **Luz e sombras**: ensaios de interpretação marxista. Porto Alegre: Universidade, 1997b.
- CARVALHO, M.M.C. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CORREA, M. **Arthur Ramos: luz e sombra sobre a antropologia brasileira**. 2002, 230 f. (Tese em antropologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- DE DECCA, E. **O silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- FOUCAULT, M. **História da loucura**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GUIMARÃES, A. **Correspondência entre Arthur Ramos e Herskovits (1935-1940)**. Disponível em <http://www.anpocs.org.br/encontro_st_2004.htm> Acesso em: 20/10/2004.
- LATAILEY, Y. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.
- LOPES, E.M. I; GALVÃO, A.M.O. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LOPES, L.R. Karl Popper: neoliberalismo, história e filosofia. In: CARRION, R. A. **Luz e sombras**: ensaios de interpretação marxista. Porto Alegre: Universidade, 1997.
- NUNES, C. Narrativa e história da educação: algumas reflexões. In: **Escuela, historia y poder miradas desde América Latina**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.
- RAMOS, A. **A criança problema**. 4. ed. São Paulo: Casa do Estudante do Brasil, 1950.
- REIS, L.R. Karl Raymundo Popper: neoliberalismo, história e filosofia. In: CARRION, R. A. **Luz e sombras**: ensaios de interpretação marxista. Porto Alegre: Universidade, 1997.
- REIS, J. C. Os Annales: a renovação teórico metodológica e utópica da história pela reconstrução do tempo histórico. In: SAVIANI, D; LOMBARDI, U. C; SANFELICE. J.L. **História e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- TAMBARA, E. Problemas teórico-metodológicos da história da educação. In: SAVIANI, D; LOMBARDI, U. C; SANFELICE. J.L. **História e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2000.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1967.

TRONCA, I. A revolução de 1930. In: BERCITO, S.D.R. **Nos tempos de Getúlio Vargas**. São Paulo: Atual, 1990.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**. Porto: Estampa, 1986.

INSTRUÇÃO PÚBLICA NO PIAUÍ: ENSAIOS DE SUA FORMALIZAÇÃO (Séculos XVIII e XIX)*

Antonio José Gomes

Doutor em História e Filosofia da Educação – PUC-SP
Professor Adjunto da UFPI/CCE/DEFE/PPGED
e-mail: gomes.pi@ufpi.br

Claudia Cristina da S. Fontineles,

Docente da Universidade Estadual do Piauí e do CEFET-PI
Doutoranda em História (UFPE)
e-mail: cfontineles@yahoo.com.br

Marcelo de Sousa Neto

Docente da Universidade Estadual do Piauí
Doutorando em História (UFPE)
e-mail: marceloneto@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho é resultado de pesquisa bibliográfica e objetiva colaborar para melhor compreensão da História da Instrução Pública do Piauí durante os períodos colonial e imperial. Foram utilizados estudos feitos por educadores e historiadores piauienses, na tentativa de traçar um perfil da educação no Estado nos citados períodos. Com processo de colonização *sui generis*, o Piauí tem a evolução de sua educação formal diretamente relacionada à ocupação de seu território, sendo sua experiência educacional marcada pelo signo da falta de recursos financeiros e carência de professores habilitados para exercerem as atividades de ensino formal, freando, portanto, a efetiva implantação de uma educação escolar nesta região.

Palavras-chave: Piauí. Instrução. Ensino.

Abstract

The present work is resulted of bibliographical research and it objectifies to collaborate for better understanding of the History of the Public Instruction of Piauí during the colonial and imperial periods. Studies facts were used by educators and historians piauienses, in the attempt of tracing a profile of the education in the mentioned State us periods. With process of colonization *sui generis*, Piauí has the evolution of its formal education directly related to the occupation of its territory, being its educational experience marked by the sign of the lack of financial resources and lack of teachers paymasters for they exercise the activities of formal teaching, braking, therefore, the effective implant of a school education in this area.

Keywords: Piauí. Instruction. Teaching.

* Recebido em: março de 2006.

* Aceito em: maio de 2006.

A produção acerca da História da Educação não tem sido uma das mais harmoniosas, uma vez que educadores e historiadores debatem as competências de fazer História da Educação. No entanto, não temos a intenção de nos atermos à discussão que *per se* representa tema que demandaria estudos mais amplos. Buscamos neste trabalho colaborar para uma melhor compreensão da História da Instrução Pública do Piauí, ao associar-se estudos desenvolvidos por educadores e historiadores locais, e assim, tentamos esboçar um perfil da educação no Piauí, em seus períodos colonial e imperial.

Com um processo de colonização *sui generis*, o Piauí tem o desenvolvimento de sua educação formal diretamente relacionado à ocupação de seu território, sendo sua experiência educacional marcada pelo signo da falta de recursos financeiros e carência de professores habilitados para exercerem as atividades de ensino, freando, portanto, a efetiva implantação de uma educação escolar nesta região.

Mostrando-se muito limitado, o ensino jesuítico no Piauí, possibilitou a busca de alternativas ao ensino oficial. Com uma economia baseava na pecuária, a sociedade piauiense não necessitava de formação de mão-de-obra qualificada pela escola, florescendo, assim, outras experiências, principalmente ligadas ao meio rural. Mostrar de que forma isso se manifestou e influenciou a história político-social do estado do Piauí é igualmente uma das finalidades deste trabalho. Por isso, ao relacionar-se com o modelo econômico-social piauiense nos séculos XVIII e XIX, procurou-se colaborar

para a melhor compreensão da História da Instrução Pública do Estado.

Piauí: processo de colonização

Para que possamos compreender a constituição do ensino formal no Piauí colonial e imperial, não podemos dissociá-lo do contexto histórico-econômico da época, pois não há como separar a Instrução Pública do processo colonizador Estado.

Em seus primeiros séculos de existência política, o Piauí apresentou lenta transformação em sua estrutura econômica, o que influenciou na organização social do Estado. Analisar seu processo colonizador se faz necessário em razão da série de preconceitos que foram constituídos no que se refere ao período colonial brasileiro, que tende a 'simplificar' estruturas extremamente complexas, como foi o Brasil colonial, reduzindo este a latifúndio, monocultura e trabalho escravo (CARDOSO, 1996).

A historiografia tradicional convencionou que a expansão da pecuária no sertão nordestino se relaciona unicamente a empresa açucareira na zona da mata nordestina, que, em um segundo momento se especializa, mantendo estreita relação com a produção do açúcar. Somente em um terceiro momento, as fazendas de gado se desligaram dos engenhos (CARDOSO, 1996). O Piauí, teria surgido neste terceiro momento¹.

A região do atual estado do Piauí teve o início de sua ocupação na segunda metade do século XVII, como passagem de expedições entre Pernambuco e o Maranhão. Por volta de 1660, a região do Piauí começa

¹ Apesar de não haver um consenso na historiografia piauiense, deve ser destacado que estudo da Fundação CEPRO (1979) aponta que a expansão do gado em solo piauiense não se liga à expansão da empresa açucareira e sim à sua crise. A empresa açucareira esteve mais ligada à expansão dos currais ao instante que liberou mão-de-obra.

a ser objeto de penetrações mais intensas, principalmente por bandeirantes paulistas apresadores de índios² e fazendeiros baianos que combatiam os indígenas. Assim,

a primeira atração oferecida pelo Piauí é, pois, o índio, objeto de caça, que se prestava não somente a servir como mão-de-obra escrava, mas que era peça fundamental como elemento militar. (CEPRO, 1979, p.15).

O Piauí, em seu primeiro século, não possuía delimitações geográficas precisas, mas apresentava condições físicas excelentes para a criação do gado – pastos naturais, recursos hídricos e salubridade do clima – e relativa oferta de produtos coletáveis de caça, facilitando a sobrevivência da população, fatos atestados pela grande quantidade de tribos indígenas³ fixadas na região⁴ e a possibilidade de penetração linear do território que, diferente de facilitar a comunicação, facilitou sua exploração e fixação (CEPRO, 1979).

Faz-se importante lembrar que não se tem uma definição precisa dos motivos que levaram a pecuária a ser um dos grandes responsáveis pela colonização do Piauí, mas a pesquisadora Tanya Brandão (1999) sugere algumas possibilidades, afirmando que, no

Piauí,

não se apresentaram muitas opções à valorização do território. O extrativismo vegetal e mineral tornava-se quase impossível em virtude das limitações quanto ao potencial natural das drogas e metais nobres. Também a inexistência de grandes extensões de solos agricultáveis e a distância a ser percorrida até os portos marítimos, inviabilizavam o cultivo da cana para a fabricação do açúcar. A escolha da pecuária como atividade principal talvez tenha resultado da observação aos caracteres físicos regionais e ao fato de os currais já virem adentrando o sertão. Mas é provável, ainda, que a capacidade da criação bovina de ocupar vasta área em tempo relativamente exíguo, com reduzido número de pessoas e pouco capital tenham influenciado na escolha (p. 46-7).

O modelo econômico implantado no Piauí exigia pouca especialização de sua mão-de-obra, em que a intervenção humana era mínima. A instalação das fazendas de gado exigiam, no entanto, amplas áreas de terras, surgindo assim extensos latifúndios no Piauí, presença que ainda se faz sentir, e que para serem instaladas deveriam ser “conquistadas” dos povos indígenas que aqui habitavam. Observa-se, assim, a necessidade da formação de verdadeiros exércitos para implementarem “guerra justa”

² Deve ser salientado que as bandeiras paulistas, pelo seu próprio caráter apresador, não se fixaram em solo piauiense, o que ocorreu pelos fazendeiros vindos da Bahia, sendo estes os primeiros agentes do povoamento das terras piauienses, estimulado pela abundância de terras que poderiam ser reivindicadas como sesmarias e a presença de alguma mão-de-obra que podia ser utilizada .

³ As principais tribos que ocupavam o Piauí, ou de que se tem notícias, no início de sua colonização, de acordo com Chaves (1998), eram: ‘Abetiras’, ‘Beirtas’, ‘Coarás’, ‘Nongazes’, ‘Rodoleiros’ e ‘Beijudos’ (cabeceiras do Gurguéia); ‘Anaiçus’ e ‘Alongares’ (serra da Ibiapaba); ‘Arairés’ e ‘Acumês’ (cabeceiras do rio Piauí); ‘Aranhis’ e ‘Cratéus’ (cabeceiras do Poti); ‘Aroaques’ e ‘Corapotangas’ (chapada da Mangabeiras); ‘Aroases’ (riacho Sambito); ‘Aroanguiras’, ‘Copequacas’, ‘Cupicheres’, ‘Aranheses’, ‘Aitetus’ e ‘Corerás’ (médio Parnaíba); ‘Bocoreimas’, ‘Corsiás’ e ‘Lanceiros’ (extensão do Gurguéia); ‘Coaretizes’ e ‘Jaicós’ (vale do Gurguéia); ‘Cupinharós’ (rio Canindé); ‘Gamelas’, ‘Genipapo’ e ‘Guaranis’ (margem do Parnaíba, antes de se retirarem para o Maranhão); ‘Gueguês’ (região central do Estado); ‘Pimenteiras’ (limites com Pernambuco); ‘Prebetizes’ (rio Uruçuí); ‘Putis’ (foz do rio Poti); ‘Tremenbes’ (baixo Parnaíba e delta do Parnaíba); ‘Ubatês’, ‘Moatans’, ‘Junduins’, ‘Icós’ e ‘Urires’ (serra do Araripe). As tribos que não fugiram do Piauí, foram exterminadas.

⁴ Também é importante lembrar que, mesmo com a presença das secas, fenômeno constante no Piauí, esta Província tinha uma capacidade maior de resistência à seca, assim, seu gado era procurado para reconstruir os criatórios e outras áreas do nordeste após estiagens prolongadas.

contra o indígena.

O que se observou é que “o desenvolvimento da economia pecuária se faria a par com outra atividade, o apresamento de índios” e “a pecuária piauiense criou, para sobreviver e se consolidar, uma capacidade de infensibilidade às crises do mercado consumidor superior à capacidade de outras áreas da pecuária nordestina” (CEPRO, 1979, p. 20-2), com a exigência de pequenos investimentos e um sistema escravista peculiar à sua realidade, marcada pela subsistência do mercado e luta pela posse da terra⁵.

Seu formato *sui generis* de colonização, associado a idéias sem muita propriedade da sociedade estabelecida no Piauí, fez surgir concepções de que as relações sociais no Piauí seriam mais brandas e com pequena diferenciação, em que o vaqueiro e o fazendeiro pouco se distinguiam. Longe de buscarmos aprofundar discussão, gostaríamos de sinalizar para a simplicidade do raciocínio, que desconsidera uma série de peculiaridades da sociedade piauiense de seus primeiros tempos, que permaneceu por longo período entre cuidar do gado e combater os índios, que fez florescer uma sociedade em que as funções militares de fazendeiros, vaqueiros e escravos se faziam muito presentes, levando umas poucas centenas de homens a dizimarem dezenas de tribos indígenas (CEPRO, 1979), fazendo surgir assim, uma sociedade em que seu cotidiano não perpassa pelo ensino formal.

Experiências educacionais

Na Capitania, Província e Estado do Piauí, a educação formal nunca foi posta como prioridade de seus governantes, e se dera “de modo lento, insuficiente para o atendimento da população e permeada de criações e extinções de escolas, devido a própria organização da produção e do trabalho neste Estado e ao modo como este vai se povoando” (LOPES, 1996, p. 39).

De acordo com Lopes (1996), a historiografia local não chega a um consenso sobre o momento da implantação das primeiras escolas no Piauí, que mesmo contando com “efêmeras tentativas de escolarização, pode-se dizer que até o final do século XVIII inexistiram escolas no Piauí” (LOPES, 1996, p. 40).

No Piauí, os Jesuítas, de importante papel na educação do Brasil Colônia, tiveram atuação muito limitada, das quais duas iniciativas destes podem ser apontadas. Em 1711, os inacianos recebem em testamento 39 fazendas de gado de Domingos Afonso Mafrense, em território piauiense, que logo se multiplicam. A princípio, as fazendas ocupam a atenção dos religiosos que só em 1733, passam a se preocupar com a educação, conseguindo um alvará de funcionamento de um estabelecimento de ensino denominado ‘Externato Hospício da Companhia de Jesus’, não logrando êxito em razão das dificuldades de instalação, tais como, pobreza do meio, dispersão demográfica e distância dos núcleos populacionais e dificuldades de comunicação. Uma segunda iniciativa

⁵ Devemos lembrar que o processo de devassamento das terras do Piauí foi marcado pela luta pela posse da terra, em que os grandes proprietários de terras, que tinham recursos para investir em seu início, se deparam com a disputa de terras com vaqueiros, arrendatários e posseiros, marcando a expressão do valor da terra para esta população, sinalizando no século XVIII para a vitória dos interesses locais de vaqueiros, posseiros e arrendatários, dando início a toda uma oligarquia proprietária de terras e verdadeiramente piauiense.

inaciana ocorre em 1749, organizando o Seminário do Rio Parnaíba, na atual cidade de Oeiras. No entanto, as lutas pela posse da terra e domínio das populações indígenas, além da persistência de dificuldades já apontadas, motivam a transferência do seminário para Aldeias Altas, hoje cidade de Caxias (MA), deixando novamente o Piauí sem nenhuma escola. (BRITO, 1996).

Para explicarmos a inexpressiva atuação dos Jesuítas na educação em solo piauiense, recorreremos ao professor Itamar Brito, que aponta como motivos:

a) A tardia fixação da Ordem em território piauiense. Havendo chegado ao Brasil em 1549, só na segunda década do século XVIII se estabelecem no Piauí, movidos por interesses pecuniários: as fazendas de gado. b) A reorientação da Ordem em relação às atividades desenvolvidas na Colônia (1996, p. 14).

A fixação dos Jesuítas no Piauí ocorre em um momento em que estes concentravam esforços na criação de seminários, explicando assim a criação do Seminário do Rio Parnaíba, em lugar de escolas primárias e o fracasso da iniciativa face às condições adversas da Capitania (BRITO, 1996). Não obstante,

o ensino, com os conteúdos de leitura e escrita, e até de latim, pouco interessava a uma população de vaqueiros e homens da terra. O ensino, dissociado da realidade, não oferecia atrativos ao povo, que não sentia a necessidade de tais conhecimentos (FERRO, 1996, p. 58).

Apesar do fracasso Jesuíta, a coroa somente veio criar duas escolas primárias na Vila da Mocha, por meio do Alvará de 03 de maio de 1757, sendo estas, de acordo com Pereira da Costa (1974), as primeiras escolas públicas do Piauí, uma destinada para meninos e uma para meninas, esta última, acrescentando em seu currículo, atividades domésticas. Deve-se lembrar que

ambas não lograram êxito.

Também devem ser destacados os baixos salários dos professores em toda a História da Educação no Piauí, uma vez

que pessoas habilitadas, quase sempre abastadas, não se propunham a exercer a função. Assim, as cadeiras, se providas, em pouco eram abandonadas, donde as contínuas vacâncias a oferecer oportunidade a professores sem habilitação. (NUNES, 1975, p. 56).

Não sendo estranho, em seu início, o pagamento dos professores em paneiros (cestos) de farinha, fato comum nas transações comerciais da época. Assim, estas primeiras escolas não obtiveram êxito, tendo sua curta existência atribuída à falta de professores habilitados para ministrarem as aulas e a falta de recursos financeiros para a manutenção das escolas (BRITO, 1996).

O que podemos também observar, de acordo com Lopes (1996), é que,

o ofício de professor público de primeiras letras não atraía as pessoas da época, por conta do tipo e trabalho, do status do mesmo e do salário que recebia. Como conseqüência as escolas que eram criadas não funcionavam ou funcionavam por pouco tempo dada a ausência de pessoas interessadas em ocupá-las. (p. 52).

A preocupação do Estado com a educação era mínima, na realidade sua ação

limitava-se a criar as escolas e pagar os ordenados dos professores, sem proporcionar condições de funcionamento às mesmas. Na verdade, a escola não interessava ao Estado, o qual a considerava com a mera finalidade de moralização e disciplinamento da população. (LOPES, 1996, p. 53).

Evento que ilustra bem como se encontrava a educação no Piauí no século XVIII, é quando o primeiro presidente do

Piauí, João Pereira Caldas, em 1759, não encontrando habitantes capazes de assumirem cargos no regimento de cavalaria do Piauí, escreve ao Capitão-Mor do Pará e Maranhão, decepcionado com o estado de ignorância em que vivia a população piauiense, sem nenhuma escola oficial, situação que em 1797 ainda persistia e leva a Junta de Governo da Capitania a apelar mais uma vez à Coroa para a criação de pelo menos uma cadeira de instrução primária, que teve como um de seus argumentos ser a falta de escolas a responsável pela “rusticidade” e “ignorância” do povo.

O apelo feito pela Junta Governativa em 1797 não foi ouvido, como também não o foi o apelo feito em 1805. Somente em 1815 são criadas três escolas de primeiras letras na Capitania – uma na cidade de Oeiras, uma na Vila de Parnaíba e uma na Vila de Campo Maior – escolas que, até onde as fontes consultadas indicam, não chegaram a funcionar em razão da carência de recursos financeiros para a educação, consequentemente com baixos salários oferecidos e carência de professores habilitados.

A falta de pessoas habilitadas ao magistério, tem como um de seus fatores o isolamento do Piauí em relação ao restante do país, face ao seu processo de colonização, em que os intercâmbios culturais, educacionais e até econômicos foram mínimos com outras regiões. Deve ser lembrado também que a economia baseada na pecuária não demandava formação de mão-de-obra por intermédio da escola. Somente a administração pública necessitava destes quadros (BRITO, 1996).

Como nos lembra Monsenhor Chaves, “o povo, em geral, não se interessava

muito em que seus filhos aprendessem a ler e a escrever. Por seu lado, os meninos temiam a escola, que não era absolutamente risonha e franca” (1998, p. 33), em que o uso de castigos físicos não era estranho. O modelo pedagógico que tínhamos, baseava-se na autoridade do professor, que se valia de métodos como o *bê-a-bá cantado* e a palmatória (QUEIROZ, *apud* COSTA FILHO, 2000), esta última sendo abolida oficialmente pela Reforma autorizada pela Lei n. 537, de 2 de julho de 1864, mas sendo encontrado seu uso ainda no século XX.

Na realidade, o que percebemos é que, no caso da sociedade piauiense, “a escola tem pouco espaço nessa organização social, onde o trabalho principal não exigia o saber formal (escolar) mas o do mando e da organização do trabalho na pecuária” (LOPES, 1996, p. 49).

Durante o Império, o quadro da educação piauiense pouco mudou ou, em alguns momentos, piorou.

Com a Constituição de 1824, o Império determina a gratuidade do ensino, mas se mostrou uma lei inócua. No Piauí, esta determinação foi agravada com a decisão da Assembléia Geral de adotar nas escolas das Províncias o método de ensino Lancaster⁶, com o objetivo de atender a um maior número de alunos com menores custos. Método, contudo, desconhecido dos poucos professores da Província do Piauí.

Em 1824, os gastos com a educação oficial no Piauí eram mínimos, contando apenas com três escolas primárias – Oeiras, Campo Maior e Parnaíba – e duas cadeiras secundárias de latim – Oeiras.

A educação no Piauí continuava

⁶ O método de Lancaster ou de Ensino Mútuo, buscava que o professor atingisse o maior número de alunos através do uso de monitores, que eram alunos mais adiantados que orientavam alunos mais atrasados.

esbarrando em dois entraves já citados: falta de recursos para a educação e de pessoas qualificadas para o magistério.

Buscando atender as determinações imperiais é feito um levantamento sobre as localidades que necessitavam de escolas de primeiras letras. De acordo com os critérios estabelecidos foram criadas “escolas nas vilas e povoados Poti, Barras, Piracuruca, Piranhas e Jaicós, além de duas na cidade de Oeiras. Criam-se também na mesma oportunidade três cadeiras de latim em Oeiras, Parnaíba e Campo Maior” (BRITO, 1996 p. 21). Em 1845, o Piauí contava com 16 escolas públicas, de ensino primário, para o sexo masculino – 340 alunos – e três para o sexo feminino – 41 alunas (NUNES, 1975).

Nos primeiros anos de Teresina “quase que só os meninos da classe média iam às aulas da Província. Os meninos ricos estudavam de preferência nas escolas particulares, onde o aproveitamento era mais rápido e sensível” (CHAVES, 1998, p. 33), cidade esta que contava com escolas particulares de “afamada” reputação.

O Piauí, com uma educação extremamente precária, encontrava no movimento da Balaiada um outro momento de dificuldade. Envolvidas nas batalhas que atingiam grande parte do território piauiense, as autoridades desviavam atenção e recursos. Dentro deste quadro, a educação é novamente abandonada e ademais os poucos professores se envolveram de alguma forma com a guerra, abandonando as escolas.

Dominada a ‘balaiada’ pelas tropas sob o comando do Cel. Luiz Alves de Lima e Silva, mais tarde Duque de Caxias, hoje patrono do Exército brasileiro, a Província estava praticamente sem escolas públicas, registrando-se apenas a existência de algumas escolas particulares. (BRITO, 1996, p. 22-3).

Em razão da precária situação do ensino público no Piauí, surgiram inúmeras iniciativas privadas, que encontram na figura de Pe. Marcos de Araújo Costa uma de suas significativas experiências. Em 1820, Pe. Marcos, descendente de família portuguesa, abandona a capital piauiense e organiza em sua fazenda de nome Boa Esperança, a 12 km da antiga aldeia de Cajueiro – atual cidade de Jaicós – um estabelecimento de ensino primário e secundário, recebendo, gratuitamente, alunos de diferentes classes sociais, transpondo os limites do Piauí e atraindo alunos de províncias vizinhas.

Segundo Anísio Brito (1922), paralelo à experiência de Pe. Marcos, existia um ensino oficial que se encontrava paralisado, com escolas insuficientes e carentes de professores e sem despertar o menor interesse dos poderes públicos.

Em mensagem aos deputados, pela passagem da morte de Pe. Marcos, em 1850, o então Presidente da Província, Antônio José Saraiva, afirma: “A morte do reverendíssimo Padre Marcos, que encheu de dor a todos os corações piauienses, fechou as portas da única casa de educação que esta Província possuía” (*apud* NUNES, 1975, p. 52).

Podemos destacar ainda a experiência de Pe. Francisco Domingos de Freitas e Silva que, em sua propriedade, na atual cidade de Piri-piri, funda uma escola primária e curso de latim. Além destes, outros sacerdotes desenvolveram trabalhos bem sucedidos, mas sem a mesma amplitude.

A experiência de Pe. Marcos estimula o surgimento de outras escolas mantidas por iniciativa privada de clérigos e de proprietários rurais interessados em oferecer as primeiras letras aos filhos. Assim surgem vários professores ambulantes ou mestres-escolas que ministraram aulas nas casas dos proprietários rurais ou em locais

adaptados, sendo estas escolas predominantemente rurais (BRITO, 1996).

Em importante trabalho de pesquisa histórica foi possível obter a informação de que no ano de 1844 a Província do Piauí contava com, pelo menos, 28 escolas particulares:

Encontramos em papéis de 1844 arquivados na Casa Anísio Brito o registro destas escolas localizadas mais na zona rural que nas sedes municipais. Em Valença, por exemplo, havia 9 escolas particulares, em Barras 7, Piracuruca 3, em Príncipe Imperial 2, uma na sede e outra em Pelo Sinal, Parnaguá com 7 distribuídas pelos povoados assim: 4 em Paraim, uma em Gilbués, uma em Curimatá e outra, certamente na sede municipal. Provavelmente tinham escolas particulares em todos os municípios (NUNES, 1975, p. 48).

Para o professor Costa Filho (2000), as formas de ensino alternativas ao ensino formal eram uma constante no Piauí do século XIX que, paralelamente ao ensino oficial, desenvolveram-se experiências capazes de atender aos interesses dos diferentes grupos sociais. Exemplo é o sistema dos mestres ambulantes que se deslocavam pelas cidades, vilas e povoados, ensinando ler, escrever e contar, além de outras práticas cotidianas necessárias à sobrevivência individual e coletiva. Para este autor, no século XIX, o sistema oficial de ensino logrou êxito, pois atendeu aos interesses dos grupos sociais de elite, fim pelo qual foi criado.

De acordo com o professor Itamar Brito (1996), o ano de 1845 marca um novo momento da educação no Piauí, chamado de “Período de Estruturação”, com a posse de Zacarias de Góis e Vasconcelos como Presidente da Província.

Na administração de Zacarias de Góis, buscou-se pela primeira vez, por meio da Lei n. 198, de 4 de outubro de 1845, normatizar a rede escolar e dar-lhe estrutura adequada, criou-se o cargo de Diretor da

Instrução Pública, definiram-se os critérios de funcionamento da rede escolar e admissão de professores e, finalmente, instalou-se o primeiro estabelecimento de instrução secundária da Província, o Liceu, em Oeiras, que recebeu o nome de Colégio Estadual do Piauí e hoje denominado Colégio Estadual Zacarias de Góis, em homenagem a seu fundador.

Também com Zacarias de Góis, é estabelecida a obrigatoriedade do ensino, de 7 aos 10 anos para meninas e de 7 a 14 anos para meninos. Assim, a Província buscava solucionar a irrisória matrícula e freqüência nas escolas públicas. No entanto, era “uma medida inócua, inexecutável, pois os recursos humanos e financeiros disponíveis não ofereciam condições para a instalação e manutenção de uma rede escolar capaz de atender a toda a população nas faixas etárias mencionadas” (BRITO, 1996, p. 27).

Para Zacarias de Góis, a Reforma instituída pela Lei n. 198 possibilitou uma direção uniforme para o ensino e a criação de escolas de primeiras letras que oferecessem condições de funcionamento, assim como a criação de várias cadeiras de ensino secundário. No entanto, “[Zacarias de] Góis e Vasconcelos sancionou e publicou a lei que havia apresentado à Assembléia Legislativa, mas em verdade pouco faz pela sua execução” (NUNES, 1975, p. 51).

A criação e vida do Liceu ilustram como se encontrava o ensino no Piauí, já iniciando sua existência com problemas não estranhos à realidade educacional piauiense, como falta de recursos para a instalação do estabelecimento e carência crônica de professores:

até 1850 poucas cadeiras foram supridas e as que chegaram a funcionar eram instaladas na própria residência do professor e contavam com matrícula irrisória, cerca de três alunos em média,

segundo estimativa do Presidente Antônio Saraiva. Em sua mensagem à assembléia Provincial, em 3 de julho de 1851, Saraiva chega a afirmar: 'Pode-se dizer que o Liceu existia apenas na Legislação'. (BRITO, 1996, p. 25).

A carência de professores encontra forte motivo nos baixos salários pagos, demonstrando o quanto este aspecto tem se mantido na história educacional piauiense.

Com o objetivo de dar-lhe melhores condições de funcionamento, em sua administração, Saraiva aluga uma casa para as atividades do Liceu, mas, transferida a Capital de Oeiras para Teresina, as aulas desta escola retornam às casas dos professores. Logo após, este estabelecimento de ensino também é transferido e "continuava sua débil vida em Teresina" (NUNES, 1975, p. 54), chegando a ser extinto em 1861, só restaurado em 1867.

Devemos ainda fazer referência a uma experiência de alfabetização de adultos voluntária em Teresina, criada em 12 de novembro de 1869, na casa do Sr. Deolindo Mendes da Silva Moura, com o objetivo de alfabetizar rapazes e homens feitos, com aulas noturnas. Não se sabe ao certo seu fim, mas que sua criação causou grande mobilização popular (CHAVES, 1998).

Outro evento que merece destaque foi a movimentação para a fundação de um Seminário Menor em Teresina, que recebe apoio do Presidente da Província, então Dr. Luna Freire, mas que não foi adiante.

O que se observa é que durante o Império, ocorreram sucessivas reformas do ensino na Província sem, contudo, alterar sua fisionomia, com vista a resolver seus problemas, mas que sempre se deparavam com a falta de recursos e carência de professores. Nas palavras do professor Anísio Brito, "Várias, inúmeras as reformas, diversas leis, modificando, alterando o ensino público.

Ensino obrigatório e outras providências construíram interessantes textos legais, não logrando resultado positivo" (*apud* NUNES, 1975, p. 59).

No que se refere à carência de professores, esta não era exclusividade do Piauí, o que resultou, já na primeira metade do século XVIII, na criação de escolas normais. No Piauí, a primeira Escola Normal data de 3 de fevereiro de 1865, em cumprimento à Lei Provincial n. 365, de 5 de agosto de 1864.

A primeira Escola Normal teve vida efêmera. Odilon Nunes encontra na cobrança de uma 'jóia' – taxa – um dos motivos para o seu insucesso. Se "procura logo estimular os professores com uma vantajosa gratificação, mas instituiu uma jóia de 80\$000 por ano que deveria ser paga pelo aluno em quatro prestações" (NUNES, 1975, p. 294), ao instante em que, em 1862, a escola particular de "afamada" reputação de Miguel de Sousa Leal Borges Castelo Branco, cobrava uma mensalidade de 2\$000 (CHAVES, 1998).

O então Presidente da Província, Luna Freire, em relatório à Assembléia Legislativa, em 1867, informa que, em virtude desta 'jóia', na Escola Normal não havia alunos matriculados, somente alunos ouvintes, e mesmo posteriormente sendo dispensada esta 'jóia', o curso normal não floresceu, "assim, com tamanha despesa e nenhum rendimento, pois no ano de 1866 não se apresentou nenhum aluno para exames, foi extinta a escola normal pela Resolução n. 599, de 9/10/867, que restaura, entretanto, o Liceu, numa tentativa de dinamização do sistema escolar" (NUNES, 1975, p. 294). A saída do Presidente da Província, Dr. Franklin Dória, seu fundador, "determinou a morte da escola, que vivia exclusivamente do apoio incondicional que ele lhe prestava" (CHAVES, 1998, p.36).

O Ensino Normal foi restabelecido

em 1871, desta feita funcionando anexo ao Liceu e com currículo de três anos – originalmente o currículo era de dois anos. Esta segunda tentativa também teve vida breve, sendo extinta por resolução de 1874.

Em 1882, uma nova tentativa é feita, agora com currículo de apenas dois anos, como forma de apressar a formação de professores, sendo extinta por meio de Resolução de 1888.

De acordo com Odilon Nunes (1975), o insucesso das escolas normais durante o Império se dá em função de sua “prematuridade”, que tem como causa original a fragilidade econômica, preconceitos sociais e dispersão econômica. O Liceu, mesmo com seus problemas, atraía de longas distâncias os filhos de pais ricos. No entanto, as filhas não podiam ficar longe das vistas paternas, tendo acesso, quando muito, às primeiras letras ministradas em escolas particulares, muitas em fazendas, sendo difundido este tipo de ensino pelo Piauí que, em muitos municípios, superavam o número de escolas públicas.

Esperava-se que, com a República, houvesse um revigoramento do ensino no agora Estado do Piauí, iniciando-se pela formação de professores. No entanto, apesar dos insistentes apelos, o que era esperado não ocorreu, pois os legisladores,

continuavam com suas vistas voltadas para outros problemas e quando cuidavam do ensino era para aplicar novas normas ou fazerem reformas quase sempre inexecutáveis, pois não encontravam ressonância no espírito de um professorado leigo e de poucas luzes, sem bastante conhecimento e formação para compreendê-las. (BRITO, 1996, p. 34).

Conclusão

Ao olharmos para este breve mas significativo retrospecto de como vem se

constituindo a História da Instrução no Piauí percebemos que a falta de recursos e a carência de profissionais da educação qualificados marcou o trajeto educacional piauiense, nos períodos colonial e imperial, observando-se, também, a considerável distância entre a estrutura legal e a estrutura real do ensino, aspectos inclusive destacados pelo professor Itamar Brito (1996).

No último Relatório do período monárquico, apresentado em 1889, o Presidente Dr. Raimundo Vieira da Silva, afirma:

As escolas públicas da Província, com exceção da Capital, são verdadeiros albergues. Nelas não existem os utensílios necessários que dão alegria aos alunos e vontade de ensinar ao professor. Em quase todas se nota o desânimo, o indiferentismo, o atraso, o aniquilamento da instrução pública primária, devido à negligência do nosso governo que não tem sabido curar deste importante ramo do serviço público. (NUNES, 1975, p. 298).

O que percebemos é que também o ensino público não era prioridade, e que “o elemento de realidade estava posto pela situação financeira da Província e a não prioridade da educação nas políticas públicas locais. Este fato é responsável pelo lento espalhar-se da rede pública escolar e por suas idas e vindas, em termos de criação e fechamento de escolas” (LOPES, 1996, p. 54-5).

No entanto, para além da inexistência de recursos financeiros e carência de professores qualificados, situação esta que vem perdurando e pouco se modificou ao longo da história piauiense, o que mais prejudicou a estruturação da Instrução Pública no Piauí, foi a falta de vontade política de governantes em criar um sistema de ensino público conjugado com o processo de desenvolvimento do Piauí.

Referências

- BRANDÃO, T. M. P. **O escravo na formação social do Piauí**: perspectiva histórica do século XVIII. Teresina: EDUFPI, 1999.
- BRITO, A. **A instrução pública no Piauí**. Teresina: Sociedade Auxiliadora da Instrução: Papelaria Piauiense, 1822.
- BRITO, I. de S. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.
- CARDOSO, C. F. O Trabalho na Colônia. In: LINHARES, Maria Yeda (org.). **História geral do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro:Campus, 1993.
- CARDOSO, C. F. O Trabalho na Colônia. In: LINHARES, Maria Yeda (Org.). **História geral do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro:Campus, 1993.
- CHAVES, R. J. F. **Obra completa**. Prefácio de Teresinha Queiroz- Teresina: Fundação Cultural Mons. Chaves, 1998.
- COSTA, F. A. P. da. **Cronologia histórica do Estado do Piauí**. Rio de Janeiro: Artenova, 1974. 2 v.
- COSTA FILHO, A. **A Escola do Sertão**: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889. Teresina, 2000 [Dissertação de Mestrado].
- FERRO, M. do A. B. **Educação e Sociedade no Piauí Republicano**. Teresina: Fundação Cultural Mons. Chaves, 1996.
- LOPES, A. de P. C. **Beneméritos da instrução**: a feminização do magistério primário piauiense. Fortaleza, 1996. [Dissertação de Mestrado].
- NUNES, O. **Pesquisas para a história do Piauí**. 2. ed. Rio de Janeiro: Artenova, 1975 4 v.
- PIAUI. CEPRO. **Piauí**: evolução, realidade e desenvolvimento. Teresina: Fundação CEPRO, 1979.

O MESTRE-ESCOLA: CULTURA, SABERES ESCOLARES E A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (GOIÁS 1930-1964)*¹

Fátima Pacheco de Santana Inácio

Doutoranda em Educação, vinculada ao grupo HISTEDBR
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Professora Assistente da Universidade Federal de Goiás - UFG, Campus de Catalão

Resumo:

O texto busca reconstruir a atuação dos mestres-escolas em Goiás, entre 1930 a 1964, buscando: identificar aspectos cotidianos das relações estabelecidas com empregadores, com alunos, com familiares e com a sociedade onde viveram; estabelecer uma interlocução entre a dinâmica do trabalho, ou seja, as especificidades desta ocupação e as transformações encaminhadas pelo Estado, no período, momento que possibilita identificar uma concepção renovadora do ensino no país, como condição para o desenvolvimento econômico do Estado. O enfoque privilegia temáticas voltadas para a origem e relações de trabalho do mestre-escola; o processo de estadualização do trabalho do mestre-escola e sua remuneração salarial; os conteúdos e práticas pedagógicas do mestre-escola; o tempo e o espaço escolar utilizado nessa dinâmica educacional.

Palavras-chave: Mestre-escola, escolarização, saberes escolares, práticas pedagógicas.

Abstract:

This text searches to reconstruct the performance of master-schools in Goiás, between 1930 and 1964, searching: to identify daily aspects of the relations established with employers, students, relatives and the society where they lived; to establish an interlocution between the dynamic of the work, or either, the specificities of this occupation and the transformations directed by the State, in the period, moment that makes possible to identify a renewed conception of education in the country, as condition for the economic development of the State. The approach privileges themes come back for the origin and relations of work of the master-schools; the process to become the state work of the master-school and his wage remuneration; the contents and pedagogical practices of the master-school; the time and the school space utilized in that educational dynamic.

Keywords: Master-school, education, school knowledge, pedagogical practices.

Ao privilegiar a construção de uma memória da educação em Goiás, optando pelo trabalho com entrevistas, procurou-se evidenciar o mestre-escola como interlocutor

relevante para compreensão das mudanças, por entender que estas se fazem em um processo coetâneo com os projetos do Estado, influenciando e sendo influenciada

* Recebido em: junho de 2006.

* Aceito em: junho de 2006.

¹ Parte deste texto foi aceito para ser apresentado no VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, de 17 a 20 de abril/2006, em Uberlândia – MG.

por aquele processo.

O mestre-escola aparece como mediador de uma educação letrada para pequenas parcelas da sociedade, na maioria pertencente à elite, constituindo-se, enquanto elo de uma cultura oral, até o início do século XX. A partir desse período vai-se construindo um discurso fortemente marcado por um “otimismo pedagógico”, percebendo a expansão do ensino primário como a exigência para a construção de uma nação moderna. Nesse momento a proposta educacional esteve articulada “a projetos de homogeneização cultural e moral” (CARVALHO, 1998, p. 43) e à criação de uma identidade nacional que passou a ser perseguida após a proclamação da República.

A presença do mestre-escola vai sendo reafirmada, assim, como parte de um passado distante identificado com relações políticas, econômicas e sociais de um país atrasado, que necessitava rapidamente modernizar.

O mesmo discurso político toma visibilidade pública em Goiás com a implantação, na educação, de um projeto de substituição do mestre-escola por professores normalistas. Apesar desse discurso modernizador que via o mestre-escola como sinônimo de atraso social, sua presença ainda pode ser observada até o início dos anos 70, revelando contradições e limites dos projetos políticos diversos que o Estado enfrentou na implementação das mudanças para se modernizar.

Este artigo privilegia as entrevistas feitas com mestres-escolas e ex-alunos, buscando: 1º- identificar aspectos cotidianos das relações estabelecidas com empregadores, com alunos, com familiares

e com a sociedade onde viveram; 2º- estabelecer uma interlocução entre a dinâmica do trabalho, ou seja, as especificidades desta ocupação e as transformações encaminhadas pelo Estado entre os anos 30 até 64, período que possibilita identificar uma concepção renovadora do ensino no país, como condição para o desenvolvimento econômico do Estado.

O relatório elaborado pelo governo do Estado de Goiás, em 1933, ao afirmar que “a educação, o progresso e civilização” aparecem articulados, mostra a opção pela educação, enquanto canal que possibilitaria a modernização do estado, conforme pode ser observado na citação abaixo.

Dessa febre educativa contemporânea, tanto mais intensa quanto mais civilizado é o povo em que ela se manifesta, deriva a razão por que a renovação pedagógica, o aperfeiçoamento do ensino, a dinamização dos métodos escolares, que monopoliza as energias, o saber e a experiência de tantos educadores, psicólogos, filósofos, políticos, estadistas e pensadores em todos os quadrantes do planeta, está adquirindo os característicos de movimento mundial. Há uma espécie de apelo permanente, crescente e geral para a Escola. Entronizado pelo ideal de civilização infinita, surgiu um soberano moderno, cujos domínios, como já disse alguém, se dilatam cada dia mais na consciência (sic) da humanidade, submetendo a dedicação e o carinho dos homens – Este soberano é a criança, a matéria prima do futuro. (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1933, p. 9)²

Esta opção pela educação pode ser entendida a partir de algumas tensões experimentadas na época. A construção de um novo paradigma educacional pelo Estado respondia, por um lado, as tensões entre posições políticas distintas e, por outro, a

² Encontrado no Arquivo Histórico de Goiás – Goiânia-GO.

consolidação de ameaças ao Estado Burguês, decorrentes da presença dos comunistas, suas lutas e reivindicações sociais no Estado, que desenvolvem atividades, influenciam e atraem, principalmente, o posicionamento dos trabalhadores urbanos em relação aos seus patrões, exigindo respeito às conquistas trabalhistas recentes, e a exigência de melhores condições de trabalho e vida para o trabalhador rural.

Nesse sentido, Goiás, ao articular as relações de ensino, que envolviam o mestre-escola, com questões ligadas ao governo federal, entrava, simultaneamente, nas especificidades locais.

O Novo Dicionário, Aurélio (1975, p. 916) define o mestre-escola como “Professor de instrução primária; mestre de meninos, mestre de primeiras letras: D. Tomásia, irmã do mestre-escola da aldeia..., vivera na corte muitos anos com o sábio mano. (HERCULANO³, Lendas e Narrativas, II, p. 257.)”. Esta definição confirma o que foi explicitado anteriormente sobre a visibilidade que é dada ao mestre-escola; o exemplo dado pelo autor do dicionário, ao buscar identificar sua definição, toma como exemplo um excerto da literatura, de Portugal, mostrando a corte portuguesa na colônia, quando o mestre-escola era tido como um sábio, e sua importância social se devia ao fato de ser ele um dos poucos que sabiam ler e escrever e ter disponibilidade para ensinar a outros. Sendo assim, apreende-se que a identidade do mestre-escola se concretiza no passado e na atualidade sob perspectivas

diferenciadas. A leitura do verbete sugere que essa identidade, ao ser datada, tenha sido gradativamente (re)elaborada, conforme foi visto na introdução deste estudo.

O mestre-escola parece ter sua identidade e inserção redefinida na sociedade brasileira no início do século XX a partir das transformações internas e gerais na forma como se concebeu o papel da educação no desenvolvimento e progresso da nação.

O período pós-30, é privilegiado na construção desse debate, pois é nesse momento que ocorre uma dicotomização entre o período em que o mestre-escola era tido como elemento indispensável à construção de uma sociedade letrada e o que está sendo posto como recorte temporal deste estudo. O que se configura é a superação das práticas pedagógicas do mestre-escola, não no sentido de favorecer sua qualificação, mas “na pura e simples substituição” desse educador por outro referendado pelo diploma da Escola Normal.

Em Goiás, contrastando com essa postura, foi possível perceber que a presença do mestre-escola, como educador, persistiu por longo período, em um processo contemporâneo com o discurso de construção de uma nação moderna imbricada no capitalismo, que necessitava substituir o mestre-escola pelo professor normalista.

É no âmbito de um país que assume a modernização, via industrialização para seu desenvolvimento, que, de forma

³ Alexandre Herculano (1810-77), escritor português. Descontente com o absolutismo monárquico, exilou-se na França, onde escreveu os seus melhores poemas, mas voltou a Portugal, em 1832, e continuou a fazer poesia, como *A Voz do Profeta* (1836) e *A Harpa do Crente* (1838). Dirigiu o jornal *Panorama* por volta de 1840, e ganhou fama como historiador; publicou *A História de Portugal*, em quatro volumes, e *História da Origem e Estabelecimento da Inquisição em Portugal*. Cf. *Folha de São Paulo: Nova Enciclopédia Ilustrada FOLHA*. Vol. 1. Folha de São Paulo, mar./dez. de 1996, p. 443.

contraditória, constatamos a presença do mestre-escola na Segunda República, no Estado Novo. Em um Brasil que se propõe a romper com as estruturas arcaicas e se voltar para as novas conquistas tecnológicas, para a industrialização, para um novo direcionamento da dinâmica rural, envolto por políticas e atitudes transformadoras as quais, no entanto, revelam-se muito mais conflituosas que a aparência do primeiro momento permite vislumbrar.

Essa presença do mestre-escola e a dinâmica por ele experimentada nesse processo de mudanças não puderam ser acompanhadas em documentos oficiais, devido ao ocultamento desse agente, enquanto ator do processo educacional. Esse ocultamento é na verdade reflexo de “concepções conservadoras a respeito das desigualdades sociais” (MARTINS, 1992, p.14) que privilegiam determinados atores históricos em detrimento de outros.

Identificar o mestre-escola significa percebê-lo, na dinâmica de suas vivências e práticas educativas, vinculado à sociedade, não enquanto expectador, mas como um indivíduo ativo, participativo, que ao mesmo tempo é agente e paciente de mudanças, sejam elas sociais, políticas, culturais e mesmo econômicas, do período de 30/64, no Sudeste Goiano.

Origem e Relações de Trabalho do Mestre-Escola

A origem deste mestre-escola, datada do Brasil Colonial, aparece na constituição do Sudeste Goiano, no século XIX, na dinâmica da ocupação territorial propiciada pelo sonho de posse e cultivo da terra, capaz de garantir a sobrevivência e o lucro através das ações comerciais e intercâmbios possíveis com outras regiões,

principalmente o Triângulo Mineiro. Foi com esse propósito que, no Sudeste Goiano foram chegando, gradativamente, camponeses que constituíram a população local, e junto com esses camponeses vieram os primeiros mestres-escolas que atuaram na região.

A existência dos primeiros mestres-escolas propiciou a configuração dos mestres-escolas posteriores, uma vez que os primeiros ensinaram aos seus alunos e alguns deles também assumiram, posteriormente, a “tarefa” de ensinar, principalmente pela escassez de pessoas letradas na região.

Uma primeira informação preciosa que as entrevistas realizadas trazem, diz respeito às origens geográficas dos mestres-escolas goianos, apontando que os mestres-escolas, em atividade no Sudeste Goiano no período 1930/1960, tinham suas raízes familiares no Estado de Minas Gerais.

O trabalho do mestre-escola era exercido no meio rural e no urbano, havendo os que trabalharam nos dois locais. O âmbito da pesquisa, o tratamento das fontes orais, possibilitou perceber que se tratava, a princípio, de um trabalho desempenhado por homens, no entanto, a partir dos anos 30, gradativamente eles vão desaparecendo das salas de aula, dando espaço às mestras, que permanecem até os anos 60. Era um trabalho temporário e não um projeto a ser desenvolvido no transcorrer da vida, mas algo esporádico, provisório.

A fragilidade da relação de trabalho era vivida como algo normal, considerando que este era um elemento comum às relações de trabalho de qualquer atividade no período. O exercício da profissão não era projeto de vida. Com relação ao estado civil, segundo as informações orais, 100% das mestras, ao iniciar seus trabalhos docentes eram solteiras, considerando que houvesse

exigência do deslocamento para outros municípios ou fazendas, deveria estar disponível, o que afrontava moralmente o modelo de organização familiar da época. O casamento podia propiciar a permanência em uma determinada fazenda. Em muitos casos, a permanência da mestra era condicionada à possibilidade de trabalho, também para o marido, na mesma fazenda ou nas proximidades. Quando ocorria alguma discordância entre o patrão e o marido ambos deixavam a fazenda, o que levava, ao fechamento, às vezes temporário, da escola, enquanto se aguardava a chegada de um(a) outro(a) mestre(a)-escola.

No que diz respeito à relação dos mestres-escolas com a comunidade local, os mesmos eram respeitados, principalmente por estarem a serviço de um determinado fazendeiro. O *status* do patrão incidia na aceitação e até mesmo funcionava como mecanismo de garantia do *status* do mestre-escola perante a comunidade local. A mestra solteira, por exemplo, tinha a guarda de sua moral respaldada no fazendeiro que ao zelar por sua integridade punha sempre à sua disposição um indivíduo de sua confiança, geralmente um rapazola, que a acompanhava em suas visitas à família, tendo em vista as grandes distâncias rurais a serem percorridas até a residência de seus familiares.

Parte dos entrevistados reputa importância a uma cultura que teriam trazido de Minas Gerais. A proximidade do Sudeste Goiano com aquele Estado propiciou uma interlocução de valores, costumes, modos de vida e crenças.

Os motivos da vinda para o Sudeste Goiano não são mencionados pelos entrevistados, mas inquiridos sobre suas origens, revelam suas trajetórias de vida, quase sempre citavam o local e a data de nascimento, entrando a seguir nas narrativas

sobre sua vida estudantil e posteriormente suas experiências como mestres-escolas. Porém, é possível identificar em seus relatos que a maioria era filha de lavrador, e oriundas de famílias numerosas, precisavam trabalhar para ajudar na sua manutenção. As entrevistas mostram que as famílias dos mestres-escolas tinham, no mínimo, cinco filhos, e estes, por sua vez, também acabavam por reproduzir o modelo. Era comum, no período, seja nas famílias com maior poder aquisitivo ou não, a criação de uma grande prole, aliás, isso permitia mais braços disponíveis para o trabalho rural organizado em torno da agricultura familiar.

Nos dados coletados nas entrevistas, dois elementos chamaram nossa atenção, o primeiro é que os mestres-escolas eram na maioria mestres-escolas do sexo feminino e, portanto, enfrentaram todas as diversidades acima mencionadas, com agravante de ainda precisar trabalhar para ajudar o marido no próprio sustento e na manutenção dos filhos. Constata-se assim que o Sudeste Goiano, nesse aspecto, reafirma o que vinha acontecendo em nível nacional, pois gradativamente foi ocorrendo a substituição de mão-de-obra masculina pela feminina no que se refere às práticas docentes. A mão-de-obra masculina rural volta a centrar-se na agricultura e na pecuária.

O trabalho como professora, além do doméstico, gradativamente vai se tornando aceitável na região, fato que já vinha ocorrendo não só em Goiás, mas em todo o Brasil. Em períodos anteriores apenas o homem trabalhava para garantir o sustento da família, prática comum na região, à medida que novas necessidades vão sendo criadas pelas mudanças sociais, torna-se necessária a contribuição do trabalho remunerado da mulher, sem significar, muitas vezes, pecúlio para a família, mas garantia de sobrevivência.

As falas a respeito do período são reveladoras de uma vontade de substituição do homem pela mulher nas práticas docentes, justificada pelo discurso de ser a mulher mais meiga, terna, capaz de conduzir melhor a aprendizagem das crianças através das suas qualidades, por natureza, femininas. O que esse discurso procurava esconder era principalmente o aspecto salarial envolto na questão da educação escolar, os salários eram muito baixos, principalmente, se comparados ao de outras profissões do período. Os baixos salários, praticados no mercado de trabalho goiano, não eram suficientes para um chefe de família manter sua prole e o homem era o principal responsável pela manutenção econômica do lar. Assim, a mulher, ao assumir as atividades docentes, quase que retirava do Estado a preocupação com o retorno financeiro desse trabalho, uma vez que a sua finalidade seria apenas de complementar as rendas do lar.

É interessante observar que os artigos publicados na Revista de Educação, cuja primeira edição data de 1937, fazem referência à professora primária comparando-a a elementos da natureza: “A professora deve ser como essas grandes almas que espalham suave calma e bem estar a seu redor, como as árvores frondosas projetam sombra e frescura sob o sol causticante.”⁴ E ainda:

Na nossa população infantil, em que 90% dos alunos não recebe em casa educação conveniente, pois seus pais não conhecem os princípios educacionais, cabe então, à professora primária, a nobre e árdua tarefa de educá-las, procurando conhecer e aperfeiçoar as aptidões e corrigir os defeitos.
Eis, colegas, pequeno parecer da missão

sublime de que se reveste a professora primária de hoje, e as mães de amanhã, no aperfeiçoamento da obra prima da natureza, que são esses pequeninos seres que nos cercam.⁵

A citação revela a concepção que estava sendo construída a respeito das atividades do trabalho do professor, atribuindo uma identidade ao trabalho realizado no espaço escolar, como uma vocação feminina. Quanto à questão salarial, não quer dizer que o Estado, em algum momento, sentiu-se totalmente responsável pelo retorno financeiro do professor do sexo masculino e o pagava adequadamente. Havia certo desconforto denunciado na fala de autoridades políticas a esse respeito, que de certa forma foi, gradativamente, superado à medida que o magistério vai sendo assumido pelas mulheres. Através de conversas informais⁶ foi possível identificar a existência de preconceito por parte de pessoas comuns em relação ao mestre-escola do sexo masculino, taxado muitas vezes de preguiçoso, de incapaz de pegar no cabo da enxada, por isso dedicava seu tempo à instrução escolar.

Paulatinamente a diferenciação entre letrados e não letrados vai se acentuando, aparecendo como um recorte, que passa a dividir a comunidade local, criando um início de preconceito, sendo uma divisão que não dicotomiza com diferenciações econômicas, tendo em vista que geralmente se entrecruzam, pois parte considerável dos primeiros alunos que freqüentavam a escola são filhos de proprietários de terras.

As falas de quatro entrevistados apontam como justificativa para a não

⁴ Revista de Educação. Ano V, nºXII, Set./Out. 1940. p. 11.

⁵ Revista de Educação. Ano I, Num.2 – Nov./Dez. 1937. p.43.

⁶ Trechos dos diálogos estabelecidos permitem essa leitura.

continuidade dos estudos, por parte dos mestres-escolas, o trabalho na agricultura, que todos, alunos e professores, estavam envolvidos. Essas atividades eram acessórias, mas necessárias enquanto complementação de renda por parte do professor.

Ao relatar sobre seu envolvimento com as atividades escolares, como mestras, as senhoras entrevistadas trazem para o cenário também o trabalho doméstico que, provavelmente, estavam envolvidas todas as demais mestras casadas do período, ou seja, o trabalho não se resumia às atividades de sala de aula, ele também era compartilhado com os afazeres domésticos, com a vida como esposa e mãe.

Em outro momento, a Sra. Sebastiana, em sua fala, expressa uma relação que minimiza e desqualifica sua atuação como educadora, ao afirmar que ela “só ensinava o bê-a-bá, aquilo que eu sabia” (informação verbal)⁷. Na nossa avaliação essa fala assume o discurso oficial, apresentado pelo governo goiano, identificando o mestre-escola como inadequado para as funções que exerciam.

Ao menosprezar o trabalho que executava, a entrevistada expressa aspectos de um discurso hegemônico em que sua substituição foi necessária e que essa atividade de ensino era insignificante para um processo educativo. Pode-se entender que este debate expressa a redefinição que a profissão do mestre-escola sofreu no período de construção de uma educação moderna em Goiás.

As Escolas Particulares e o Mestre-Escola

A existência de escolas particulares era comum na sociedade da época, principalmente entre os anos trinta e quarenta, período em que o Estado de Goiás ainda não havia assumido, na prática, sua responsabilidade no sentido de expandir, de maneira satisfatória, a demanda pela rede pública de ensino. No que se refere à demanda do Sudeste Goiano por instrução escolar, aqueles que tinham melhores condições financeiras arcavam com o ônus da escolarização.

A prática de contratação de mestre-escola por fazendeiros, para ensinar seus filhos, não ocorria somente devido às dificuldades e custos na manutenção dos mesmos na cidade. Provavelmente a presença do mestre-escola em sua propriedade lhe trouxesse mais *status* social e ainda garantisse a permanência de seus filhos sob seus domínios, controle e autoridade. Enquanto algumas mestras afirmam que eram contratadas apenas para ministrar aula para os filhos dos fazendeiros, outras dizem que, nas suas atividades docentes, atendiam, além dos filhos dos fazendeiros, filhos de outros trabalhadores que estavam nas fazendas.

Esses diferenciados tipos de “contratos” docentes, ao que parece, só vai ser superado, significativamente, à medida que ocorre a estadualização do ensino, e que o mestre-escola passa a ser contratado pela Prefeitura, o que impõe condições e exigências para abertura de escolas nas fazendas, regulamentando certo número de crianças, para freqüentar a escola. O regulamento previa cerca de 40 alunos, porém esse número varia de 20 a 60 alunos, conforme os entrevistados.

⁷ Entrevista realizada com a sra. Sebastiana, em 12/02/2003, às 17h45min.

A Estadualização do Trabalho do Mestre-Escola

Assim, o regulamento estadual de Goiás, que normatiza o ensino primário de 1930, apresenta no decreto nº 10.640 de 10 de fevereiro de 1930, artigo 80, a exigência para criação de escolas:

Em toda localidade onde houver quarenta ou mais crianças em idade escolar, será criada, a juízo do governo, uma escola para o ensino primário, e, se forem em número superior, serão criadas tantas, quantas necessárias. § único. As escolas isoladas (rurais e urbanas) serão de 1ª, 2ª e 3ª classes, quando a frequência for no mínimo de 60, 40 e 20 alunos, respectivamente, e masculinas, femininas ou mistas. (REGULAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO de 1930).⁸

A intervenção do Estado no ensino primário condiciona o funcionamento da escola a um determinado número de alunos. Há, portanto, pressões sobre os fazendeiros para que seja ampliado o número de alunos para abertura de escolas, no entanto, parece haver certa convivência entre os dois modelos de escolas, até meados dos anos 40.

É possível acompanhar no “Boletim”, órgão de imprensa da Prefeitura Municipal de Catalão, que trazia os atos oficiais do prefeito, como em meados dos anos 40, a ocorrência de uma série de atos do município transferindo os “professores rurais”, nova denominação dos antigos mestres-escolas, de uma fazenda para outra.

Ao transferir a sede de uma escola rural de uma fazenda para outra, a Prefeitura começa a usar como estratégia a exigência, para o funcionamento da escola, de certo número de alunos. Quando este requisito não é obedecido, a escola é transferida para

outra propriedade onde o número de alunos é considerado satisfatório, visando uma maior produtividade da escola.

O decreto nº 12 de 24 de maio de 1943, da Prefeitura Municipal de Catalão classifica as escolas rurais em sete categorias pelo número de alunos, vinculando o vencimento do professor ao tipo de escola que leciona.

Considera-se que, pelo fato de atribuir uma classificação quantitativa, esse mecanismo se tornava elemento que o poder público usava, não apenas por medida de economia, mas que apontava para uma incorporação maior de pessoas ao sistema de ensino, onde seria possível cumprir objetivos previstos pelo Estado, no período, para a educação.

Para o poder público “nem sempre” justificava abrir escola em uma região onde a demanda pela mesma era considerada insuficiente.

Contratos de Trabalho e Relações Sociais do Mestre-Escola

As informações referentes a contratos de mestre-escola por fazendeiro trazem em si algumas questões que revelam os problemas enfrentados no estabelecimento dessas relações de trabalho, pois, segundo as informações obtidas, apresentadas na tabela I, aproximadamente 82% desses mestres-escolas, a partir de 1950, eram mulheres, as quais iniciavam suas atividades docentes com idade entre quatorze a dezoito anos, ou seja, entravam para o mercado de trabalho muito jovem e com a incumbência de realizá-lo longe da família.

⁸ Encontrado no Arquivo Histórico de Goiás. Goiânia – GO.

A sociedade daquele período, de base patriarcal, ainda se mantinha fechada, com os valores morais medidos pela palavra do homem e pelas virtudes das mulheres, o que implicava no resguardo da pureza feminina, compreendida nos limites de sua “virgindade”, enquanto solteira. Os pais dificilmente estariam dispostos a abrir mão da presença das filhas, de sua guarda e proteção; com isso é possível visualizar as dificuldades do contrato de trabalho entre os pais das mestras e os fazendeiros. Sendo uma sociedade marcada pela oralidade e a tradição, a presença feminina em uma atividade pública necessitava ser mediada por algumas exigências de cunho moral.

O fato da sede da fazenda quase sempre ser habitada pelos proprietários, sua prole e outros membros da família, tais como pais e irmãos solteiros do fazendeiro, abrigando ainda peões solteiros que estivessem realizando trabalhos temporários na fazenda, e ainda as mestras, na verdade meninas-moças, propicia uma compreensão da complexidade dessas relações.

O fazendeiro ao contratar uma mestra assumia o compromisso de zelar por sua integridade física e moral. Os pais da mestra delegavam a vigilância sobre sua conduta moral para o fazendeiro. Cabe lembrar que a sociedade brasileira, na época se pautava rigidamente pelas questões morais e religiosas, portanto qualquer ato que manchasse a integridade moral dessas moças viria a público e geraria conflitos inter-familiares. Como a casa sede era habitada por pessoas com diferentes vínculos com o fazendeiro, a vigilância era redobrada, lembrando que seu prestígio e *status* também estavam em jogo.

Ao serem perguntados sobre o tempo de permanência dos mestres-escolas nas fazendas, os entrevistados responderam que durava em torno de alguns meses a

pouco mais de um ano. Esta afirmação nos levou a questionar os motivos de tão curta permanência num local, que aparentemente, era muito bom, de fácil convivência. Nesse contexto, verificaram-se posicionamentos diferenciados entre as ex-mestras.

O Mestre-Escola e a Questão Salarial

As entrevistadas deixaram transparecer certo “desprendimento” e desconhecimento em relação ao salário recebido, do valor do trabalho no mercado, como se o mesmo não fosse realmente importante e necessário para sua manutenção e de sua família. Cabe observar que, as novas exigências, por parte do Estado, em relação ao professor, buscaram salientar a importância de seu papel social, sem, no entanto, conceder-lhe um retorno financeiro condizente com suas “novas” responsabilidades, gerando uma percepção de que o salário estaria em segundo plano na vida da mestra, quando, na realidade, a situação financeira as obrigava a deixar a família, enfrentar o desconhecido, correr riscos ao ter que conviver com pessoas diferentes, na fazenda.

Nem todas as entrevistadas sentiram-se constrangidas ao falar sobre o salário que recebiam. A sra. Valdirene, ao falar do salário que recebia pelo seu trabalho como professora ao ser contratada, afirma: “Ah, naquela época, ah minina eu nem me lembro se era cum vale, num era cum vale mais era cruzeiro, num sei que dinheiro que era naquela época, era poco dimais, a cem mil réis, cem mil réis, lembrei agora” (informação oral)⁹.

Os balancetes consultados encontrados na Prefeitura Municipal de Goiandira, assim como as portarias,

referentes ao ano de 1932, mostram que o professor aparece com o menor salário da folha de pagamento.

O vencimento de um professor era inferior ao de todas as demais categorias, fato que pôde ser comprovado nas demais folhas de pagamento pesquisadas, nas quais foi possível identificar ainda vencimentos diferenciados entre os professores que atuavam no grupo escolar, e os que compunham a categoria de adjuntos ou ministravam aulas na zona rural. Foram pesquisadas também mostras de balancetes dos anos de 1952, que comprovam a crescente desvalorização do trabalho do professor em relação a outras categorias de trabalhadores.¹⁰

Na busca de maiores informações a respeito dos salários recebidos, o que significavam esses salários em termo de aquisição de bens, o que se podia comprar com os mesmos, e de que forma eram despendidos, as respostas das mestras quase sempre eram as mesmas. A Sra. Antônia faz o seguinte comentário: “A ropa, dava pra compra ropa (risos) dava pra comprá, eu ajudava em casa tamém...” (informação verbal)¹¹. A fala anterior e o modo como foi expresso revela que o salário não era muito, mas condizia de certa forma com as expectativas que tinham a respeito do mesmo, era suficiente para suprir as pequenas necessidades pessoais e de consumo da época.

O fato de morar na roça, trabalhar por conta do fazendeiro, em termos de alojamento e alimentação, levava a crer que o salário recebido era suficiente principalmente quando

o mesmo também dava pra ajudar a família e ainda comprar as roupas e os artigos básicos de que necessitava.

Talvez os risos da Sra. Antônia possam ser entendidos a partir do exercício da memória que ao mesmo tempo em que afirma ser o salário suficiente para suprir as pequenas necessidades que possuía no passado, hoje, com as necessidade de uma sociedade de consumo, seria considerado extremamente pequeno. Naquele período, talvez, ela não ambicionasse grandes coisas, nada além da garantia de uma modesta sobrevivência. Pode-se também levantar a hipótese de que o mestre-escola não tivesse clareza da situação de exploração em que vivia, revelando uma alienação das lutas, conquistas da categoria.

É importante chamar atenção para o fato de que, na época, o trabalho realizado nem sempre era pago em forma de um salário definido, mas com produtos de consumo, uma vez que a economia regional não era totalmente monetarizada. Parte significativa dos trabalhadores locais tinha seus vencimentos vinculados a produtos de consumo, tais como arroz, feijão, banha de porco, etc. Os mestres-escolas, em muitos casos recebiam seus vencimentos em espécies semelhantes: gêneros alimentícios (quando eram casados), artigos de tear (geralmente quando se tratava de mestra-escola solteira) produzidos pelas mães das crianças etc, variando de acordo com as possibilidades dos usuários de seus serviços.

Essa prática de troca de serviços por gêneros alimentícios ou mesmo por outros produtos era uma ação considerada

⁹ Entrevista realizada com a sra. Valdirene, em 23/08/2000, às 14h.

¹⁰ Documentos encontrados no Depósito da Prefeitura de Goiandira. Pastas: Balancetes e Portarias da Prefeitura de Goiandira de 1932, 1945, 1952, 1963.

¹¹ Entrevista realizada com a sra. Antônia, em 09/06/2003, às 13h10min.

comum pelos habitantes locais no período, compondo de certa forma a cultura local. É, ainda hoje, uma prática entre os chamados “catireiros”, algumas mudanças foram introduzidas. Nos dias atuais essa prática assume a dimensão da troca que demanda lucros, ou seja, o indivíduo realiza a troca não porque necessita de determinado objeto ou gênero alimentício, mas vislumbrando a possibilidade do objeto adquirido possuir valor de troca no mercado.

Caso semelhante, ao analisado anteriormente, é o do sr. Antônio, esposo da sra. Sebastiana que, segundo depoimento da mesma, recebia pelo seu trabalho como professor, até mesmo, a autorização da utilização de terras de pais de alunos para o plantio de lavouras.

O fazendero lá tinha certa complacência porque ele num, as terras dele era dada pra quem plantasse [...] era dada a meia e cê planta uma quarta de arroz, aquilo que deu, se deu dez saco, vinte saco, a metade é sua a metade é dele, i pra o Antônio não ele já dava ou os filho dele estudava na escola, ou ele deu dava pra nós, [...] arrendava a terra, acho que era isso, uns vinte por cento, uma coisa assim, num lembro muito bem como é que era não, só sei que ele num cobrava a meia não, a gente dava, tinha que dá um tanto pra ele mais era mais pouco, intão lá dava o milho, o arroz, o feijão era dividido com ele, agora o que nós plantasse por fora não, algodão, mindoim tudo que ele tinha direito ele plantava, isso a gente colhia pra gente. (informação verbal).¹²

A fala da entrevistada revela a existência de mestres-escolas que eram incorporados como agregados nas fazendas, em alguns casos colocavam a atividade de ensino em segundo plano ou mesmo a abandonavam devido à exigência do trabalho

rural, optando por dedicar-se apenas ao plantio, ou seja, não havia um perfil profissional que definia a identidade do professor.

Outra informação interessante, referente à questão salarial, aparece na fala da sra. Valdirene, quando afirma que nem sempre recebia pelo trabalho que executava, pois

o professor ia pra fazenda ele tava ali era pra pra trabalhá, durante o dia ele lecionava para uns alunos [...] menores e aqueles mais velhos que tava trabalhando na roça, era gente de vinte anos, vinte e dois anos que não podia estudá durante o dia quando era de noite o professor tinha que dá aula pra ele mais não tinha remuneração, não recebia nada, eu mesma fui uma dessas eu trabalhei eu ganhava só pelos alunos pequenos, só pelas crianças pequenas... (informação verbal).¹³

Nota-se que as relações de trabalho não eram definidas apenas pelo órgão empregador, mas também, pelas necessidades impostas pela comunidade local onde o trabalho era realizado, pois, neste caso, trata-se de uma mestra contratada como professora da rede pública municipal de ensino, para atuar na zona rural. O mestre-escola não era reconhecido enquanto profissional, cujo perfil garantisse o cumprimento de uma jornada de trabalho condizente com seu salário, ao contrário, era tido como um trabalhador medíocre e de formação deficiente, portanto nada mais justo que estivesse à disposição para ensinar o que sabia, independente do retorno financeiro, o que reforça o aspecto da história da profissão docente, no qual o professor aparece como alguém abnegado, a serviço do progresso social e cultural do país.

¹² Entrevista realizada com a Sra. Sebastiana, em 12/02/2003, às 17h45min.

¹³ Entrevista realizada com a Sra. Valdirene, em 23/08/2000, às 14h.

As ex-mestras entrevistadas, ao rememorar a respeito das jornadas de trabalho que se adequavam às necessidades locais, explicitam suas memórias de formas diferentes, em alguns casos apresentam uma valorização do trabalho realizado de forma, inclusive, abnegada, compondo uma maneira de dar sentido às vivências passadas através da composição de um enredo que articula com o presente de pessoa aposentada, residente na cidade. Um outro campo de lembranças apresenta a identificação do processo como exploração que sofreram, parecendo indicar uma apropriação de experiências incorporadas em outros períodos da vida, principalmente, quando a economia se torna essencialmente monetarizada.

Esse segundo aspecto aparece de forma transparente na fala da Sra. Valdirene:

Intão a gente trabalhava durante o dia pago pela Prefeitura pra lecioná para as crianças e a noite tinha que lecioná para os adultos, qué dizê que eu alfabetizei muito adulto naquela época, mais num ganhei nada, era mesmo, mais fiz o que pude, ajudei, fico feliz em sabê que eles aprenderam, tinha analfabeto demais, tinha velhos coitados que num teve oportunidade de estudá quando era criança ia pra lá também pra pegá uma aulinha e aprendê assiná pelo menos o nome. (informação verbal).¹⁴

Os entrevistados mesmo dotados de sentidos de abnegação, pelo trabalho realizado ou de um trabalho feito mediante exploração, raramente falaram dos casos de conflitos com os fazendeiros. Assim, quando perguntados, por exemplo, pela grande rotatividade de mestres-escolas nas fazendas, as memórias apontam como sendo

um componente natural do período. Os relatos não trazem elementos ou fatos específicos em que estiveram envolvidos, o que evidencia a existência de um diálogo construído, pelo fato de muitos ainda morarem na região onde trabalharam o que denota a existência, mesmo que oculta, de mecanismos de controle social

Conteúdos e Práticas Pedagógicas do Mestre-Escola

O mestre-escola ensinava a ler, escrever e a contar. Dizer desta forma faz pensar que o mestre-escola realizava seu trabalho em poucos meses, o que de certa maneira justificava sua presença desnecessária. Havia, porém, a exigência de que seus ensinamentos precisavam esgotar os conteúdos de determinados livros, chamados popularmente por Primeiro Livro, Segundo Livro, Terceiro Livro, Quarto Livro, os quais correspondiam ao ensino primário juntamente com a cartilha, *Cartilha da Infância*, como era intitulada, escrita por Thomaz Galhardo, que em 1949 estava em sua 166ª edição¹⁵, e em seguida iniciavam os estudos dos manuscritos.

Os entrevistados, nesta pesquisa, deixaram transparecer em seus relatos a prática de introdução às leituras de manuscritos ocorrendo juntamente com os estudos posteriores ao Primeiro Livro. Os manuscritos poderiam ser redigidos pelo próprio mestre-escola ou compor uma coletânea de manuscritos publicados com a finalidade de serem instrumentos de leitura dos alunos. Sobre o assunto, é exemplar a

¹⁴ Entrevista realizada com a sra. Valdirene, em 23/08/2000, às 14h.

¹⁵ Galhardo (1949).

fala da sra. Sebastiana¹⁶ ao afirmar que

as cartas que ele (o *mestre-escola*) recebia dava pros aluno lê. Ou as dele ou quem mandasse pra ele né. Eu pegava as cartas e lia todas as cartas das filhas deles. Toda vez que eu lia as cartas delas eu chorava, de tanta emoção que dava. E eu num gaguejava pra lê não, e eu mal sabia lê e eu lia muito, gostava de lê. (Informação verbal)

Nota-se, no depoimento, dois aspectos interessantes, o primeiro diz respeito à criatividade do mestre-escola, pois ao permitir a leitura de sua correspondência pessoal provocava no aluno um interesse maior pelo conteúdo e conseqüentemente atingia o objetivo do exercício da leitura de aproximação afetiva entre o mestre-escola e o educando, propiciada através desta leitura.

Tudo indica que a obra classificada como Primeiro Livro, Segundo Livro, Terceiro Livro e manuscritos, citados anteriormente, compõem a coletânea de livros escrita por Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, adotada inicialmente por uma “pequena cidade goiana, [...] logo depois da proclamação da república...”¹⁷ cujo resumo aparece descrito em artigo publicado na Revista de Educação.

Ao descrever os conteúdos de cada um dos livros, o autor do artigo demonstra sincero respeito pelo trabalho apresentado na obra, não deixando de salientar os valores culturais, morais e religiosos que deveriam nortear todo o conhecimento a ser ministrado ao educando. Nota-se, também, que não há uma serialização dos conteúdos, mas uma seqüência a ser seguida mediante o desempenho individual de cada aluno.

Os aspectos da obra do Barão de Macaúbas demonstram que a mesma foi elaborada seguindo os pressupostos articulados pela elite brasileira, que pretendia em sua “política nacional de educação” articular, através de um projeto, um “receituário” que garantisse a “formação da nacionalidade”. Carvalho (1998, p. 44), ao analisar esse projeto denuncia seu caráter autoritário ao afirmar que

nele foram repropostas representações do ‘povo brasileiro’ como carência, passividade e amorfia. Nele se propôs a escola como instância de homogeneização cultural por via da inseminação de valores e da formação de atitudes patrióticas. Nele se constituíram as ‘elites’, atribuindo-se um papel diretor de qualquer transformação social. Nele se delineou a figura do Estado como gerenciador principal das ‘elites’ na promoção da ‘unidade nacional’, exaltando-se, com isso, ‘as virtualidades criadoras da intervenção deliberada, e do controle coercitivo através de um poder burocrático’. Nele se elaborou o que Lamounier chama de ‘visão paternalista autoritária do conflito social’, característica do modelo de ‘ideologia do Estado’ que constrói: a ‘idéia de erradicação total do conflito pela adoção do modelo político (técnico) apropriado.

Ao que parece essa “ideologia do Estado” atingiu o Sudeste Goiano elegendo como um dos seus vetores a coletânea do Barão de Macaúbas.

Considerando que apenas os concluintes dos estudos dos livros e dos manuscritos eram reconhecidos como aptos às séries posteriores, caso tivessem condições financeiras e interesse em prosseguirem seus estudos em outra região do país, é possível perceber que a permanência do mestre-escola na fazenda

¹⁶ Entrevista realizada com a sra. Sebastiana, em 12/02/2003, às 17h45min.

¹⁷ Revista de Educação, Ano 3º, Nº 9, nov./dez. 1939. p. 06.

se fazia necessária por um período bem maior que os relatados.

Outro aspecto que se construiu, enquanto expectativa de entendimento da dinâmica do ensino, foi adentrar no universo dos conteúdos ensinados que mediavam as relações de aprendizagem. A este elemento imputou-se grande importância, considerando que se tornaria um “lócus” privilegiado de intervenção do Estado com a finalidade de reorientar a prática, visando à formação de um novo cidadão.

Os relatos das entrevistas mostram que, com relação aos conteúdos, havia flexibilidade, o que permitia ao mestre-escola realizar suas opções de ensino, limitadas apenas pelos poucos recursos disponíveis na época, uma vez que o único objetivo era ensinar as primeiras letras.

Na entrevista feita com a sra. Ana¹⁸, aparece a questão da religiosidade ao relatar que, quando trabalhava em uma fazenda como professora, ocupava uma parte do tempo da aula ensinando as crianças a rezar e sendo Católica havia ensinado a oração do anjo da guarda, porém, os donos da fazenda eram adeptos do Espiritismo¹⁹, prática comum na região naquele período, e que em uma “conversa” lhe foi sugerido mudar a oração que passou a ser a do Pai Nosso sob a justificativa de ser aquela que Jesus ensinou.

No depoimento aparece o cerceamento da liberdade religiosa, a partir do qual, nota-se, é possível apreender como os diferentes conteúdos podiam ser

alterados mediante a ingerência do fazendeiro, tendo em vista as diferentes opções, inclusive religiosas, feitas em cada fazenda.

Essa situação de ingerência podia ser um pouco amenizada quando o mestre-escola era casado e por isso tinha sua casinha pra morar com a família, o que provocava certo distanciamento da vigilância e controle do fazendeiro.

Através do que foi exposto anteriormente é possível identificar uma diversidade de situações e experiências relacionadas com a prática educacional do mestre-escola. Nesse sentido a situação mais adequada parece ser aquela em que a escola funcionava em um outro espaço que não fosse ligada à casa grande da fazenda, residência do fazendeiro e seus familiares e do próprio mestre-escola, nem a do mestre-escola quando casado. Outros obstáculos e dificuldades existiam mesmo nesta condição aparentemente ideal.

À medida que as primeiras escolas rurais começam a ser construídas, constata-se ainda o poder de decisão do fazendeiro, pois elas passam por um processo de negociação entre a prefeitura e o fazendeiro, conforme apontam algumas entrevistas.

Dessa forma, uma primeira exigência era que o fazendeiro doasse um terreno para a construção da escola. A hospedagem do professor era feita mediante concessão de uso da casa ou de cessão de um terreno para que a moradia fosse feita. Alguns favores cotidianos como transporte

¹⁸ Entrevista realizada com Sra. Ana, em 22/04/2003, às 14h.

¹⁹ A divulgação do Espiritismo na região teve como aliada a grande necessidade das pessoas por tratamento médico. Mediante as doenças, a falta de médicos na região e recursos para buscar tratamento médico em outras regiões do Estado de Goiás e do país, as pessoas se submetiam ao tratamento espiritual, às raizadas e a outros tipos de medicamentos que o “médium” orientasse. (Informações obtidas através de conversas informais)

e alimentação acabavam se tornando estratégias de ingerências e controle do processo.

A introdução de mecanismos de reordenamento dos conteúdos oferecidos foi um processo lento. A legislação federal acabava sendo negada no cotidiano das escolas, tendo em vista a dinâmica político/eleitoral, de cidades como Goiandira e Catalão que interferia no processo de institucionalização, iniciado nos anos trinta.

Uma das estratégias utilizadas pelo governo estadual, como mecanismo de controle das atividades escolares, foi a regulamentação do trabalho dos inspetores escolares, responsáveis por acompanhar o processo de ensino-aprendizagem.

Os primeiros inspetores escolares selecionados, pelo processo de escolha, mantinham relações sociais que se diluíam nas estruturas do poder da própria cidade onde atuavam, sendo que, aos poucos, sua presença no interior das escolas vai se constituindo como elemento identificador de uma vigilância do processo educacional.

No tocante à disciplina²⁰, exigida para o processo de aprendizagem, observam-se práticas que também se apresentavam diluídas nos costumes da época, respeitando a tradição local. Algumas entrevistas apontam que era comum a interferência do proprietário da fazenda na manutenção da disciplina escolar.

O uso da punição utilizada como

mecanismo de manutenção da ordem, da disciplina, dos bons hábitos, na construção do civismo, é rememorado com incômodo pelas entrevistadas, um exemplo a ser citado diz respeito às memórias referentes ao uso da palmatória.

A tradição da época transferia a autoridade do pai ao mestre-escola. Ser enérgico significava fazer uso constante de castigos corporais e pressão emocional que conduzissem à exposição do aluno-infrator, perante seus colegas, de forma a ridicularizá-lo. Assim, a ação punitiva²¹, no ambiente escolar, é utilizada como mecanismo de inibição das atitudes consideradas inadequadas e como sinônimas de garantia de aprendizagem.

Nesse contexto tem-se o uso da palmatória pedagógica, o qual remonta aos primórdios da educação brasileira,

que se apregoava estar proibida desde 1827, foi usada até o terceiro decênio do século atual. Os regulamentos de 1835 e 1856 reintroduziram o uso da palmatória nas escolas, o primeiro dosando as palmatoradas a 'seis bolos' e o segundo recomendando 'uso moderado' [...], até uma década atrás as supervisoras pedagógicas recolheram-nas em escolas do interior. (SILVA, 1975, p. 199).

A permanência do uso da palmatória, em vigor na educação brasileira até os anos 60, revela que os valores e as práticas culturais não são extintos por decretos-leis. O uso da palmatória só é superado no momento em que ocorre uma alteração tanto

²⁰ Segundo Foucault (1986, p. 153), o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior "adestrar"; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes.

²¹ Cabe ressaltar a compreensão da palavra punição, a partir do pensamento de Foucault (1986), que a define como tudo o que é capaz de fazer as crianças sentirem a falta que cometeram, tudo que é capaz de humilhá-las, de confundi-las.

na formação do professor quanto na sociedade, quando são introduzidas mudanças culturais que passam a condenar esta prática.

Em 1960 a utilização da palmatória ainda era uma realidade no Estado de Goiás, o que de certa forma está de acordo com os relatos das mestras que afirmam ter utilizado a mesma até por volta dos anos cinqüenta, início dos sessenta, quando passaram a ter oportunidade real de buscarem aperfeiçoamento através de cursos de formação, oferecidos a professores leigos que desejassem continuar na profissão docente. Percebe-se, assim, o momento em que a prática educativa do mestre-escola passa a sofrer transformações e, como não poderia ser diferente, irá influenciar a sociedade local, provocando mudanças.

Note-se que a influência do pensamento escolanovista, no cenário educacional, já estava em voga no Brasil desde os fins do século XIX e em Goiás já vinha sendo introduzido desde os anos de 1920, e que o mesmo se contrapunha totalmente a esse tipo de comportamento, o considerado ultrapassado e totalmente nocivo ao desenvolvimento do aluno. Em Goiás o ideário escolanovista foi amplamente divulgado pós-30, durante o governo Pedro Ludovico Teixeira, através da realização de congressos educacionais e da criação da Revista de Educação fundada nesse período.

A mentalidade sobre o que era ser bom professor, na época, na região, estava centrada na figura do professor enérgico, elemento que ainda hoje compõe a cultura escolar, não só local. Manter a disciplina em sala de aula ainda é sinônimo de competência.

Segundo Sousa (1998, p.86) o uso da palmatória e o castigo físico eram

condizentes com a única forma social reconhecida de manifestação da autoridade, espelhava a brutalidade das relações de domínio da época, na política, no trabalho, no exército, na família e no casal; a palmatória, no imaginário social, comportava-se como um emblema da profissão docente, enquanto expressão do direito legítimo de comando, uma espécie de crédito moral suplementar emprestado aos mestres pelas famílias.

Tempo e Espaço Escolar

O horário das aulas adequava-se ao ritmo do trabalho geral da fazenda, assim, o mestre-escola além de atender aos alunos que não estavam ainda em idade de trabalhar, no caso as crianças, tinha o compromisso de ministrar aulas, em outro horário, para os que trabalhavam na lavoura, na criação de animais, na moagem de cana, enfim nas atividades agro-pastoris realizadas no dia-a-dia.

Outro elemento que chamou atenção nas entrevistas faz referência à organização das salas de aula. As dificuldades enfrentadas pelos mestres-escolas iniciavam com a formação heterogênea da turma, alunos de diversas idades, desde os sete aos vinte poucos anos, em diferentes níveis de escolarização. Enquanto alguns estavam iniciando o processo de aprendizagem outros estavam mais adiantados e isso não significava que os mais velhos estivessem entre estes últimos. A organização da sala era feita segundo o critério de cada mestre-escola e da disponibilidade de espaço que a sala oferecia.

Nota-se a utilização do método individual, cujo procedimento acontecia através do acompanhamento individual do aluno no processo ensino-aprendizagem, ou em pequenos grupos, sendo possível aos grupos menos adiantados o acesso aos

conhecimentos dos mais adiantados. A distância entre os grupos de alunos, divididos por “séries”, ocupando um mesmo espaço, nem sempre corroborava para o afastamento, necessário, entre os grupos, ao bom desempenho do mestre-escola. Em muitos momentos o mestre-escola era obrigado a alterar o desenvolvimento de uma atividade para interferir em outra, na tentativa do domínio da turma, pois nem sempre as ameaças de castigos, ou mesmo, suas execuções eram suficientes para controlar, o tempo todo, os alunos.

Além do aspecto da adaptação à sala de aula, por vezes improvisada, outro elemento que chama atenção é o fato do mestre-escola, quase sempre, mesmo recebendo uma quantia que mal dava para suprir suas necessidades, ainda se ver na situação de usar seus poucos recursos financeiros para comprar material para as crianças, cujos pais não dispunham de dinheiro para a aquisição do material necessário ao desenvolvimento das aulas, fato que ocorria com filhos de agregados e de outros funcionários da fazenda.

Os relatos sugerem a existência de um compromisso, se não legal, pelo menos moral, de apoio às escolas criadas pela Prefeitura, no sentido de dar condições de funcionamento as mesmas através da doação dos materiais didáticos necessários ao desenvolvimento das atividades escolares, que, na verdade, nem sempre eram cumpridos. A falta de materiais didáticos e infra-estrutura tornava impossível a prática das atividades escritas, resultando no que a sra. Ana descreve como “ficava só no gogó” o que significa que as aulas acabavam sendo realizadas oralmente. O compromisso público revelava-se eficaz apenas no pagamento aos professores, a garantia de desenvolvimento das aulas ficava a critério da criatividade, do improvisado

do professor, o que demonstra que o poder público não se sentia responsável pela manutenção efetiva da escola, a responsabilidade acabava recaindo no professor.

Naquele momento o caixa escolar já era motivo de risos, como expressa a sra. Ana que não se conteve ao lembrar da inutilidade do caixa escolar, durante o período em que fora mestra. Criado com o intuito de angariar fundos para viabilizar as carências das escolas, o caixa escolar nada mais era, e é, um mecanismo utilizado pelo Estado a fim de buscar recursos que supram a sua efetiva falta de investimentos nas reais demandas da escola no seu cotidiano escolar. O caixa escolar nem sempre funcionou, pois, como seu provimento dependia da doação espontânea de dinheiro, quase sempre se mantinha vazio. Mesmo nos momentos em que sua obrigatoriedade foi afirmada não se sabe de alguém que tenha sofrido punição por não ter contribuído, o que seria inaceitável, pois sendo pública, a escola deveria ser mantida pelos cofres públicos em todas as circunstâncias.

Além dos elementos essenciais para a garantia mínima das atividades educacionais realizadas pelo mestre-escola, interessante se torna discutir como as práticas escolares do mestre-escola se efetivavam, quais métodos eram utilizados no encaminhamento da leitura, da escrita, das atividades matemáticas. A primeira observação a ser feita é que falar em método significa usar uma terminologia que o mestre-escola identifica como “sistema”, “jeito”, “modo de ensinar”.

Ao conceito de método didático antepunha-se o de **modo**. Chasteau, pedagogo francês do século passado, tinha, como método, o caminho a seguir para a comunicação do saber e **modo**, a maneira por que se organizava a escola

do ponto de vista do agrupamento dos alunos e da distribuição do material. (SILVA, 1975, p.102, grifos do autor)

Nesse sentido pode-se inferir que o modo e método são elementos que se entrecruzam na perspectiva da prática educacional do mestre-escola, quando se observa que, para ensinar, o mestre-escola procurava dispor os alunos da forma mais prática possível a fim de facilitar-lhe o encaminhamento das atividades de acordo com cada grupo de aluno e seus respectivos níveis de ensino. Depreende-se que, desde a organização do espaço, a sala de aula adaptada, mesmo de forma precária, a idéia era de proporcionar um ambiente o mais promissor possível ao processo de aprendizagem escolar.

A preocupação do mestre-escola em organizar o espaço físico em que as aulas seriam ministradas pautava-se, principalmente, na acomodação e aprendizagem dos alunos.

Ao recordar a forma como encaminhava as aulas a partir da organização da sala de aula, a sra. Valdirene aproveita para desabafar e dizer que era uma forma horrível de se trabalhar. Essa afirmação pauta-se no momento posterior, no qual, após ter trabalhado por dezenove anos na zona rural, ela assume uma cadeira de professora no Grupo Escolar de Nova Aurora, ainda com apenas a quarta série primária, tendo a oportunidade de pertencer a uma escola estruturada, cuja organização passa pela separação de salas de aula por turma, o que significa trabalhar com alunos de uma determinada faixa etária, dirigir o mesmo conteúdo para todos e contar com a presença de uma diretora, uma autoridade a quem prestar contas do trabalho realizado, e

também alguém com quem discutir as dificuldades encontradas, receber orientações, ou seja, ter acesso a tudo aquilo que antes, enquanto professora de Escola Isolada, não tinha. A memória traz a leitura do passado analisada sob a ótica da depoente, da experiência posterior, momento compreendido como de melhor condição de trabalho.

A presença da diretora indica uma condição de trabalho diferente, pondo em questão uma vigilância sistematizada das condições e objetivos de ensino.

O tempo escolar presente nas narrativas possui configurações distintas de um determinado período histórico para outro, uma vez que “o tempo escolar não pode [...] ser desligado das relações e tempos sociais dos quais a escola participa ativamente...” (FARIA FILHO, 2000, p.77). Durante os anos trinta e início dos quarenta, o tempo escolar aparece vinculado aos espaços rurais em que os mestres-escolas estavam atuando, o que demonstra uma variação de fazenda para fazenda. Segundo o Sr. Pedro (informação verbal)²², nesse período, a duração do ano letivo estava vinculada ao tempo de permanência do mestre-escola na fazenda. A aula acontecia o dia todo, aqueles que quisessem estudar e que não residissem nas proximidades da “escola” tinham que sair, de casa, preparados, levando suas refeições, pois só ao entardecer retornariam. Não tinha um horário fixo para começar a aula, o mestre-escola iniciava assim que os primeiros alunos chegavam, e como o ensino era individualizado, isso não alterava o atendimento posterior aos demais. Muitas pessoas, no entanto, não conseguiam frequentar esta escola, seja pelas tarefas domésticas, no caso das mulheres, ou o

²² Entrevista realizada com o sr. Pedro, em 26/07/2003, às 16h.

trabalho no campo, para os homens, seja, ainda, por outro tipo de dificuldade como o fato da escola, nesse momento, ser particular em grande parte da zona rural.

A expansão das escolas isoladas no meio rural, a partir dos anos quarenta, subsidiadas pelo poder público, através do pagamento dos mestres-escolas, fez com que o tempo escolar passasse a ser determinado através da regulamentação do ano letivo baseado em meses. Foi estipulado o tempo do descanso através das férias escolares. O tempo da aula foi diminuído para cerca de cinco horas, incluindo o recreio, lembrando que o tempo não era o do relógio e sim aquele espaço entre o depois do almoço e a hora do jantar, almoço que ocorria geralmente por volta das dez horas e o jantar em torno das quatro horas. Uma periodização determinada, de certa forma, facilitará o acesso à escola, mesmo para aqueles que precisavam trabalhar e que queriam freqüentar a escola.

O esforço de uma classe social em freqüentar a escola pode ser entendido como individual e social, assumido por aqueles que sentiam a importância de conhecer o mundo letrado e suas formas de expressão. O esforço individual pode ser percebido na atuação dos que, mesmo diante das dificuldades, continuavam buscando a instrução escolar, não seguindo o exemplo daqueles que não queriam estudar e se dedicavam apenas ao trabalho agrícola e à pecuária. Essa atitude de não estudar desencorajava outros que acabavam se deixando conduzir por esse discurso e pelas adversidades reais em relação à instrução. Com isso é possível justificar parte da constante evasão escolar existente no

período, ou mesmo as idas e vindas dos alunos que ingressavam no início do ano, não concluíam e retornavam no ano seguinte para cursar a série iniciada no ano anterior. O esforço social pode ser entendido a partir da análise conjuntural que exigia a presença de um número maior de braços a se dedicarem, principalmente, à lavoura, e que de certa forma eram dispensados de parte dessas atividades para que pudessem freqüentar a escola.

Considerações Finais

Ao longo da pesquisa foi possível identificar momentos de transformações, sendo implementados, tanto no que representava ser um mestre-escola como nas suas práticas pedagógicas nos anos trinta e quais representações que vão sendo delineadas ao longo dos anos quarenta e cinquenta, perceptíveis na atuação do mestre-escola, frutos das mudanças sociais, políticas e econômicas que o envolvia e do grau de importância que a escola vai assumindo para a comunidade local.

Ao analisar o trabalho do mestre-escola considera-se que este esteve submetido às diversas transformações. A categoria manteve-se vinculada as mudanças sociais, políticas e econômicas implementadas pelo Estado de Goiás, como, por exemplo, as transformações experimentadas na produção agrícola. A compreensão que se buscou, ao estudar essa categoria de trabalhador, foi que o Estado, ao implementar mudanças no sistema escolar, assume o ordenamento e controle dessa profissão.

Referências

- CARVALHO, M. M. C. de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica**: Higiêne, Moral e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924 – 1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998. 506 p.
- FARIA FILHO, L. M. de. **Dos Pardieiros aos Palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF: 2000. 213 p.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 277 p.
- GALHARDO, Thomaz. **Cartilha da Infância: ensino da leitura**. 166. ed. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo, 1949.
- MARTINS, J. de S. **Subúrbio**: vida cotidiana e história no subúrbio da cidade de São Paulo: São Caetano, do fim do Império ao fim da República Velha. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- SILVA, N. R. de A. e. **Tradição e Renovação Educacional em Goiás**. Goiânia: Oriente, 1975. 345p.
- SOUZA, R. F. de. **Templos de Civilização**: um estudo sobre a implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890-1910). Tese de Doutorado. São Paulo, USP-SP, 1996.

POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PIAUÍ: MASSIFICAÇÃO E/OU INTERIORIZAÇÃO PARA INCLUSÃO?*

Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira

Professora substituta da UFPI

Mestre em Educação – UFPI

teresinha.nogueira@uol.com.br

Resumo

Busca-se neste artigo analisar a expansão da educação superior no contexto das mudanças político-sociais quanto à sua qualidade social para a cidade de Corrente – Piauí, na década de 1990. Diante do caráter minimalista e desregulamentador dessas políticas, questiona-se: Está a política de expansão possibilitando a inserção social e/ou a massificação da educação? Tem-se como referencial teórico sobre a educação superior Fávero (1980), Chauí (2001), Gentilli (2001), Pimenta; Anastasiou (2002). Sendo uma pesquisa qualitativa, utilizaram-se depoimentos sob orientações da história oral de Thompson (2002), Le Goff (2003) e outros. Com base nos novos sujeitos e objetos da Nova História Cultural, analisaram-se relatos orais de alunos e professores da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Observa-se que esta política de expansão, apesar de seu caráter de massificação, possibilitou a construção de uma nova história da educação superior nessa região por novos sujeitos, promovendo a inserção social destes, desconstruindo o caráter elitista da educação superior.

Palavras-chave: Educação. Expansão. Política social.

Abstract

This article seeks to analyze the expansion of the university education in the context of the politicosocial changes referring to its social quality for the city of Corrente – Piauí, in the decade of 90. In face of the minimalist and desregulatory character of these politics, it is questioned: Is the expansion politics making possible the social insertion and/or the massification of the education? As theoretical references were held Fávero (1980), Chauí (2001), Anastasiou (2002) and others. Depositions were used under the direction of the oral history of Thompson (2002), Le Goff (2003) and others. Oral stories of pupils and professors of the State University of Piauí – UESPI were analyzed. It is observed that these expansion politics, although having a character of massification, made possible the construction of a new history of the university education in this region, promoting the social insertion, deconstructing the elitist character of the university education.

Keywords: Education. Expansion. Social Politic.

*Recebido em: novembro de 2005.

* Aceito em: abril de 2006.

Introdução

Tendo em vista que a sociedade brasileira tem como elemento regulador um Estado capitalista, as políticas deste Estado objetivam desenvolver e consolidar a ordem capitalista, favorecendo os interesses privados em detrimento dos interesses coletivos. Saviani (1999) considera que o Estado capitalista impõe um “caráter anti-social” à “política econômica”. Entretanto observa-se que, contrariamente ao pretendido, essa política atua no sentido de desestabilizar “a ordem capitalista”, fazendo-se necessárias “políticas sociais” para contrabalançar essa situação. Desenvolvem-se “políticas sociais”, nas diversas áreas, como saúde, previdência e assistência social, cultura, comunicação e também a educação.

A política educacional brasileira compõe um conjunto de medidas que o Estado adota para a educação no País. Essas medidas se situam na área social, configurando-se como uma “política social”. Devido ao caráter econômico centrado na sociedade privada dos bens produzidos coletivamente, a produção social das riquezas torna-se interesse privado, subordinando-se à classe que detém o controle desses meios de produção.

Portanto, considerando a educação como prática social inserida nesse contexto, busca-se refletir sobre a função social das políticas de expansão da educação superior no estado do Piauí, mais especificamente sua interiorização até a cidade de Corrente, reconhecendo a universidade como uma “instituição social multissecular”.

Em uma análise e reflexão acerca dessa política de expansão da educação superior no contexto das mudanças político-sociais, partiu-se dos seguintes questionamentos: Está a política dos

seguintes expansão da educação superior no estado do Piauí possibilitando a inserção social e/ou a massificação da educação? Qual a importância da política de expansão da educação superior para cidade de Corrente? Qual a função da universidade nesse contexto?

Por meio de uma abordagem qualitativa, partiu-se de uma visão da Nova História Cultural, realizando-se uma pesquisa de campo por meio de entrevistas semi-estruturadas, a forma metodológica mais usual de obtenção de dados na história oral. Utilizou-se também história oral de vida de ex-alunos da UESPI- Campus de Corrente, PI. Os relatos orais possibilitaram a representação das paisagens, proporcionando um esboço das diversas situações vividas e fazendo emergir questionamentos, em suas respostas e a percepção dos sentimentos em suas diversas configurações. Têm-se configurações, na visão de Norbert Elias (1970), como qualquer situação concreta de interdependência.

Nesse sentido, procurou-se analisar os depoimentos orais de professores, coordenadores e ex-alunos (atores sociais da interiorização da educação superior), o que possibilitou compreender as inter-relações construídas no decorrer das histórias narradas e as tendências das políticas da educação superior, fazendo-se um breve histórico dessas tendências e da expansão da educação superior até a cidade de Corrente-PI, com ênfase na qualidade social dessa educação, por meio do olhar de seus protagonistas.

A seguir esboçam-se análises construídas no processo de investigação a partir das quais foi possível se chegar a algumas considerações sobre a política de expansão da educação superior bem como perceber sua qualidade social, tendo por base a investigação realizada na

microrregião do Extremo Sul do Piauí, representada pela cidade de Corrente. Tem-se o trabalho dividido em dois momentos: o primeiro apresenta abordagem histórica das tendências da política educacional brasileira enquanto o segundo traz uma análise sobre a educação superior em Corrente, sob o olhar de seus protagonistas.

Tendências da Política Educacional Brasileira: olhando a história

Percebe-se uma tendência na política educacional brasileira que aponta para um discurso que, segundo Oliveira (1998, p. 44), pode ser considerado “[...] ‘neoliberal da defesa da educação como via de acesso à modernidade’ como elemento aglutinador das principais tendências que tomam corpo no cenário da educação”. A adoção dessas políticas consideradas neoliberais deu-se a partir da crise do capitalismo nos, anos 70, com a intensificação do processo de mundialização do capital financeiro, ocorrida principalmente na década de 1990, passando o mercado a ser o portador de racionalidade econômica e a ser considerado como “[...] princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade global competitiva [...]” (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 17).

Isso significa a formação de um mundo de trabalho e de produção que expressa as significativas transformações que são oriundas do “[...] incremento das relações sociais capitalistas e traduzidas, nessa virada de século, pelo expressivo avanço tecnológico e pela globalização do capital e do trabalho. Essas transformações societárias redimensionam o papel da educação e da escola” (DOURADO, 2001,

p. 49).

Nesse contexto, as agências educacionais são vislumbradas como elos de socialização de conhecimentos técnico-científicos, que vem sendo historicamente produzidos pelo desenvolvimento de habilidades e competências sociais que, segundo Frigotto (1998, p. 15), está em sintonia com o setor produtivo: “educação formal e a qualificação formal são situados como elementos de competitividade, reestruturação produtiva e da ‘empregabilidade’.”

É nesse cenário, cujo processo de reforma do Estado assenta-se na modernização, racionalização e privatização, com o mercado como portador da “racionalidade sociopolítica conservadora” (DOURADO, 2001), que se desenvolvem políticas educacionais, possibilitando o processo de reforma do sistema educativo no Brasil. Acontecem também nesse contexto as reformas da educação superior e, em especial, da educação pública.

Devem-se levar em conta essas mudanças conjunturais que, de certa forma, influenciaram as políticas e gestão da educação superior. Instituições como o Estado vem se esvaziando em suas políticas sociais, manifestando seu poder nas representações de segmentos privilegiados. As leis são determinadas pela economia do mercado (SEVERINO, 2003).

Um olhar para a história revela que a cooperação internacional para a educação brasileira inicia-se a partir dos anos de 1930, período considerado por Fonseca (1998, p. 88) como “[...] um estágio de intensa integração entre associações de educadores, brasileiras e norte-americanas”.

O ideal de universalização do ensino básico no início dos anos 60 influencia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de

dezembro de 1961 (Lei 4.024), que representou a vitória das forças conservadoras e privatistas, levando também a prejuízos quanto à distribuição dos recursos públicos e à ampliação de oportunidades educacionais (SHIROMA, 2004).

Posteriormente, o governo providencia a Lei nº 4.464/65 para regulamentar, na época, a organização, o funcionamento e a gestão dos órgãos de representação estudantil, assim como também as assinaturas dos acordos chamados MEC-USAID¹. As universidades constituem-se em espaços de resistência manifesta ao regime.

Em julho de 1968, foram desenvolvidos estudos pelo Grupo de Trabalho criado por decreto do Presidente Marechal Arthur da Costa e Silva, que delegou a esse grupo pesquisar e elaborar uma proposta de reforma universitária. Segundo o decreto, os estudos objetivavam garantir “[...] eficiência, modernização e flexibilidade administrativa’ da universidade brasileira, tendo em vista a ‘formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (SAVIANI, 1988, p. 81). Esse estudo deu origem ao Projeto que, por sua vez, originou a Lei 5.540/68.

Tal lei é um produto do regime político do contexto da época, caracterizado pelos reflexos do golpe militar de 1964. Segundo Florestan Fernandes, os interesses do grupo:

[...] não encarna a vontade da Nação, mas dos círculos conservadores que empalmaram o poder, através de um golpe de Estado militar. Por mais respeitáveis ou bem-intencionados que sejam os seus componentes, eles se converteram, individual e coletivamente,

em delegados dos detentores do poder e em arautos de uma reforma universitária consentida. (FERNANDES, 1975, p. 202).

Com a Lei 5.540/68 e, posteriormente o Ato Institucional nº. 5, de 13 de fevereiro de 1969, há a consumação de uma ruptura política no âmbito educacional, sendo o setor estudantil afastado de maneira deliberada do regime.

Tem-se aí uma estrutura de ensino superior preconizada pela reforma, pois a lei institui a departamentalização, a matrícula por disciplina, o regime de créditos, entre outros dispositivos administrativos e pedagógicos, com um propósito político profundo de causar a desorganização dos alunos, espalhando-os por turma, e dessa forma desmobilizando um grupo antes coeso durante todo um curso.

A expansão da universidade, na prática, ocorreu por uma abertura de forma indiscriminada, conforme autorização do Conselho Federal de Educação, havendo a expansão de escolas privadas.

Foram inúmeras as possibilidades que levaram a se instalar no país uma vasta rede de estabelecimentos privados de ensino superior, a partir de 1968, pois foram estimulados pelo governo por meio de subsídios diretos ou indiretos, como a isenção de impostos, além da ausência de fiscalização por parte do MEC. Dessa forma houve a expansão indiscriminada da rede particular e redução da rede pública.

A Universidade aparece na Constituição de 1988, Art. 207, o qual se refere a essa instituição como dotada de autonomia, para cuja identidade torna-se essencial a indissociabilidade entre ensino,

¹ Conjunto de doze acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development, no período de 1964 e janeiro de 1968, que comprometeu a política educacional brasileira às determinações de técnicos norte-americanos.

pesquisa e extensão, tornando-se este o perfil das universidades públicas, principalmente as federais. De acordo com Carlos Jamil Cury (2002, p. 31), esse modelo de “[...] ‘grande Universidade’ será posto em causa por administradores dos sistemas que porão em questão os custos de sustentação das universidades face a este modelo no modo de ser universidade”.

Com a Constituição atual, são incorporadas reivindicações relativas ao ensino superior, tais como a autonomia universitária, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantia de gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurando também o ingresso por concurso público e regime jurídico único. Com isso, passou-se a reivindicar a expansão das vagas das universidades públicas.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, instituiu o PNE - Plano Nacional de Educação, que, no âmbito do ensino superior, deixa explícita a diferença entre “universidade de pesquisa” e “Universidade de ensino”. Conforme Saviani, o PNE prevê a ampliação da oferta de ensino público em 200% das vagas públicas nos próximos dez anos. Mas o que se percebe é que não foi previsto nenhum investimento público adicional nessa área.

O Plano Nacional de Educação também estipula um aumento de 30% dos jovens na faixa etária de 17 e 24 anos, até 2011, que deverão estar cursando o ensino superior; a ampliação das vagas nas universidades públicas em 40%; facilidade de acesso, até 2011, de jovens carentes ao ensino superior. Porém, observa-se que apenas 9% dos brasileiros nessa faixa etária estão cursando este ensino e que o número de matrículas aumentou 82,9% entre 1998 e 2003, mas ainda está distante do estipulado pelo PNE (ALMANAQUE ABRIL, 2005).

Assim, percebe-se o sistema de educação superior como um conjunto diversificado de instituições que atendem às diferentes demandas e funções, sendo que as universidades se constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, como o “principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade” (BRASIL-PNE, 2003, p. 54).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96 possibilitou que o sistema se tornasse mais heterogêneo, pois possibilitou uma variedade de instituições de ensino superior. São elas: universidade – caracteriza-se por autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolver ensino, extensão e pesquisa, contando com um número expressivo de mestres e doutores; Centro universitário – caracteriza-se por atuar em uma ou mais áreas, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e ensino de excelência; Faculdades integradas – reúnem instituições de diferentes áreas do conhecimento e oferecem ensino, às vezes extensão e pesquisa; Institutos ou Escolas Superiores – atuam em área específica do conhecimento e podem ou não fazer pesquisa, além do ensino, dependendo do Conselho Nacional de Educação para criação de novos cursos.

Desta forma percebe-se cada vez mais a tendência de se tentar inserir as instituições na lógica do mercado. O Brasil e praticamente todos os países latino-americanos passam por profundas transformações durante as décadas neoliberais, iniciadas no Brasil em 1989, com as eleições de Fernando Collor. Nesse contexto, surgem questionamentos acerca das políticas de expansão da educação superior. Pois, ao procurar atender às políticas internacionais, a universidade perde seu papel reconhecido historicamente, que é o de

ser uma “instituição social multissecular”? No Piauí, como vêm se realizando essas políticas?

A educação superior no Piauí, de acordo com a Fundação Centro de Pesquisa (2003), apresenta-se com duas universidades e um centro tecnológico superior públicos e vinte e quatro faculdades particulares. Segundo dados de 2002 (CEPRO, 2003), tem-se ao todo 236 cursos de nível superior oferecidos, sendo que 89,0% ministrados pelas instituições públicas e 11,0%, pelas particulares. Coloca-se em evidência a Universidade Estadual do Piauí pelo maior número de cursos oferecidos (161 em 2001). De acordo com a Fundação Cepro (2003, p. 61-62), a UESPI

[...] em 2002 estava presente em nada menos do que em 30 municípios piauienses, tendo oferecido 7.031 vagas e matriculado, nesse mesmo ano, cerca de 18.622 alunos. Como destaque, implantou os cursos de Medicina e de Fisioterapia e o sistema de cursos de formação específica ou seqüenciais. [...] No âmbito privado [...] o número de oito faculdades existentes em 2001 foi triplicado em um único ano, resultando, em 2002, na existência de 24 estabelecimentos, dos quais cerca de 90% estão situados na capital

De acordo com os dados da Fundação Centro de Pesquisa, pode-se visualizar no Piauí uma expansão do ensino público, por meio de um crescimento em número de campi e cursos, bem maior do que o crescimento do ensino privado, diferentemente do que se vem delineando em nível nacional. Esse crescimento foi maior na Universidade Estadual.

Saviani (1999, p. 85) considera que a política de ensino superior está baseada na dualidade entre

[...] ‘universidade de pesquisa’, constituída por poucos centros de

excelência mantidos diretamente ou fortemente subsidiados com recursos públicos, e ‘universidade de ensino’, constituídas por uma ampla e diversificada gama de instituições públicas, semipúblicas e privadas com ou sem fins lucrativos, as quais absorvem a grande maioria do alunado.

Percebe-se que no Brasil o aumento de vagas no ensino superior ocorre pela via de expansão da rede privada de ensino. No entanto, como se vê nos dados da FUNDAÇÃO CEPRO, a expansão da educação superior no Piauí, apesar de também ocorrer pela iniciativa privada, tem sido mais intensa pela Universidade Estadual, presente em lugares inusitados, cidades sem infra-estrutura, enfim nos mais distantes rincões do Piauí, chegando até ao extremo sul.

Dessa forma, fez-se uma análise da educação superior em seu processo de expansão na cidade de Corrente, representando a Microrregião do Extremo Sul Piauiense. Questionou-se como vem acontecendo essa expansão da educação superior nessa região, sentido da promoção da inclusão social.

A educação superior em Corrente: interiorização com inclusão social

Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) evidenciam que na década de 90, a política educacional, quanto ao ensino superior, favoreceu a expansão da oferta pública, mas também tornou possível a transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino superior, levando a rede particular a atender 66,7% dos alunos. Desse modo, podem ser identificadas algumas intenções das políticas configuradas nas Leis, as quais justificam a implantação

da educação superior e seus objetivos:

O primeiro era de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir formação e qualificação mínima à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras [...]. O segundo, o de criar as condições para a formação de uma mão-de-obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública [...]. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 36).

Nesse sentido, ocorre na década de 1990 o que Chauí (2001) denomina de “universidade operacional”, voltada para transmissão de conhecimento de maneira rápida, proporcionando uma habilitação para graduados cuja preocupação é atender à demanda do mercado de trabalho, “[...] busca-se restringir o papel da universidade ao treinamento, adiestramento”(PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 169-170). Observa-se que é nesse contexto que ocorre o processo de expansão da universidade no Brasil e no Piauí.

Em seu aspecto político, o Brasil exige uma expansão de forma acelerada em nível de educação superior. Essa expansão, por sua vez, está voltada para a quantidade, baseando-se na extensão do sistema, sem preocupar-se com diretrizes históricas representadas pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para pesquisadores como Dourado e Catani (1999) e Saviani (1999), essa expansão tem por objetivo atender às demandas para este nível de ensino, sem garantir a democratização e a qualidade.

Quanto à cidade de Corrente, qual o objetivo dessa expansão? Está a expansão até o extremo sul do Piauí (Corrente) garantindo a democratização e a qualidade?

Procurou-se, entretanto, não propriamente responder aos questionamentos, mas sim propor reflexões

sobre a expansão da educação superior até Corrente por meio do olhar de seus protagonistas, em seus relatos, em suas memórias, pois “[...] os relatos vão devolver a história através de suas palavras conferindo-lhe um passado, traçando identidades” (THOMPSON, 2002, p. 337).

Segundo Ferreira e Grossi (2004), é através dos hábitos, das práticas cotidianas que se modificam lentamente e das relações e tensões que acontece o emergir da história. Portanto a história da expansão e a importância social desse processo parte da visão dos protagonistas, precisamente dos estudantes e profissionais da UESPI - Campus de Corrente.

A cidade de Corrente está distante 874 Km da capital - Teresina e faz parte da Microrregião das Chapadas do Extremo Sul Piauiense (IBGE, 2000). A distância de Corrente para os grandes centros tem levado a comunidade a construir uma história singular de luta pela educação em todos os níveis. Em busca de uma análise do processo histórico de interiorização, colocam-se relatos orais; que representam, segundo Ferreira e Grossi (2004, p. 47), “[...] paisagens onde se esboçam algumas das questões, afetos e produções que estão mobilizando certa existência [...]”.

A existência da qualidade social da educação superior naquela cidade pode ser percebida em entrevistas realizadas com coordenadores (3 sujeitos) e nas histórias de vida de ex-alunos das duas primeiras turmas da UESPI (7 sujeitos), transcrevendo-se nesse artigo três depoimentos orais desses ex-alunos.

Nos relatos orais abaixo transcritos, podem ser percebidos os diversos aspectos relacionados à educação superior nessa região, tais como: a história da universidade naquela cidade, a importância da educação superior e seu impacto na educação básica,

as transformações ocorridas na vida dos seus protagonistas, tanto em âmbito pessoal como comunitário, a inclusão social desses sujeitos possibilitando a participação como construtores de sua história, como seres históricos. “Mas esse ser histórico só existe, só se constrói, de modo social, na relação com os demais seres humanos” (PARO, 2001, p. 9). Sobre alguns desses aspectos, assim se expressa a ex-aluna da 1ª turma do curso Pedagogia em Corrente :

A UESPI enquanto instituição de ensino superior teve sua primeira turma iniciada em 1993 com o primeiro vestibular, daí então, mesmo contando com a primeira turma da Universidade Federal, nós já podemos ver que mudanças vêm ocorrendo e elas são notórias, porque até então quem podia estudar em Corrente era quem podia ir para Teresina, ou para Brasília, ou Salvador, Recife e com muita dificuldade. Hoje nós podemos ver que esse quadro tem mudado significativamente, isso é importância social porque, quando nós temos um maior número de pessoas graduadas em uma comunidade, nós podemos ver que a qualidade dos serviços prestados por esses profissionais a essa comunidade são de uma qualificação bem mais nítida. Aqui em Corrente a educação mudou, tem mostrado uma nova cara, mudou o perfil dos professores. Quem era professor de Corrente? Pessoas com o curso Normal, ou que não tinham naquela época o segundo grau, hoje ensino médio, ou por indicação política [...] hoje temos um número reduzido de pessoas que não tenham nível superior [...] é uma Universidade respeitada, a gente sabe que a UESPI se expandiu muito, que se reclama da qualidade de ensino [...] Corrente conta hoje na UESPI com quatro mestres na área de educação, dois mestres na área de agronomia e um na área de zootecnia, um doutor na área de zootecnia. É um quadro privilegiado, isso mostra que é uma instituição importante e que tem impactado nas transformações em busca da melhor qualidade de vida desse povo (DEPOIMENTO DE UMA EX-ALUNA – ATUAL PROFESSORA DA UESPI).

Observa-se no exposto que a

universidade tem proporcionado autonomia, inclusão social, ou seja, a cidadania, com sujeitos autônomos, participativos. Percebe-se que a entrevista, considerada como algo, que segundo Dagnino (1994, p. 107) não sendo definida e delimitada previamente “[...] responde a dinâmica dos conflitos reais, tais como vividos pela sociedade num determinado momento histórico”, possibilitando uma visão do real.

Transcrevem-se outros depoimentos orais nos quais se percebe a importância da expansão da Universidade, mostrando mais uma vez seus reflexos na educação básica, na qualificação dos profissionais da educação, na formação identitária desses profissionais e na realização de um sonho considerado impossível, o de um curso de graduação voltado não só para atender a elite de Corrente, mas aos filhos (as) de vaqueiros, domésticas, entre outras pessoas que jamais teriam como sair em busca de uma educação superior.

Eu acho que a expansão da universidade de Corrente foi de grande importância para o ensino de Corrente, para a vida social dos correntinos. Houve uma mudança de vida do pessoal de Corrente, eu mesmo sou um dos exemplos. Eu antes não tinha uma casa para morar, não tinha um emprego, eu hoje consegui uma qualidade de vida melhor devido ao estudo que consegui através dessa universidade. Como já falei para você eu fiz uma pós-graduação nessa universidade, devo tudo a essa universidade. [...] Se você fizer uma pesquisa hoje em Corrente, para você vê como está o grau de instrução do corpo docente de Corrente, você vai perceber que quase todos os professores têm curso superior, em todos os níveis de ensino, tanto o ensino privado como o ensino público municipal e estadual. Para atender a proposta do MEC os professores estão correndo atrás de suas qualificações [...] Temos hoje uma universidade estadual de qualidade e uma faculdade particular também de qualidade (DEPOIMENTO DE UM EX-ALUNO DA UESPI – ATUAL PROFESSOR O

ESTADO E MUNICÍPIO).

Ao se analisar esse depoimento percebe-se o que Brandão (2005) considera como interpretação equivocada do art. 62 da LDB, quando o professor diz que “Para atender à proposta do MEC, os professores estão correndo atrás de suas qualificações”. Considera-se louvável defender a melhoria da qualidade e o nível de formação profissional dos docentes, no entanto não se pode fazer crer que os profissionais já atuantes na educação infantil e no ensino fundamental teriam que ter a formação de nível superior. Observa-se de um modo geral que há um entendimento de que a lei obriga todos os professores a concluir um curso superior.

Coloca-se também uma parte da história oral de vida de uma ex-aluna da UESPI (1ª turma Pedagogia), tendo “história oral de vida” na concepção de Meihy (2002, p. 130) tratando-se da “[...] narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa”. Assim, pegou-se parte da experiência de vida dessa aluna atual professora substituta da UESPI – Campus de Corrente:

Minha história de vida é muito parecida com a história de vida de algumas pessoas que fazem parte da UESPI. Eu nasci no interior, estudei em escola do interior, em seguida vim para a cidade, morei em casa de família para estudar. [...] hoje eu trabalho como supervisora pedagógica no ensino municipal, que também é um fruto pelo estudo realizado aqui na Universidade Estadual do Piauí. [...] Outro aspecto muito positivo da universidade foi a criação dos cursos de pós-graduação, Docência Superior e hoje já estou me escrevendo para fazer a Supervisão Pedagógica que vai ser também implantada aqui na UESPI. [...] Falando da qualidade social da UESPI, muitas críticas muitas vezes existem, mas eu acredito muito na qualidade da instituição [...] A UESPI aqui em Corrente mudou a vida de muitas pessoas, inclusive a minha, porque sem a UESPI eu não teria a oportunidade de fazer uma graduação [...] [...] Eu agradeço assim,

de coração a expansão da UESPI, que deu oportunidade não só para mim, mas a muitas pessoas (DEPOIMENTO – EX-ALUNA DA UESPI – 1ª TURMA PEDAGOGIA).

Observa-se na fala dessas pessoas, em seus gestos e emoções, que a entrevista oral proporciona ao pesquisador, que os alunos entrevistados consideram que a expansão da educação superior como algo de grande relevância em suas vidas, proporcionando-lhes qualidade de vida e inserindo-os nas diversas atividades sociais antes percebidas como fora de alcances.

Teresinha Rios (2001) defende que a melhor qualidade é a “qualidade ausente”, aquela de que se está à procura e que tem um caráter utópico. Segundo Galeano (1994, p. 310), é aquela que, por mais que se caminhe, jamais se alcançará, pois ela é utópica: “Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar”. Esse sentido utópico, existe para as pessoas das fazendas, que jamais haviam ousado pensar em um curso superior. Hoje são filhos de vaqueiros, mas agrônomos, pedagogos, advogados, professores qualificados por expansão que desfez a utopia.

Considerações Finais

Não se pode desconsiderar o caráter elitista das políticas da educação superior, nem tampouco deixar de reconhecer que estão voltadas para adequar a universidade ao mercado, que, no caso do Brasil, corresponde ao “milagre econômico” dos anos 1970, ao processo conservador de abertura política dos anos de 1980 e ao neoliberalismo dos anos de 1990. Mas, segundo Hélios Trindade (2001, p. 22), “a universidade preservou-se como instituição social por ter atendido a essas demandas societárias nas diferentes fases históricas”.

Assim, a universidade, por ser organizada no interior da sociedade, não se aparta da mesma no que diz respeito a sua constituição histórico-geográfica. Ela procura apresentar-se como instituição autônoma, procurando, de forma crítica, construir e transmitir conhecimento e cultura por meio da pesquisa e do ensino. No entanto, urge uma compreensão das diferentes dinâmicas universitárias e das tendências das políticas educacionais, para que se possam buscar novos caminhos para que a universidade atenda às diversas necessidades que lhes são externas, sem, contudo, perder sua função social.

Em Corrente, percebe-se que a política de expansão da educação superior não foge às características comuns das políticas da década em que foi historicamente construída, mas a dinâmica de cada relação e a capacidade que a educação tem de ser

inerente a cada sociedade e de se construir conforme esses anseios possibilitaram transformações de vida, talvez pela forma singular como o povo de Corrente se relaciona com a educação e cultura. A educação cumpre assim sua missão de “[...] transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros [...]” (BRANDÃO, 2004, p. 12).

Logo, apesar de seu caráter de massificação, pois não houve crescimento proporcional da infra-estrutura de atendimento como construção ou reforma das bibliotecas, de salas de aula, laboratórios, entre outros, observa-se que a interiorização da UESPI promoveu a possibilidade da construção de uma nova história da educação superior na região de Corrente. Em tal história, contada por novos atores, pode-se perceber, segundo as palavras de Lopes (1989), a construção de uma história vista de baixo.

Referências

- BRANDÃO, C. da F. **LDB passo a passo**. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2005.
- _____. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRASIL. Fundação Cepro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí. **Piauí: visão global**. 2.ed. Teresina: CEPRO, 2003.
- BRASIL. Governo do Estado do Piauí. **Atlas de Desenvolvimento Humano: Perfil dos municípios**. Teresina: [s.n], 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília Inep, 2003.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.
- CURY, C. J. **Legislação educação brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. (Org.). **Os anos noventa: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DOURADO, L. F. A Reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos de 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.
- DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Universidade Pública: Políticas e Identidade Institucional**. Campinas, SP: Autores Associados, GO: UFG, 1999.
- ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Ed. 70, 1999.
- FERREIRA, A. C.; GROSSI, Y. de S. A narrativa na trama da subjetividade: perspectivas e desafios. In: **História Oral: Revista da Associação de História Oral**, n. 7, jun. 2004. São Paulo: Associação Brasileira de História Oral. V. 7, 2004.

- FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GALEANO, E. **As palavras andantes**. Rio de Janeiro: L & PM, 1994.
- LOPES, E. M. T. **Perspectivas históricas da educação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 4. ed. São Paulo, [s.n.], 2002.
- OLIVEIRA, R. P. (Org.). **Política educacional**: impasses e alternativas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- _____. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino, 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. 3. ed. Petrópolis: Vozes/Cipedes, 2001.

BENEDITO JUNQUEIRA DUARTE E O DEPARTAMENTO DE CULTURA DE SÃO PAULO: CONSTRUINDO IMAGENS DE UMA 'PAULICÉIA' CULTURAL (1935-38) *1

Carolina da Costa e Silva

Mestranda – FE/USP

Resumo

Este estudo vincula-se à pesquisa de mestrado financiada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (CENP/SEESP), “Benedito Junqueira Duarte e o Departamento de Cultura e Recreação de São Paulo: a visibilidade escolhida das políticas educacionais (1935-38)”. Pretende reconstruir a atuação de B. J. Duarte enquanto fotógrafo e cinegrafista do Departamento de Cultura e Recreação (D.C.R.), contratado por seu diretor, Mário de Andrade, para documentar as práticas culturais e experiências educacionais desenvolvidas na cidade de São Paulo, vinculadas ao projeto político-cultural que o escritor e outros intelectuais inseridos na municipalidade (como Paulo Duarte e Sérgio Milliet) conceberam para a cidade de São Paulo neste momento. Isto é, centrar a atenção na trajetória de B. J. Duarte enquanto fotógrafo e cinegrafista que esteve ao serviço da “ilustração” paulista a fim de percebermos a construção de representações fotográficas e filmadas acerca das políticas culturais e educacionais deste grupo. Busca-se situar e compreender essas questões no tecido histórico-social e cultural do período, bem como compreender as políticas educacionais encarnadas nos Parques Infantis como parte de uma política cultural mais ampla para cidade. O período estudado refere-se aos anos 1935 a 38, quando a “ilustração” paulista ocupou o poder político do governo do Estado de São Paulo e do município de suas capital, bem como corresponde ao ingresso do fotógrafo no D.C.R. Com o apoio do irmão, Paulo Duarte, Benedito foi convidado por Mário Andrade para construir representações fotográficas sobre práticas culturais e educacionais desenvolvidas na cidade. Entendemos que as representações construídas por Benedito Duarte foram encomendadas por seus contratantes para figurarem como visibilidades escolhidas das políticas públicas de educação municipal a serem divulgadas na imprensa paulista e nacional, durante a segunda metade da década de 1930.

Palavras-chave: Benedito Duarte. Departamento de Cultura de São Paulo. Parques infantis. Imagens.

* Recebido em: junho de 2006.

* Aceito em: junho de 2006.

¹ Texto apresentado no VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, realizado entre 17 a 20 de abril de 2006, na Universidade Federal de Uberlândia - MG.

Resumen

Este estudio pertenece a la investigación del master financiada por la Coordinadora de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (CENP/SEESP), “Benedito Junqueira Duarte y el Departamento de Cultura y Recreo de São Paulo: la visibilidad elegida de las políticas educacionais (1935-38)”. Se prepone reconstruir el trabajo de B. J. Duarte como fotógrafo e cinegrafista del Departamento de Cultura y Recreo (D.C.R.), que fue contratado por su director, Mario de Andrade, para documentar las prácticas culturales y experiencias educativas ejecutadas en la ciudad de São Paulo, enlazadas al proyecto político cultural que el escritor y otros intelectuales insertados en el gobierno del alcalde Fabio Prado (como Paulo Duarte e Sérgio Milliet) habían concebido para la ciudad en este momento. Eso es, centrar la atención en la trayectoria de B. J. Duarte mientras fotógrafo y cinegrafista que estuvo al servicio de la “ilustración” paulista para percibirnos la construcción de representaciones fotográficas y filmadas concernientes a las políticas culturales y educativas de éste grupo. Busca se situar y comprender las políticas educativas encarnadas en los Parques Infantiles com porción de una política cultural más amplia para la ciudad. El período estudiado se refiere a los años de 1935-38, cuando la “ilustración” paulista estuvo en el gobierno del Estado de São Paulo y de su capital, así como corresponde a la admisión de lo fotógrafo-cinegrafista en el D.C.R. Por medio de la ayuda de su hermano, el intelectual Paulo Duarte, Benedito fue invitado por Mario de Andrade para construir representaciones respecto a prácticas culturales y educativas ejecutadas en la ciudad. Entendemos que las representaciones construídas por visibilidad elegida de las políticas públicas municipales de educación que serian divulgadas en la prensa paulista y brasileña, a mediados de lo decenio de 1930.

Palabras-llave: Benedito Junqueira Duarte. Departamento de Cultura. Parques Infantiles. Imágenes.

Este texto, integrante da pesquisa de mestrado em andamento, circunscrita no intervalo entre 1935 a 1938, objetiva discorrer sobre o trabalho de Benedito Junqueira Duarte como fotógrafo e cinegrafista no Departamento de Cultura e de Recreação (D.C.R.) da Prefeitura do Município de São Paulo, no período em que os chamados “ilustrados” e alguns artistas modernistas colaboraram de perto na administração municipal do Prefeito Fábio Prado, bem como na gestão do interventor do Estado de São Paulo, Armando de Salles Oliveira. A atenção se deterá sobre a criação da Seção de Iconografia vinculada a este Departamento, e sua relação com a produção de imagens fotográficas e filmicas a respeito do discurso educacional sobre os parques infantis paulistanos. Antes de tudo, torna-se necessário esclarecer como se deu o surgimento da idéia de criação do D.C.R. e sua relação com os “ilustrados” e os artistas do movimento modernista para, desta forma, compreender a atuação de B. J. Duarte dentro dessa municipalidade.

“Ilustrados” e modernista: pensando um projeto cultural para São Paulo.

Em sua dissertação de mestrado, a historiadora Elizabeth França Abdanur lembra que os “ilustrados” foi um grupo de liberais da elite paulista (Júlio de Mesquita Filho, Armando de Salles Oliveira, Fernando de Azevedo, Paulo Duarte, Fábio Prado e outros), ligado ao Partido Democrático que, depois da Revolução de 1932, esteve representado no governo do Estado de São

Paulo e na administração municipal de sua capital, entre os anos de 1933 e 1937. Neste interregno, prepararam as bases de um projeto de “unidade nacional” a partir de São Paulo que resolveria, segundo eles, os problemas políticos e conflitos que a sociedade brasileira apresentava naquele momento (ABDANUR, 1992, p. 4). Neste projeto político, a educação e a cultura eram considerados pontos estratégicos.

Para eles, a educação representava uma força capaz de reformar a sociedade, de mudar os rumos da política nacional (PRADO, 1986, p. 174); acima de tudo, um instrumento imprescindível de aperfeiçoamento e formação de uma elite dirigente paulista e técnicos especializados capazes de governar o Estado de São Paulo e seus municípios com maior habilidade e eficiência. Neste sentido, os “ilustrados”, inseridos no governo do interventor, Armando de Salles Oliveira, fundariam a Escola Livre de Sociologia e Política, em 1933, cujo objetivo seria o de promover “o aperfeiçoamento do governo da nossa terra” através da “formação de uma elite numerosa e disciplinada, sobretudo de administradores e funcionários técnicos para o serviço público”²; um ano depois, criariam a Universidade de São Paulo, instituição que, segundo o jornalista “ilustrado” Júlio de Mesquita Filho, seria responsável por formar “a elite orientadora” encarregada de organizar “um ensino secundário capaz de suscitar valores e capacidades em condições de constituir uma sólida elite dirigente”³.

Outrossim, figurava parte desse projeto político a criação de uma instituição pública dedicada, como lembraria Paulo

² *Informações sobre a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo*. Separata do n. XV da **Revista do Arquivo Histórico Municipal de São Paulo**. São Paulo, 1935. In: ABDANUR, 1992, p. 17.

³ *O discurso do dr. Júlio de Mesquita Filho*. **Revista do Arquivo Histórico Municipal**, São Paulo, Departamento de Cultura, fevereiro/1937, v. XXXII. In: Abdanur, idem., p. 19-20

Duarte, a “organização brasileira de estudos de coisas brasileiras e de sonhos brasileiros” (1971, p. 50).

Idealizada nos fins da década de 1920 por um grupo formado de artistas, intelectuais e jornalistas ligados em maior ou menor grau ao Partido Democrático – entre eles, Paulo Duarte, Mário de Andrade, Sérgio Milliet, Rubens Borba de Moraes, Randolpho Homem de Mello, Tácito de Almeida, Antonio Carlos Couto de Barros, Henrique da Rocha Lima – tal instituição seria concretizada na figura do Departamento de Cultura e de Recreação, criado em 1935, durante a gestão de Fábio da Silva Prado, pelo Ato nº 861, de 30 de maio de 1935⁴. Seu ‘mentor’, o então chefe de gabinete da Prefeitura, Paulo Duarte, partindo das sugestões apresentadas por Fernando de Azevedo, Paulo Barbosa, André Dreyfus, Almeida Júnior, Sampaio Dória, Mário de Andrade entre outros, estrutura o Departamento em “Divisões e Seções”, conforme segue:

Divisão de Expansão Cultural (diretor Mário de Andrade): Seção de Teatro e Cinema; Seção de Rádio-Escola;

Divisão de Documentação Histórica e Social (diretor Sérgio Milliet); Seção de Documentação Histórica; Seção de Documentação Social; Seção de Iconografia⁵;

Divisão de Bibliotecas (diretor Eurico de Góes):

Divisão de Educação e de Recreios⁶ (diretor Nicanor de Miranda): Seção de Parques Infantis; Seção de Campos de Atletismo, Estádio e Piscinas; Seção de

Divertimentos Públicos;

Conforme lembrou Antônio Cândido, tal Departamento destacou-se pela importância dada às práticas de pesquisa, divulgação e ampliação máxima da fruição dos bens culturais, desde o requinte dos quartetos de corda até o incentivo às manifestações folclóricas, desde a pesquisa sociológica e etnográfica até a recreação infantil pedagogicamente orientada (DUARTE, 1971, p. XVI).

O escritor Mário de Andrade, além de chefiar a Divisão de Expansão Cultural, ficaria responsável pela direção do próprio D.C.R. No que toca aos objetivos desta instituição, estes constam do artigo primeiro de tal Ato:

a) estimular e desenvolver todas as iniciativas destinadas a favorecer o movimento educacional, artístico e cultural;

b) promover e organizar espetáculos de arte e cooperar em um conjunto systemático de medidas, para o desenvolvimento da arte dramática, e, em geral, da música, do canto, do teatro e do cinema;

c) pôr ao alcance de todos, pelos serviços de uma estação radio-difusora, palestras e cursos populares de organização literária ou científica, cursos de conferencias universitárias, sessões literárias e artísticas, enfim, tudo o que possa contribuir para o aperfeiçoamento e extensão da cultura;

d) criar e organizar bibliothecas publicas de forma a diffusão da cultura em todas as camadas da população;

e) organizar, instalar e dirigir parques infantis, campos de atletismo, piscinas e estádio da cidade de São Paulo, para certames esportivos nacionaes ou

⁴ “Acto n. 861 de 30 de maio de 1935”.In: **Revista do Arquivo Municipal de São Paulo**, Departamento de Cultura, ano 1, v. 12, maio/1935, p. 230-31 e p.241.

⁵ A Seção de Iconografia foi criada posteriormente ao Ato 861, por volta de 1936 ou 1937.

⁶ Esta Divisão foi criada em março de 1934, através do Ato n. 590, portanto, antecede à Criação do Departamento de Cultura. In: “Acto n. 590 de 26 de março de 1934” in: **Revista do Arquivo Histórico Municipal de São Paulo**, Departamento do Expediente e do Pessoal, agosto/1934, v. III.

internacionais;

f) fiscalizar todas as instituições recreativas e os divertimentos públicos, de carácter permanente ou transitório, que forem estabelecidos no Município;

g) recolher, colleccionar, restaurar e publicar documentos antigos, material e dados históricos e sociais, que facilitem as pesquisas e estudos sobre a história da cidade de São Paulo, suas instituições e organizações em todos os domínios da actividade⁷.

Seria, precisamente, por conta desta preocupação em “recolher” e “publicar” documentos antigos⁸ e dados histórico-sociais para estudos e pesquisas sobre a cidade de São Paulo que B. J. Duarte ingressa no D.C.R., passando desta maneira a atuar de perto neste projeto cultural concebido por “ilustrados” e modernistas.

A ‘Paulicéia’ sob o olhar “ilustrado”: B. J. Duarte e o discurso sobre a cidade através das imagens.

Ainda há poucas pesquisas realizadas sobre B. J. Duarte e sua relação com a história da fotografia em São Paulo (com exceções dos trabalhos historiográficos de Telma Campanha de Carvalho (1999), Mônica Junqueira Camargo e Ricardo Mendes (1992) e de Boris Kossoy (2004), não obstante a sua importante participação na mesma. Se se pesquisar a respeito da história do fotojornalismo paulista, a sua figura desponta como um dos mais destacados repórteres fotógrafos de São Paulo deste contexto; por outro lado, se investigarmos a respeito do lugar que ocuparia a fotografia no interior do movimento modernista

brasileiro, neste mesmo período, descobrir-se-ia que B. J. Duarte teria sido um dos defensores do reconhecimento do estatuto artístico da fotografia no Brasil, posto que, para alguns artistas modernistas (como Oswald de Andrade, por exemplo), a iconografia fotográfica era tida como “subarte” (CAMARGO; MENDES, 1992, p. 36-38).

Contudo, Benedito Duarte não faria carreira apenas no campo fotográfico, mas também no cinematográfico. Iniciaria a carreira de cinegrafista ainda na década de 1930, nos primeiros anos de funcionamento do D.C.R.; anos mais tarde, se tornaria crítico de cinema dos veículos O Estado de S. Paulo (1946-50), Folha de S. Paulo (1956-66) e Revista Anhembi (1950-62). A partir dos anos 1950, investiria na carreira de documentarista científico, passando a produzir centenas de documentários médicos acerca de operações cirúrgicas realizadas pelo Hospital das Clínicas e pelo Hospital Sírio Libanês, em São Paulo (entre os mais famosos está o registro do primeiro transplante de coração realizado na América do Sul, em 1968, pela equipe do Dr. Zerbini). A atividade exercida no campo do documentarismo científico proporcionaria a B. J. Duarte reconhecimento nacional e internacional, sendo diversas vezes agraciado com premiações no Brasil e no exterior. Entre os estudos que abordam sua prática como cinegrafista e como crítico de cinema figuram os do crítico de cinema Rubens Machado Jr (2004) e do sociólogo Afrânio Mendes Catani (1991).

Para efeito deste artigo, nosso olhar

⁷ “Acto n. 861 de 30 de maio de 1935”.op. cit, p. 229. Grifo nosso.

⁸ De acordo com o parágrafo único da art. 64, do Ato 861, entende-se por *documento antigo* “todo aquele existente no arquivo municipal de trinta e um annos para traz”. Ou seja, que tenha sido produzido no ou anteriormente ao ano de 1904 e que estavam sob a guarda do Departamento do Expediente da Prefeitura do Município de São Paulo.

será lançado sobre a atuação de Benedito no D.C.R., especificamente no período entre 1935-38, ocasião em que foi convidado pelos gestores “ilustrados” e modernistas para cumprir uma tarefa especial dentro dessa instituição. Contudo, cumpre-se importante mencionar rapidamente a trajetória pessoal do fotógrafo-cinegrafista a fim de que possamos perceber o motivo da escolha de Benedito Duarte para organizar um dos mais antigos e importantes acervos iconográficos da cidade de São Paulo.

Benedito Junqueira Duarte nasceu em 1910, em Franca, no Estado de São Paulo. Quando garoto, recebe o convite do tio José Ferreira Guimarães, destacado fotógrafo dos tempos do Império Brasileiro⁹, para ir viver com ele e com a tia nos arredores de Paris, na França. Já no início da década de 1920, então contando com dez anos de idade, B. J. Duarte embarca para a França, lá vivendo por sete anos. A convivência com o tio, apesar de efêmera por conta de seu falecimento, mudaria para sempre seu destino.

Durante essa convivência que duraria dois anos, Guimarães ensina-lhe as práticas do fazer fotográfico-artístico, principalmente o gênero ‘retrato artístico’. Tal estágio foi fundamental para o garoto conseguir, após a morte de Ferreira Guimarães, emprego como aprendiz de fotógrafo em um dos mais prestigiados estúdios fotográficos europeus, o Studio Reutlinger, um seleto clube de artista-fotógrafos da Europa, onde permaneceria

entre 1924 a 1928. Neste ambiente, B. J. Duarte conheceria artistas destacados da fotografia e do cinema da *avant-garde* europeia como o fotógrafo surrealista Man Ray e os cineastas Jean Renoir, René Clair, Germaine Dulac, Marcel L’Herbier e Alberto Cavalcanti, todos amigos e clientes de Mr. Reutlinger. Sua passagem neste estúdio representou a continuidade da aprendizagem iniciada pelo tio Guimarães. Sobre ela, B. J. Duarte diria, em seu livro de memória, que:

Aprendi muito com a gente dos estúdios de Mr. Reutlinger nos quatro anos em que estagiei neles [...] Se tão depressa evoluí na profissão foi porque lá fora com base muito sólida de conhecimentos fotográficos, graças à assistência, influência e integridade de meu tio Guy [...] Com o pessoal de Mr. Reutlinger, nesse “atelier” que tivera seus tempos de grande glória e popularidade, aprendi as técnicas mais atuais da fotografia de então e dessas para as do cinema houve apenas um passo que tive de dar, já agora no Brasil, anos depois. (1982, v. 1, p. 54)

Em 1929, contando com quase vinte anos de idade, B. J. Duarte retornaria ao Brasil num momento de lutas políticas bastante acirradas entre os partidos Republicano Paulista (P.R.P.) e o Democrático (P.D.). No intuito de dar visibilidade às idéias e aos projetos do P.D., os “ilustrados” aproveitariam sua experiência fotográfica e o contratariam para atuar nas instâncias de veiculação ideológica desse grupo.

A primeira ‘instância’ em que B. J. Duarte trabalharia seria o Diário Nacional,

⁹ “José Ferreira Guimarães (1841-1924), português do Minho, permaneceu ativo na Capital do Império por mais de quarenta anos, entre o princípio da década de 1860 e os meados da de 1900. Um dos poucos a receber permissão de D. Pedro para anunciar-se, como “Photographo da Caza Imperial”. Neste largo período de atividade profissional Guimarães amealhou razoável fortuna, reuniu vários títulos de nobreza. Decidiu aposentar-se do ofício e residir na França, para onde se transferiu com a esposa, Virgínia Prata Guimarães, tia do pai de Benedito Junqueira Duarte, daí a origem do parentesco”. (KOSSOY, B. Luzes e sombras da metrópole: um século de fotografias em São Paulo (1850-1950). In PORTA, P. **História da cidade de São Paulo**. A cidade no Império 1823-1889, v. 2, São Paulo: Paz e Terra, 2004.

órgão oficial do P. D. e que fazia oposição ao P.R.P., cujo redator-chefe era nada mais, nada menos, que seu irmão mais velho, o “ilustrado” Paulo Duarte. Neste órgão, em que permaneceria até 1933, o fotógrafo trabalharia numa linha da fotografia que, até então, jamais tinha vivenciado: o fotojornalismo:

Ao retornar ao Brasil, após cerca de oito anos de estágio na Europa, eu conhecia bem a fotografia artística, notadamente o gênero “Retrato”, mas era totalmente jejuno à fotografia aplicada ao jornalismo [...]. De um momento para o outro, já estava eu em meio das lutas travadas entre o P.R.P. e o P.D., militando em jornal de oposição – Diário Nacional –, fazendo reportagens fotográficas diversas, algumas delas a me conduzirem a situações perigosas como aquela em que me vi envolvido [...]. (1982, v. 1, p. 66).

Contudo, na segunda metade da década de 1930, B. J. Duarte atuaria simultaneamente em três diferentes instâncias notoriamente “ilustradas”.

A começar pela Revista São Paulo, veículo diretamente ligado ao governo do Estado de São Paulo, que circularia no ano de 1936. Tratava-se de uma revista que estava ao serviço da propaganda ideológica do interventor Armando de Salles Oliveira, de forte apelo ao regionalismo e ‘desenvolvimentismo’ paulista. Inspirada nos modelos da fotomontagem dadaísta, a revista, conforme Boris Kossoy, investe pesadamente na fotografia e nos recursos visuais de forma a reforçar seu apelo político-ideológico (2004, p. 429). Na Revista São Paulo, B. J. Duarte – ao lado dos escritores modernistas Menotti Del Picchia e Cassiano Ricardo e do fotógrafo Theodor Preising – constrói representações de um Estado que, segundo o olhar “ilustrado”, se colocava à frente dos demais estados brasileiros no que se referia à economia,

cultura e educação. Essas representações construídas a partir do olhar de Benedito Duarte e de Preising, somadas aos artigos dos redatores Picchia e Ricardo exaltando as ‘grandezas’ de um “governo bandeirante”, mereceria um breve comentário em telegrama do então ministro da educação, Gustavo Capanema, para o interventor Armando de Salles Oliveira: “agradeço à V. Êxcia. [a] gentileza [de] remessa [de] alguns exemplares [da Revista] São Paulo, primorosa publicação que espelha tão nitidamente o alto nível cultural e econômico desse Estado¹⁰”

Sobre sua experiência na *São Paulo*, o fotógrafo conta que:

Com Preising viria eu a trabalhar, a chamado de Cassiano Ricardo, Menotti Del Picchia, juntos em 1934-35, a editar a revista “S. Paulo”, em que pela primeira vez na imprensa brasileira, se reconhecia o valor informativo e didático da imagem fotográfica. A “São Paulo” era o espelho da atividade de nosso Estado, manejado por seu governador de então, Armando de Salles Oliveira, um dos homens mais lúcidos e empreendedores que o Brasil já conheceu. Essa revista, mensal e impressa em rotogravura, em papel de grande formato, servia-se da fotografia como seu principal meio de comunicação, reduzindo os textos à sua expressão mais simples... (1982, v.1, p. 73).

A segunda instância “ilustrada” onde atuaria seria a da municipalidade de Fábio Prado. Contratado pelo D.C.R., Benedito assumiria a tarefa de recolher, colecionar e restaurar fotografias antigas de São Paulo, bem como documentar em material fotográfico e fílmico os vários aspectos da administração “ilustrada” do prefeito Fábio Prado:

Meus contatos com Fábio Prado se iniciaram quando era prefeito de São Paulo, ao fundar o seu Departamento de Cultura e que pela mão de Mário de

¹⁰ Revista São Paulo, 1936, vol 3.

Andrade (e às ocultas de meu irmão Paulo, então assessor direto de Fábio Prado) eu me vira nomeado para um cargo técnico em que a fotografia e o cinema poderiam ter grande significação. E tiveram mesmo. Não apenas se organizou um arquivo de documentação fotográfica dotado de equipamento moderno então, como também se tentou, pela primeira vez numa prefeitura brasileira, colocar o documento foto-cinematográfico a soldo de uma

de seu estatuto artístico e o melancólico quadro cultural-artístico em que a fotografia estava inserida no Brasil:

O I SALÃO DE MAIO¹¹ E A FOTOGRAFIA

Quem, por acaso, resolvesse delinear um estudo crítico ou analítico sobre o que tem sido ou o que seja a fotografia em nosso âmbito de vida, qual sua posição nos



Fotomontagem dadaísta produzida por B. J. Duarte e Preising. **Revista São Paulo**, 1936, v. 10. Acervo: PMSP/ SMC/ Biblioteca Municipal Mário de Andrade

cidade e a serviço de sua história. (1982, v. 2, p.104).

Além da *Revista São Paulo* e do D.C.R., o fotógrafo atuaria em outra instância ideológica dos “ilustrados”. Ocasionalmente, discorria sobre a fotografia no caderno *Suplementos em Rotogravura*, seção do jornal *O Estado de S. Paulo*. Aliás, foi nesta instância “ilustrada” que B. J. Duarte publicaria um texto hoje antológico sobre o lugar da fotografia no movimento modernista, denunciando em 1937 o não-reconhecimento

círculos artísticos, já não digo no Brasil, mas apenas em S. Paulo, desde logo se acharia em sérias dificuldades na colheita de dados e no traço dos perfis a serem esboçados. Tal atividade não logrou, de modo estável, afirmar-se em nosso meio, nem tem atraído como deveria atrair, tanta mentalidade moça e audaciosa, que a outros campos se dirige, sem um olhar se quer à arte do branco e preto.

Não temos ainda uma publicação especializada, nenhum nome ainda se firmou no conceito público [...] Por que a aversão? Qual a causa desse desdém? Respondam os Deuses, porque nós, míseros mortais, não temos força nem autoridade para tanto.

¹¹ Evento realizado em maio de 1937 que visava expor trabalhos de pintores e escultores ligados ao movimento modernista como Lasar Segall, Quirino da Silva, Hugo Adami, Cândido Portinari, Gervásio Furest entre outros.

Na Europa, nos EUA, em que a fotografia conquistou brilhantemente foros de cidade, penetrando palmo a palmo, em todos os campos da Arte e da Cultura, homens como Steichen, que maneja um raio de luz, como o escultor um bloco de argila, Man Ray, o caleidoscópio surrealista, Abbé, o fotógrafo andarilho, viram seus nomes transporem as fronteiras internacionais, viram revistas, especializadas ou não, disputarem suas produções, viram-se admirados por multidões nos salões de arte [...]

De São Paulo, que com os olhos do coração te acolhido tanta iniciativa, que tem apoiado tanta idéia nova, é preciso que parta o primeiro aceno em prol da desprezada arte monocromática. Se me fosse dado sugerir alguma coisa, alvitriaria aos organizadores do Salão de Maio, que esse no próximo ano acolhesse em seu bojo de boa vontade, quisesse expor à luz o maravilhoso encanto de uma composição bem equilibrada ou a maciez de um “flou” numa paisagem bem “angulada”. (VAMP¹²) (DUARTE, 1937 apud KOSSOY, 2004, p. 443).

Este ‘desabafo’ de B. J. Duarte sinaliza que, no auge do movimento modernista (década de 1930), a fotografia, enquanto *manifestação estética*, não teve lugar entre as artes desse movimento, ao passo que na Europa e nos EUA essa condição já se encontrava superada.

Contudo, se não houve o reconhecimento do *estatuto artístico* da fotografia pelo movimento, o mesmo não se pode dizer quanto à valorização de sua natureza documental por parte de intelectuais como Mário de Andrade e Sérgio Milliet, que a viam como valioso instrumento de documentação e cultivo de *coisas nacionais* (KOSSOY, 2004, p. 446). Descobrir as raízes da nacionalidade, valorizar a história e a heterogeneidade de seus personagens, olhar para a produção regional-brasileira da cultura, arte e música através de uma nova perspectiva: era a bandeira do projeto modernista. Não por

acaso que, como administrador cultural no D.C.R., Mário de Andrade enxerga na fotografia uma maneira de dar corpo a essa *nova perspectiva*, utilizando-a enquanto instrumento de pesquisa etnográfica e como meio de recuperação e formação de um acervo sobre a memória iconográfica da cidade de São Paulo. Sem dúvida, sua percepção da necessidade de se preservar o patrimônio fotográfico-documental é inovadora para aquela época (idem, p. 434).

Imagens da cidade e A Cidade da Imagem: a construção da memória e a organização do acervo iconográfico para a “paulicéia”.

Em seu depoimento, Benedito conta que o D.C.R. adquire, por volta de 1936, uma coleção de negativos que remontam do século XIX e início do XX, contendo imagens produzidas por Militão Augusto de Azevedo, Guilherme Gaensly, Valério Vieira entre outros. Para executar esse projeto de *recuperação e preservação do material fotográfico*, Mário de Andrade aproveita e valoriza a prática fotográfica de B. J. Duarte, de sorte que o contrata para chefiar uma nova seção criada no interior da Divisão de Documentação Histórica e Social, a *Seção de Iconografia*. Sobre tal criação e como se deu sua contratação para desenvolver tal projeto, o fotógrafo conta que:

Meu irmão era assessor jurídico do prefeito Fábio Prado, meu irmão Paulo [Duarte]. Um dia ele me telefonou dizendo – “olha, quero que você venha aqui ver umas coisas que nós compramos”. Eram caixotes de negativos embrulhados em palha. Eram negativos que iam desde 24x30 cm até 9x12 cm. Ele havia comprado do [Aurélio] Becherini – ele foi o primeiro fotógrafo de jornal de São Paulo [...] e o Becherini

¹² “Vamp” era seu pseudônimo.

começou a fotografar São Paulo não apenas com o desejo evidentemente de documentar uma época, mas para documentar relatórios, seja para a Prefeitura, seja do próprio [governo do] Estado, na Secretaria de Obras Públicas [...]. Becherini também comprou chapas antigas do velho Valério, Militão, Gaensly etc. Guardou aquele patrimônio todo. Ele era muito amigo do Paulo. Um dia ele [...] propôs ao Paulo comprar aquilo e o Paulo, com aquele espírito dele, viu logo o valor daquelas chapas de antes do século [XX], fins do XIX e até 1930 e nessa época estava sendo fundado o Departamento de Cultura [...]. E o Mário de Andrade mandou transportar esses caixotes que estavam em local úmido, muitos deles se perderam totalmente, para a sede do Departamento de Cultura que era um dos pavilhões do Mercado Municipal. E lá ficaram pelo menos em local seco. Mas ele - não sei se inspirado por esse patrimônio iconográfico valiosíssimo - ao organizar o Departamento, cria o Serviço de Iconografia [...]. Muita gente perguntava o que significava iconografia, inclusive eu, que não sabia direito o que era, e ele [Mário] me dava explicações. Nomeou-me pra lá. [...] Eu comecei, então, a desencaixotar aquilo e fiquei deslumbrado com aquelas fotografias lindas - até hoje sou, bem enquadradas, de uma nitidez absoluta. Aquelas objetivas antigas faziam milagres! Tive a idéia, então, de mandar fazer um resguardo, um móvel exclusivo só para elas. Imaginei gavetões de ácido inoxidável de arquivos, com ranhuras para elas serem classificadas sem que umas tocassem nas outras, para ter ventilação, evitar mofo e o contato com a gelatina muitas vezes em decomposição.

(Depoimento MIS)

Como chefe da Seção de Iconografia, assume a tarefa de recuperar e organizar essa documentação antiga; ademais, caberia a ele o trabalho de registro fotográfico e fílmico das

atividades desenvolvidas pelo D.C.R. e pela própria administração municipal, de modo que se formasse e estruturasse um acervo consistente dessa variada produção (KOSSOY, 2004, p.436). Além da preocupação em documentar obras e políticas culturais, fazia parte das preocupações do “administradores modernistas” - o diretor do Departamento Mário de Andrade e do diretor da Divisão de Documentação Social e Histórica, Sérgio Milliet (cunhado de Benedito) - documentar aspectos sociais, étnicos e condições de vida existentes na Cidade de São Paulo ¹³. Desta maneira, documentam-se através de fotografias e em imagens fílmicas vários aspectos, por exemplo, dos parques infantis: atividades pedagógicas e assistenciais, instalações e perfil das crianças usuárias (MACHADO JR, 2004, 494).

A respeito das fotografias e vídeos que B. J. Duarte teria produzido entre 1935-38, a pedido dos “ilustrados” e dos “administradores modernistas” da Prefeitura, a atual Seção Arquivo de Negativos (antiga Seção de Iconografia) da Secretaria Municipal de Cultura informou que ainda não existe um levantamento sistemático de sua produção fotográfica, daí a dificuldade em ser ter um número exato da mesma. Contudo, há a possibilidade de estimar-se a quantidade dessa produção a partir de um levantamento através de pesquisa no Acervo Digital do Arquivo de Negativos da Divisão de Iconografia e Museus, do Departamento do Patrimônio Histórico da Secretaria Municipal de Cultura ¹⁴. Esta feita, chega-se ao número de 904 (novecentos e quatro) fotografias

¹³ Parte dessa produção pode ser conferidas no site **Biblioteca Multimídia do Instituto Embratel** através do endereço <http://200.244.52.177/embratel/main/mediaview/homepage?context=embratel>. Procurar por Benedito Junqueira Duarte em “pesquisa avançada”. Vale lembrar que o crédito das imagens é da “Divisão de Iconografia e Museus do DPH” e não da “Biblioteca Mário de Andrade”, conforme consta no site.

¹⁴ PMSP/SMC/DPH/DIM/Seção Arquivo de Negativos. Este acervo não está disponível pela Internet, e sim para consulta local.

cadastradas no interregno de 1935-38, cujas temáticas abordam desde o registro de monumentos históricos espalhados pela cidade, vistas aéreas, igrejas e casarões antigos, institutos educacionais (Escola Normal, Faculdade de Direito do Largo de S. Francisco e Escola de Comércio), grandes edificações (edifícios Martineli, Nho-nhô Magalhães, da Caixa Econômica Federal, Pirapitingui, Estação da Luz etc). A partir desta sondagem, notamos a visibilidade que os “ilustrados” pretenderam dar às instituições e programas dos âmbitos dos governos estadual e municipal: a Penitenciária e o Banco do Estado, reformas urbanas, Orquidário do Estado, Viveiro Municipal, Biblioteca e Discoteca Pública, Biblioteca Circulante, cortiços e os espaço de educação formal (Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, Escola Normal Caetano de Campos e grupos escolares) e os extra-escolares (parques infantis).

Dentre essa documentação iconográfica disponível, uma grande parcela é pertinente aos parques infantis. Deste total, 263 referem-se ao registro dos parques infantis da Lapa, Ipiranga e D. Pedro II, totalizando 29% das imagens fotográficas encomendadas pelo D.C.R. nesse período. Este percentual reflete a importância dada a estes espaços educativos extra-escolares junto ao projeto político dos gestores “ilustrados” e modernistas da Prefeitura da Cidade de São Paulo. Torna-se imprescindível lembrar que, além dessas fotografias, B. J. Duarte teria dirigido, em 1936, um curta-metragem intitulado Parques Infantis de São Paulo - o que reforçaria a idéia de que, sob a encomenda dos gestores do D.C.R., o fotógrafo-cinegrafista teria produzido um importante conjunto de

iconografias sobre a educação municipal de modo que se desse grande visibilidade a um dos pontos estratégicos do projeto político “ilustrado”, ou seja, às políticas educacionais desenvolvidas no âmbito do Departamento.

Outrossim, tais parques eram considerados o projeto mais relevante da Divisão de educação e Recreios. Instalados nesses bairros operários, tendo como freqüentadores os filhos de trabalhadores, objetivavam “collaborar na obra de preservação e de previsão social e contribuir para a educação hygienica das crianças”¹⁵. Vistos como “instituições extra-escolares”, posto que funcionaria como complemento à educação oferecida nos grupos escolares para crianças pobres, teria como finalidade “trazer ao conhecimento da criança os elementos da vida física, moral e intelectual, sob forma exclusivamente recreativa” (MIRANDA, 1936).

O cinema e a fotografia construindo a imagem da educação na ‘Paulicéia’ “ilustrada”. A contribuição de B. J. Duarte.

O curta-metragem Parques Infantis de São Paulo, editado em preto e branco, com doze minutos de duração aproximadamente, produzido em filme de 35 mm e sonorizado - o que deve ter exigido considerável gasto financeiro por parte do D.C.R. já que, segundo o próprio fotógrafo-cinegrafista, utilizar tais recursos técnicos neste momento demandava custos altos. Em setembro do mesmo ano, o curta sofreria intervenções da censura do governo Vargas¹⁶, contudo não impediria de ser exibido na

¹⁵ *Acto n. 861 de 30 de maio de 1935*.op. cit, p. 235.

¹⁶ Fonte: CENS/I ; JIMS/OESP ; 15.10.1936.23

Sala Odeon, em São Paulo, e no Rio de Janeiro, no Plaza ¹⁷.

Os créditos que aparecem no início do curta-metragem são reservados ao D.C.R. e ao Diretor da Divisão de Educação e Recreios, Nicanor de Miranda. Ao som de “O Quinteto”, do compositor Carlos Gomes, um locutor não identificado narra como seria a rotina das crianças freqüentadoras dos parques infantis:

Ao entrarem, são os pequenos submetidos previamente a uma inspeção médica, isolando-se os portadores de moléstias contagiosas e dando-lhes assistência. Após a matrícula, cada criança tem uma ficha médica, psicológica e social. Às primeiras horas da manhã e às últimas da tarde realizam-se aulas de educação física por instrutores especializados. Eis aqui os pequenos e seus movimentos.

Durante a aula e após esta, alguns jogos infantis cuidadosamente escolhidos e organizados e que tanta alegria trazem aos petizes. Muitas das crianças que freqüentam os parques são vítimas de uma alimentação deficiente. O Departamento de Cultura estuda carinhosamente este problema e eis o que é feito para remediar este mal [distribuição de copo com leite].

As crianças não devem ficar expostas horas seguidas ao sol, pois é sabido que o sol em excesso, ao invés de beneficiar, prejudica a saúde.

À sombra dos galpões ou das árvores, praticam jogos tranquilos e recreações educativas.

No parque, as crianças também trabalham, se trabalham! Trabalham como se estivesse jogando com a mesma espontaneidade e o mesmo prazer. Trabalham como se estivessem brincando!

Entre as primeiras necessidades das crianças que vivem na metrópole estão o ar e o sol.

A recreação por meio de aparelhos é uma das mais apreciadas. O instinto de



Aula de ginástica em parque infantil, 1937.

Autor: B. J. Duarte.

Acervo: IEB/USP.

balançar é comum às crianças de todas as idades e de todos os países...

Que prazer a água proporciona à criança! Além de ser a natação um esplendido exercício, é o esporte higiênico por excelência. Além de 800 copos com leite distribuídos diariamente, a assistência alimentar é acrescida de frutas. Com quê gosto as crianças as saboreiam!

Visitando os filtros distribuidores de água para a cidade de São Paulo, periodicamente são levadas a efeito excursões às fábricas, ao parque da indústria animal, ao Museu do Ipiranga, às usinas de leite e a outros logradouros, de cuja visita os pequenos possam tirar proveito intelectual. Especial cuidado merece as atividades dramáticas. Eis aqui uma cena da Nau Catarineta, bailado tradicional popular inteiramente esquecido em São Paulo e que o Departamento de Cultura está fazendo renascer no seio do povo.

Cada atividades rítmicas incluem-se também na organização geral do Serviço. Além de ser um complemento da cultura física, elas educam a atitude e o gesto.

Todos os meses realizam-se festivais que visam estreitar a camaradagem entre os pequenos dos vários parques.

¹⁷ Fonte: Arquivo Cinemateca Brasileira

Transportados em bondes, aproveitam também para fazer um lindo passeio pela cidade pois muitas destas crianças jamais saíram do seu bairro (Acervo: Cinemateca Brasileira).



Bailado Nau Catarineta no Parque Infantil D. Pedro II. Fotógrafo: B. J. Duarte. **Revista São Paulo**, 1936, vol 5.

As imagens expostas acima não foram tomadas a partir dos fotogramas do documentário, contudo, dialogam com as imagens fílmicas na medida em que o olhar B. J. Duarte busca manter uma similitude nos discursos das imagens fotográfica e fílmica. Em paralelo ao texto proferido (de possível autoria do diretor da Divisão de Educação, Nicanor de Miranda), o olhar de Benedito pretendeu apresentar os parques infantis – utilizando, para tanto, de seu requintado repertório estético adquirido na França e em São Paulo – como um espaço onde a recreação, o cuidado e a educação eram práticas diárias e indissociáveis: assistência médica e pedagógica de profissionais habilitados às crianças parqueana: exames físicos e antropométricos, alimentação a base de frutas e leite, a prática da cultura física e do folclore brasileiro através do teatro ou da música. Observa-se, por outro lado, a pouquíssima ênfase que o fotografo-cinegrafista reserva à figura das educadoras sanitárias, cuja presença é quase

desapercebida ao longo do documentário.

Um outro aspecto interessante da seleção operada pelo olhar de B. J. Duarte seria com relação aos momentos de ludicidade nos parques. A impressão que nos fica é a de que os meninos gozariam de maior reserva de momentos lúdicos se comparados aos das meninas. Nas cenas que mostram brincadeiras e banho de piscina, predominam a figura masculina, embora conste a presença feminina em menor quantidade. Além disso, o olhar do cinegrafista mostra que a menina parqueana era educada para executar habilidades domésticas: tricô, crochê, bordado etc. No que toca aos tipos étnicos das crianças parqueanas registradas, nota-se presença predominante das crianças de pele branca.

Se, do ponto de vista sociológico, o olhar de Benedito acabou por revelar a predominância de crianças brancas e do sexo masculino nos parques, tal panorama já fora percebido e até mesmo levantado pelo técnico de pesquisas sociais da Divisão de Documentação Social e Histórica do D.C.R., Samuel H. Lowrie, em um estudo em que trata da ascendência das crianças freqüentadoras dos parques infantis, publicado na Revista do Arquivo Municipal em 1937, no qual pretendeu mostrar estatisticamente tal situação: em 1937, se a porcentagem de crianças parqueanas do sexo masculino 63%, a do sexo feminino era de apenas 37%; com relação ao percentual em relação à 'cor da pele' dessas crianças, 97% foram registradas como "brancas" e 3%, como "parda" ou "negras" (LOWRIE, 1937). Isto posto, notamos uma certa confluência dos olhares de S. Lowrie e do fotógrafo.

No tocante as fotografias que B. J. Duarte teria registrado sobre os parques infantis, podemos perceber a intrigante seleção das temáticas operadas por seu olhar. O Quadro 1 procura mostrar, do ponto

de vista quantitativo, as temáticas registradas pelo fotógrafo:

Este quadro nos convida a inferir que B. J. Duarte, operando sob ordem do D.C.R., procurou dar maior visibilidade ao Parque Infantil D. Pedro II. Contudo, essa afirmação tem de ser feita com extrema cautela, posto que estamos nos baseando numa documentação que resistiu enquanto acervo municipal. Há muito, ainda, que se investigar a respeito do número de registros realizados oficialmente pelo fotógrafo para, a partir daí, se chegar à conclusão de que o D.C.R. teria escolhido o D. Pedro II para ser o “estandarte” da educação extra-escolares dos parques infantis.

Com relação às temáticas registradas, percebe-se que o fotógrafo registrou em maior quantidade as atividades relacionadas à cultura física (62 fotos), seguida das atividades dramáticas (34 fotos), refeições (30 fotos), brincadeiras livres (26 fotos) e orientadas (23 fotos). Numa perspectiva mais ampla, a maior parte das fotografias mostra as variadas atividades pedagógicas sendo realizada com as crianças parqueanas: brincadeiras a partir de diversificados objetos e suportes, práticas de leitura, pintura e esportivas, entre outras. B. J. Duarte procurou dar visibilidade às atividades relacionadas à saúde e higiene do corpo das crianças, de modo que fizesse remeter à idéia de “robustez infantil” ou de “eugenia”, pulsantes neste momento histórico.

Esta foi, de maneira bastante sintetizada, a contribuição de B. J. Duarte para campo da história da educação paulista. Seu olhar refinado por conta de sua experiência na fotografia artística e, em seguida, no fotojornalismo, capturou diversos aspectos da cultura e dos fazeres escolares dos parques infantis, durante a administração de Mário de Andrade no

Departamento de Cultura e Recreação.

Em meados da década de 1930, assume papéis simultâneos em instâncias “ilustradas” diferentes: como “caçador de imagens”, a busca frenética por registrar o crescimento e o dinamismo cultural-econômico da ‘Paulicéia’, ao sabor do desejo de seus contratantes; como “artista”, a luta pela valorização da fotografia enquanto manifestação artística e o descontentamento em ver sua “arte monocromática” desprezada por setores do movimento modernista, calcados na “arte” de Di Cavalcanti, Cândido Portinari, Lasar Segall, Vitor Brecheret, Tarsila do Amaral entre outros. Tal descaso para com a fotografia levaria B. J. Duarte, ao lado de Eduardo Salvatore, Thomas Farkas, José Medina, Randolpho Homem de Mello etc, a criarem, em 1939, um espaço que aglutinasse interessados e profissionais em nome da “arte fotográfica”: o *Foto Clube Bandeirantes* (que se transformaria, em 1945, no *Foto-Cine Clube Bandeirantes*). Por tudo isso, torna-se relevante a contribuição de para a história da fotografia brasileira (KOSSOY, op. cit., 437).

Benedito não concebia sua produção como um simples registro histórico sobre algo. Percebia as imagens fotográficas e fílmicas como uma manifestação artística, como obra de arte, à busca da “composição bem equilibrada”, ou “a maciez de um ‘flou’ numa paisagem bem ‘angulada’”. Desta maneira, B. J. Duarte não só compõe a imagem educacional na condição de funcionário público, mas na de um artista diante de sua obra: a preocupação na composição dos elementos na imagem, as funções dos ângulos e das formas, tomadas de baixo para cima, a ênfase na expressividade dos sujeitos capturados, principalmente ao se tratar de crianças. Foi com este refinamento do olhar que o fotógrafo-cinegrafista construiu sua narrativa

iconográfica acerca das políticas educacionais do D.C.R.

Portanto, é preciso reconhecer a importante contribuição da produção iconográfica de B. J. Duarte como fonte para a história da educação em São Paulo, na medida em que ela possibilita múltiplos

olhares sobre aspectos de culturas escolares e de práticas, bem como a respeito das representações de políticas educacionais cuidadosamente construídas pela agência ou instância contratante e, sobretudo, pelo olho que opera por detrás da câmera.

Referências

ABDANUR, E. F. **Os “ilustrados” e a política cultural em São Paulo**. O Departamento de Cultura na gestão Mário de Andrade (1935-38). Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1992.

CAMARGO, M. J.; MENDES, R. **Fotografia: cultura e fotografia paulistana no século XX**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

CAMARGO, Mônica Junqueira e MENDES, Ricardo. **Fotografia: cultura e fotografia paulistana no século XX**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

CATANI, Afrânio Mendes. **Cogumelos de uma só manhã. B. J. Duarte e o Cinema Brasileiro**. Anhembi: 1950-1962. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, vols 1, 2 e 3, São Paulo, 1991.

DUARTE, B. J. **À luz fosca do dia nascente**. Crônicas da memória, v. 1. Massao Ohno – Roswitha Kempf, 1982

_____. **Caçadores de imagens**. Nas trilhas do cinema brasileiro. Crônicas da memória vol 2. São Paulo: Massao-Ohno, 1982.

DUARTE, Paulo. **Mário de Andrade por ele mesmo**. São Paulo: Edart, 1971.

KOSSOY, B. Luzes e sombras da metrópole: um século de fotografias em São Paulo (1850-1950). In: PORTA, P. **História da cidade de São Paulo**. A cidade no Império 1823-1889, v. 2, São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LOWRIE, S.H. Ascendência das crianças registradas no Parque Infantil D. Pedro II. In: **R.A.M.**, Departamento de Cultura, São Paulo, v. 39, 1937, p. 261.

MACHADO JR, Rubens. São Paulo e o seu cinema: para uma história das manifestações cinematográficas paulistanas (1899-1954). In: PORTA, P. **História da Cidade de São Paulo: a cidade no Império 1823-1889**, v. 2, São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MIRANDA, Nicanor. “Plano inicial da Seção de Parques Infantis”. **Revista do Arquivo Municipal de São Paulo**, Departamento de Cultura, ano 2, v. 21, mar/1936, p. 95-98.

PRADO, M. L. **A Democracia Ilustrada: o Partido Democrático de São Paulo (1926-1934)**. São Paulo: Ática, 1986

Revista do Arquivo Histórico Municipal de São Paulo, Departamento do Expediente e do Pessoal, v. III, agosto/1934.

Revista do Arquivo Municipal de São Paulo, Departamento de Cultura, ano 1, v. XII, maio/1935

_____, _____, ano 2, v. XXI, mar/1936

_____, _____, São Paulo, v. XXXIX, 1937

Revista São Paulo. São Paulo, 1936.

Depoimento de B. J. Duarte concedido a Boris Kossoy, Hans Günter Fleig, Moracy de Oliveira e Máximo Barro em 14.05.1981. **Programa de História Oral – Fotografia Paulista – Museu da Imagem e do Som / SP**.

Fotografias “tipo/negativo”: 1A-270 A. Acervo: PMSP/SMC/DPH/DIM/SAN.

“Parques Infantis de São Paulo” (1936). Curta-metragem 35mm, PB. Produção: Ross Rex Filme e Departamento de Cultura. Direção: B. J. Duarte. Acervo: Cinemateca Brasileira

Resumos

MACÊDO, M. Memórias de Professoras Primárias no Cotidiano das Escolas Públicas Estaduais da Zona Urbana e Rural de Teresina (PI): 1960 – 1970. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

RESUMO

Esta dissertação analisa a participação da professora primária no contexto educacional brasileiro, em especial no município de Teresina (PI), com o objetivo de resgatar memórias de professoras primárias no cotidiano escolar, que se encontravam em sala de aula nas décadas de 60 e 70 do século XX, período de implantação das Leis 4.024/61 e 5.692/71, que causaram grande impacto no sistema educacional brasileiro. Isso nos levou a querer compreender que influências tiveram essas Leis nas práticas pedagógicas das professoras primárias. No desenvolvimento deste estudo, identificamos fatores que motivaram, dificultaram e facilitaram os avanços e retrocessos do contexto educacional e societário, em âmbito nacional, regional e local. Na busca de uma melhor compreensão quanto ao cotidiano, à cultura escolar e memórias de professoras primárias, à sua formação pessoal e profissional, ao seu ingresso no magistério e às práticas pedagógicas, recorreremos às influências de estudiosos como Heller, Certeau, Nóvoa, Halbwachs, Bosi, Souza, Ferro, e outros. A pesquisa é de natureza histórica e enfoca o ensino primário, hoje denominado ensino fundamental, retratando, assim, a realidade educacional do Brasil, em especial do Piauí, diante das continuidades e descontinuidades ocorridas na área da educação. Metodologicamente nos fundamentamos na História Cultural de Roger Chartier, que orientou a escolha que fizemos em trabalhar com memórias de professoras primárias, oportunidade que tivemos de construir uma história com a participação das próprias protagonistas. Utilizamos a história oral a fim de coletarmos diretamente das fontes, através de entrevistas semiestruturadas, informações que subsidiaram a construção desta dissertação. Tendo vez e voz, as seis professoras escolhidas como sujeitos da pesquisa, por critérios mais qualitativos que quantitativos, são mulheres professoras, aposentadas, compreendendo uma faixa etária dos 60 aos 84 anos de idade, e que estiveram em sala de aula no período delimitado para nosso estudo. Informaram-nos sobre sua formação pessoal e profissional, sua escolha e ingresso no magistério primário, bem como suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, explicitando, assim, comportamentos e sentimentos construídos e vivenciados através de suas experiências pessoais e profissionais. Os conteúdos das entrevistas nos remeteram às discussões de fatores políticos, sociais, culturais, históricos, inclusive de gênero, que permeiam a profissão docente, em especial o magistério primário. Os resultados da pesquisa nos deram uma visão ampla dos fatos e acontecimentos da educação, da importância que as professoras primárias tiveram e têm na história da educação, não podendo, assim, ser relegadas a um plano secundário e, muito menos, silenciadas na historiografia da educação brasileira.

Palavras-Chave: Memória. História. Professora primária. Cotidiano escolar

PENNO, S. M. K. **A Trajetória da Instituição Educativa Evangélica mais Antiga no Estado do Piauí**: Instituto Batista Correntino. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

RESUMO

Esta dissertação apresenta a exposição de estudos realizados sobre a temática História das Instituições Educativas no Piauí, cuja investigação tem como objeto de estudo o 'Instituto Batista Correntino' e centra-se no período compreendido entre 1904 (época que corresponde à implantação da primeira instituição evangélica no Piauí) e 2004 (ano em que os batistas brasileiros comemoraram os 100 (cem) anos de trabalho organizado no Estado). Assim, objetiva a reconstituição da trajetória histórica da Primeira Escola Evangélica no Estado, considerando as implicações históricas e culturais da zona rural, as relações que se estabelecem entre tempo e espaço e as relações estruturais presentes na História Educacional Brasileira. O Instituto Batista Correntino – IBC, anteriormente conhecido como Instituto Batista Industrial, destaca-se de outras instituições estudadas por sua orientação religiosa e pela sua prática pedagógica marcada pela ação de missionários norte-americanos no campo piauiense. A pesquisa tem cunho historiográfico pioneiro e exploratório, com embasamento teórico-metodológico a partir da orientação da História Cultural. O estudo busca dar voz aos atores do processo educacional (professores, alunos e comunidade envolvida), privilegiando registros autobiográficos e registros de memória oral. Na busca de diálogo entre os diferentes atores envolvidos, a pesquisa tece os fios da história, enriquecida pela visão de teóricos, como: Thompson (história oral), Certeau e Lefebvre (cotidiano); W. Benjamin (narrativa), Hunt (História Cultural), Maria Cecília C. Souza (memória de escola), dentre outros. Ao se deter numa situação concreta de análise das condições da prática pedagógica, busca-se lançar luz sobre a dinâmica da apropriação do conhecimento por seus agentes dentro do tempo e do espaço geográfico e social na dimensão do cotidiano. Ao reconhecer-se a contradição que permeia o mundo social, seus antagonismos e conflitos, é possível perceber-se também o espaço, não só como instrumento de dominação e de poder, mas também como instância de apropriação de múltiplos significados, extremamente dinâmico e em processo de contínua construção. Considera-se que esta reflexão além de apontar a complexidade do tema, envolve relações entre questões culturais e transcontinentais. Enfim, com um olhar mais atento diante deste contexto, busca-se preencher as lacunas existentes na História da Educação Brasileira: especificidades regionais articuladas com a trajetória da 'Instituição Evangélica mais antiga no Estado do Piauí'.

Palavras-chave: História da Educação. Instituições Escolares. Protestantismo. Memória. Cultura Escolar.

FERRO, L. B. **Educação e saúde**: o ensino odontológico no Piauí – história, memória e realidade. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

RESUMO

O presente trabalho é um estudo sobre a história do ensino da Odontologia no Estado do Piauí. Está inserido num projeto de pesquisa mais amplo “Memória da UFPI: Vários Olhares”, que objetiva resgatar a história da Universidade Federal deste Estado. Trata-se de pesquisa na área de História da Educação fundamentada na Nova História Cultural, através de autores como Roger Chartier, Jacques Legoff, Peter Burke. A análise do cotidiano do ensino, da cultura escolar e das memórias de professores e alunos recebe influência dos estudos de Michel de Certeau, Antônio Novoa, Cecília Cortez. O recorte temporal estende-se de 1947 a 2005. Para tanto estão sendo consideradas fontes como, registros oficiais (documentos), artigos de jornais e depoimentos orais de professores e alunos, material iconográfico. Inicialmente apresentou-se uma retrospectiva da odontologia e seu ensino no Brasil. A história do curso de Odontologia coloca-se de maneira relevante, como um dos cursos precursores da UFPI, desde a formação do “Movimento pró-Faculdade de Odontologia do Piauí” nos idos de 1947, passando por todas as movimentações e articulações para que no ano de 1961 fosse iniciado o primeiro curso da área da Saúde no Piauí. Fica evidenciado através do processo de estadualização da faculdade a árdua batalha para o reconhecimento do curso perante o Ministério da Educação. Todos estes fatos são partes da memória não só do ensino odontológico, mas também da própria Universidade Federal do Piauí que nasceu fruto do sucesso e da aglutinação das faculdades preexistentes. A instalação da faculdade de Odontologia do Piauí foi cercada por diversas peculiaridades. Passou mais de uma década de articulações e planejamento até sua fundação; foi criada como instituição particular; demandou um grande aporte de recursos financeiros para seu efetivo funcionamento, e posteriormente reconhecimento. O governo estadual, reconhecendo a importância e a necessidade do ensino superior para os moradores do Piauí assume a responsabilidade pelo funcionamento do curso, e o estadualiza, providenciando a estrutura para que o curso seja então reconhecido oficialmente, o que só ocorre alguns anos após a conclusão da primeira turma. No final dos anos 60 a então faculdade estadual de Odontologia do Piauí juntamente com outras quatro faculdades existentes, Direito, Filosofia, Medicina, e Administração, formam, no ano de 1971, a Universidade Federal do Piauí, a primeira Universidade a se instalar em terras Piauienses. Esta dissertação reconstrói e analisa este processo.

Palavras-Chave: História da Educação. Ensino Odontológico. Ensino Superior.

Sousa, J. B. de. **Picos e a Consolidação de sua Rede Escolar: do Grupo Escolar ao Ginásio Estadual**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

Resumo

Esta dissertação é um estudo em História da Educação e tem como objetivo a investigação do processo de consolidação da rede escolar na cidade de Picos (PI). Pretendemos com esta pesquisa recompor a trajetória do ensino Picoense, ampliando o conhecimento da história da educação local, suscitando novas questões e, por conseguinte, novas pesquisas. O recorte temporal de análise é o período de 1929 a 1949. Em 1929, foi fundado o Grupo Escolar Coelho Rodrigues. Em 1949, surgiu o Ginásio Estadual Picoense. Durante o período abordado, também são estudados o ensino municipal e o ensino privado, focalizando a fundação de outras escolas, como o Grupo Escolar Landri Sales e o Instituto Monsenhor Hipólito. No processo de investigação das instituições educativas, são analisadas as práticas escolares e a profissão docente, bem como a relação entre escola e comunidade. As fontes utilizadas neste trabalho estão, em sua maioria, preservadas no Arquivo Público Estadual e no Museu Ozildo Albano. Além destas, utilizamos livros de memórias e depoimentos orais de ex-alunos e ex-professores das escolas investigadas. Como referencial teórico de análise, baseamo-nos em autores da história cultural, como Vainfas, Le Goff, Chartier, Certeau, e em estudos da cultura escolar, como Dominique Julia e Sousa.

Palavras-chave: Instituição escolar. História da Educação. História da Educação no Piauí. Memórias.

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 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, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, anexos e apêndices. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.

5 – O resumo (200 palavras aproximadamente) deve sintetizar o(s) objetivo(s), a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.

6 – Os artigos devem ser encaminhados ao editor, em três vias impressas e em disquete, em versão recente do programa Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5. O texto deve conter entre 12 e 25 páginas, no caso de artigos; 1 página, no caso de resumos de dissertações e teses; e até 3 páginas para resenhas, incluindo referências e notas; e até 10 páginas para entrevistas;

7 – Na identificação do(s) autor(es) - em folha à parte deverá constar o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail 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. Exemplos:

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: EDUFPI, 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 sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, 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 colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto e Leis:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

i) Dissertações e teses:

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. 2003. Tese

(Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 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 ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais** Florianópolis: 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.

Endereço para envio de Textos:

Linguagens, Educação e Sociedade

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

educmest@ufpi.br
Campus da Ininga
Teresina – Piauí

ENDEREÇO DOS AUTORES

Antonio José Gomes

Universidade Federal do Piauí (UFPI)
UFPI/CCE/DEF
Campus Ininga
CEP: 64.040-730
Teresina-PI
E-mail: gomes.pi@ufpi.br

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Universidade Federal do Piauí/ CCE
Pós-Graduação em Educação
Campus Ininga
CEP: 64.040-730
Teresina-PI
E-mail: carmensafira@bol.com.br

Carolina da Costa e Silva

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação/ Mestrando em Educação
Rua Francisco Portilho de Melo, 27
CEP: 08121-030
São Paulo - SP
E-mail: ca_costa2001@yahoo.com.br

Cláudia Cristina da Silva Fontineles

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Centro Federal de Educação Tecnológica
(CEFET-PI)
Teresina-PI
E-mail: cfontinelles@yahoo.com.br

Elomar Tambara

UFPeI
Rua Alberto Rosa, 154
CEP: 96010-770
Pelotas-RS

Fátima Pacheco de Santana Inácio

Universidade Federal de Goiás – UFG
Campus de Catalão.
Res. Rua Manoel Quirino Garcia, nº 45.
Goiandira – Go
CEP: 75.740-000

Fernando Montini

Socoro-SP

Laerthe de Moraes Abreu Junior

Universidade Federal de São João del-Rei.
Res. Rua Padroeiro Santo Antonio, 319
CEP: 36325-000
Tiradentes-MG
E-mail: laerthejr@yahoo.com.br

Marcelo de Sousa Neto

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Campus Torquato Neto
Rua Hoão Cabral, s/n
Teresina-PI
E-mail: marceloneto@yahoo.com.br

Maria Madalena Silva de Assunção

Rua Ludgero Dolabela, nº 249, aptº 601
Gutierrez
Belo Horizonte-MG
CEP: 30.430-130
E-mail: mms.a@terra.com.br

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Resid. Rua José Deocleciano Ribeiro, 4500
Jardim Noêmia, Franca – SP
CEP: 14403-762

Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira

Campus da Ininga
CEP: 64.040-730
Teresina-PI
E-mail: Teresinha.nogueira@uol.com.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMULÁRIO DE PERMUTA

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) 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 necessidade institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).
- () Há necessidade 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 (PPGE) - Sala 416
Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella" - Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
64.049-550

REVISTA: LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências Da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Min. Petrônio Portela - Ininga
64.040-730 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1234
e-mail: educmest@ufpi.br
web: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/Revista.htm>>

Ficha de Assinatura

Nome:

Instituição:

Endereço:

Complemento:

Cidade: CEP: - UF:

Telefone: Fax: E-Mail:

Professor: () Educação Básica () Educação Superior () Outros:.....

Assinatura para 2006 (2 números) – R\$20,00 – Brasil

Número avulso – R\$ 10,00 – Brasil

Forma de Pagamento - manter contacto por e-mail educmest@ufpi.br

Imp. na Gráfica da UFPI