

interMeio

REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Célia Maria Silva Correa Oliveira
Reitora

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Educação

João Ricardo Filgueiras Tognini
Vice-reitor

Élcia Esnarriaga de Arruda
Diretora do Centro de Ciências Humanas e Sociais

interMeio

**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616

CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CONSELHO EXECUTIVO

Prof^ª. Dr^ª. Fabiany de Cássia Tavares Silva – PRESIDENTE

Prof^ª. Dr^ª. Alda Maria do Nascimento Osório

Prof^ª. Dr^ª. Eurize Caldas Pessanha

Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro

Prof^ª. Dr^ª. Margarita Victoria Rodríguez

Prof^ª. Dr^ª. Maria Adélia Menegazzo

Prof. Dr. Shirley Takeco Gobara

Prof^ª. Dr^ª. Sonia da Cunha Urt

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Prof^ª. Dr^ª. Alda Junqueira Marin - PUC/SP

Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP

Prof^ª. Dr^ª. Gizele de Souza – UFPR

Prof^ª. Dr^ª. Maria Vieira Silva - UFU

Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília

Prof^ª. Dr^ª. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS

Prof^ª. Dr^ª. Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB

Prof^ª. Dr^ª. Soraia Napoleão Freitas – UFSM

Prof^ª. Dr^ª. Yoshie Leite Ussami Ferrari – UNESP/PP

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo – UFPA

Prof^ª. Dr^ª. Geovana Mendonça Lunardi Mendes – UDESC

Prof^ª. Dr^ª. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof^ª. Dra. Natércia Alves Pacheco - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto. Porto, Portugal

Prof^ª. Dra. Mariëtte de Haan - Utrecht University - Faculty of Social Sciences Langeveld - Institute for the Study of Education and Development in Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands. Holanda.

Prof^ª. Dra. Pilar Lacasa - Universidad de Alcalá de Henares - UAH - Facultadde Documentación, Aulario María de Guzmán. Madrid, Espanha.

Prof. Dr. José Carlos Morgado - Instituto de Educação Universidade do Minho. Braga, Portugal.

Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero - Universidad Santiago de Chile, Santiago, Chile.

Prof^ª. Dra. Ligia Ochoa Sierra - Universidad Nacional de Colombia

interMeio

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

Editora Científica Responsável

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany@uol.com.br

*A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica,
Impressão e Acabamento

Editora UFMS

Tiragem

1.000 Exemplares

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCHS/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

Site: www.intermeio.ufms.br

E-mail: intermeio.cchs@ufms.br

Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7618

Revista publicada com recursos da



Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria De Biblioteca Central/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995 –.
v. : il. ; 21 cm.

Semestral

Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação

ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

Sumário

	DOSSIE	
	ENTRE A FILOSOFIA E A HISTÓRIA DA/NA EDUCAÇÃO: UM PROGRAMA DE LEITURAS	
	<i>SOPHROSYNE: O EQUILÍBRIO SOFOCLIANO COMO IDEAL DE FORMAÇÃO</i>	13
	José Joaquim Pereira Melo, Renan Willian Fernandes Gomes e João Paulo Pereira Coelho	
	OS PRINCÍPIOS DO KRAUSISMO: POLÍTICA E FILOSÓFIA NA AMÉRICA LATINA	30
	Margarita Victoria Rodríguez	
	POLÍTICA ENTRE O PENSAMENTO E A FILOSOFIA: SOBRE UM ENSAIO DE CORNELIUS CASTORIADIS SOBRE A POLÍTICA NA ANTIGUIDADE GREGA E NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	49
	Vanessa Clementino Furtado e David Victor-Emmanuel Tauro	
	MAKARENKO E A EDUCAÇÃO NA NOVA SOCIEDADE SOVIÉTICA PÓS-REVOLUCIONÁRIA: O TRABALHO E A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO SOCIALISTA EM QUESTÃO	62
	Ronaldo Maciel Pavão	
	HOMENS DE FERRO E MULHERES DE AÇO: A RESISTÊNCIA NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	89
	André Luís Souza de Carvalho	
	INTRÉPIDO E INCANSÁVEL: A ATUAÇÃO EDUCACIONAL DE ELISEU COROLI EM BRAGANÇA, PARÁ, NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX	105
	Dário Benedito Rodrigues Nonato da Silva e Leila do Socorro Rotterdam Olete	

A PROPÓSITO DA ESCOLA PRIMÁRIA REPUBLICANA: PERCURSOS E DESAFIOS DA PESQUISA SOBRE GRUPOS ESCOLARES EM MATO GROSSO E MATO GROSSO DO SUL (1970-2010) Maria do Carmo Brazil e Marcio Bogaz Trevizan	131
---	-----

DEMANDA CONTÍNUA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA NA INFÂNCIA: UM DEBATE À LUZ DA LEI 10.639/03 Luciana Guimarães Nascimento	165
--	-----

LEITURA DE IMAGENS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL Elaine Alves dos Santos de Andrade Joanne Neves Fraz	180
---	-----

RESENHA

CROCHÍK, José Leon. Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin Editores; Brasília, DF: CNPq, 2011, 286 p. Por Dulce Regina dos Santos Pedrossian, JOSÉ LEON CROCHÍK DESVELA: SOFRIMENTO É OBJETIVIDADE QUE RECAI SOBRE O INDIVÍDUO	201
--	-----

TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA Trabalhos defendidos no 1º semestre de 2011.	211
---	-----

Chegamos ao primeiro número da **InterMeio** para 2012 com um Dossiê em que incursionamos nas leituras de algumas temáticas que transitam entre a Filosofia e a História da/na Educação. Este trânsito permite apreender como a Filosofia e a História dos últimos tempos, procurou transcender seus limites conceituais, aventurando-se nas discussões educacionais contemporâneas que propiciam a articulação entre diferentes objetos, fontes e perspectivas teóricas. Abrimos este Dossiê com o texto intitulado, ***Sophrosyne: o equilíbrio sofocliano como ideal de formação***, em que José Joaquim Pereira Melo, Renan Willian Fernandes Gomes e João Paulo Pereira Coelho (UEM), procedem a uma reflexão sobre o fenômeno formativo em Sófocles, particularmente em sua peça *Antígona*. A partir dessa reflexão inferem que o fenômeno formativo pode se manifestar de maneira complexa, não sistematizada, como atesta a diegese de Sófocles, em que um novo perfil de homem para sua sociedade era pensado; um homem virtuoso e equilibrado que tinha no ideal de *sophrosyne* o seu objetivo maior de formação. Na seqüência ***Os princípios filosóficos do Krausismo e a renovação pedagógica na América Latina***, de Margarita Victoria Rodríguez (UFMS), discorre sobre as influências das concepções filosóficas, ideológicas e políticas de origem européias que circularam na América Latina, no século XIX, a partir da independência política.

Vanessa Clementino Furtado (PUC SP) e David Víctor-Emmanuel Tauro (UFMS), apresentam investigação e questionamento sobre a existência de uma forma de pensar que seja algo que possamos chamar de interrogação filosófica e política no artigo ***Política entre o pensamento e a Filosofia: sobre um ensaio de Cornelius Castoriadis sobre a política na Antiguidade grega e no mundo contemporâneo***. Já Ronaldo Maciel Pavão (UFMS) discute alguns aspectos da pedagogia socialista desenvolvida por Anton Semionovich Makarenko, após a tomada do poder pelos bolcheviques (a partir de 1917) no texto ***Makarenko e a educação na nova sociedade soviética pós-revolucionária: o trabalho e a formação do indivíduo socialista em questão. Homens de ferro e mulheres de aço: a resistência negra nos Livros Didáticos de História***, de André Luís Souza de Carvalho (UNEB), inaugura o subconjunto de textos que trata da História da Educação, trazendo discussão sobre a função social e política do livro didático de História como ferramenta pedagógica na construção da identidade étnico-racial e no fortalecimento da auto-estima do discente. Dando continuidade ***Intrépido e Incansável: a atuação educacional de Eliseu Coroli em Bragança, Pará na primeira metade do Século XX***, de Dário Benedito Rodrigues Nonato da Silva e Leila do Socorro Rotterdan Oleto (UFPA), analisam documentações da primeira metade do século XX em torno da figura do bispo, dados biográficos, jornais e relações sociais, num exemplo local da História da Educação, discutindo o perfil religioso e educativo para entender o seu atual legado. Ainda, discutindo as questões de história na/da educação incursionamos pelo processo de construção dos estudos e questionamentos a respeito da implantação de instituições de ensino primário em Mato Grosso, com destaque para os Grupos Escolares em ***A propósito da Escola Primária Republicana: percursos e desafios da pesquisa sobre Grupos Escolares em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1970-2010)***, de Maria do Carmo Brazil e Marcio Bogaz Trevizan (UFGD).

Abrindo a seção de *Demanda Contínua* **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA NA INFÂNCIA: UM DEBATE À LUZ DA LEI 10.639/03**, de Luciana Guimarães Nascimento, analisa o impacto da Lei 10.639/03 na Educação Brasileira inventariando o pensamento racista brasileiro, constituído em fins do século XIX e consolidado

durante o século XX, que acabou por impedir a população negra de alcançar bens sociais que lhe permitiriam viver em condições iguais dentro da sociedade. Essa situação, atualmente, pode ser constatada através de análises estatísticas comprovadoras de que, a estes indivíduos foram legadas poucas condições de subsistência, como baixos salários, pouco acesso ao mercado de trabalho formal e baixa escolaridade, ou seja, os colocando em situação desfavorável no cenário sócio-econômico nacional. Na seqüência Elaine Alves dos Santos de Andrade e Joanne Neves Fraz (Faculdade Anhanguera de Brasília - DF) em **LEITURA DE IMAGENS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**, apresenta resultado de pesquisa de campo em uma escola pública do Distrito Federal e, para tanto, utilizou a abordagem qualitativa e como instrumentos de coleta de dados a entrevista estruturada e a observação participante. Em conclusão aponta que a prática da leitura de imagens ainda não é unanimidade entre os professores da Educação Infantil, apesar da amplitude desse recurso didático e da grande valia para o desenvolvimento cognitivo das crianças e de sua aprendizagem.

Na seção de resenha Dulce Regina dos Santos Pedrossian constrói uma leitura da obra **Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios**, de autoria do Prof. Dr. José Leon Crochík publicada em 2011 pela Editora Junqueira & Marin Editores juntamente com o CNPq. Esta obra congrega nove ensaios referendados pela teoria crítica da sociedade de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin, publicados desde 1988 em revistas científicas direcionadas às Ciências Humanas.

Finalizando este número apresentamos os resumos da tese e dissertações defendidas no programa no período de janeiro a junho de 2011.

Prof^ª Dr^ª Fabiany de Cássia Tavares Silva

Dossiê

Entre a Filosofia e a História da/na Educação:
Um Programa de Leituras

Sophrosyne: O Equilíbrio Sofocliano como Ideal de Formação

Sophrosyne: The Sophoclean Balance as a Formative Ideal

José Joaquim Pereira Melo

Departamento de Fundamentos da Educação.
Pós-doutor em História e Sociedade e Professor
Associado do Programa de Pós-Graduação em
Educação. Universidade Estadual de Maringá.
Email: jjpmelo@hotmail.com

Renan Willian Fernandes Gomes

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em
Educação. Universidade Estadual de Maringá.
Email: rw_gomes@hotmail.com

João Paulo Pereira Coelho

Doutorando do Programa de Pós-Graduação
em Educação. Universidade Estadual de Maringá
Professor universitário na área de História da
Educação FANP/FAAST.
Email: joaoopc22@hotmail.com

A mitologia grega pode ser compreendida como um imaginário de caráter coletivo que reúne significados relacionados à religião. Pode-se pensar que a própria religião dos gregos não teria sentido de ser se fosse separada do mito, elemento presente na produção poética e trágica dessa civilização. Isso porque a presença mitológica na sociedade helênica traduz não somente a cultura, mas também o modo de enxergar/conceber o mundo, até mesmo a relação do homem com os deuses.

Quando da época do poeta Homero e Hesíodo, na Grécia Antiga, o mito servia como um tipo de leitura da vida, do tempo, sem se separar dos valores, pensamentos, imaginário e, inclusive, da memória do período chamado de clássico. Foi pela mitologia que o perfil de homem necessitado por aquela sociedade se constituiu, visto que os mitos eram como transmissores de virtudes, princípios morais, formas de conviver e portar-se em sociedade, enfim, os elementos que constituíam a denominada

paidéia grega, que, para Werner Jaeger (1995), se tratava do processo de educação em sua forma verdadeira, a forma natural e genuinamente humana (SALES SILVA, 2009).

Já com o surgimento da *pólis* democrática, a influência mítica acabou gradativamente se tornando mais laica. Ocorre, pode-se assim pensar, um afastamento entre os deuses e os homens, na medida em que esses últimos passam a abrir possibilidades de investigações a respeito da sua vida política, em grupo; o homem começa a pensar em si como o próprio condutor de sua história. Essas novas perspectivas acabam por influenciar também uma nova forma de vida em sociedade, que se orienta agora sob a batuta da racionalidade e da democracia, instâncias concretizadas na Cidade-Estado.

Ocorre, nesse novo cenário que se desnuda para o homem grego, uma maior importância atribuída à palavra, pois, foi por meio dela que o cidadão construiu a vida política; elaborou leis e consolidou um novo modo de vida para o homem.

Acrescente-se a isso que as questões culturais, intelectuais e do pensamento que constituíam todo o ideal do que vinha a ser a *paidéia*, nesse momento, ganham, graças à palavra, dimensões públicas (VERNANT, 2003). A escrita, por exemplo, outrora particularizada pelos escribas no período micênico, tem na *pólis* uma função isonômica, não mais para atender aos interesses do rei, mas para garantir ao povo o conhecimento acerca das decisões tomadas em relação aos negócios da cidade.

Ainda nos séculos VIII e VII, a ordem política começa a destacar-se da ordem cósmica. Já se fazia necessária a adequação do calendário à vida social, ao invés de submeter a sociedade ao ciclo das estações do ano. Nos tempos arcaicos, a cidade era dividida em quatro tribos, formadas por pessoas de mesmo parentesco. Cada tribo tratava de governar a cidade durante uma época do ano, em um ciclo ininterrupto. A necessidade de quebrar o esquema dos privilégios políticos e de trazer pessoas de todas as condições sociais para a participação no poder levou Clístenes a dividir a população ateniense em dez tribos, cada uma das quais contribuía com um contingente de cinquenta cidadãos, formando o conselho dos quinhentos, que decidia sobre os destinos da cidade. A divisão em dez já não obedecia aos laços de consangüinidade e critérios de honra, de modo que a ordem antiga, considerada obsoleta, estava superada. A mescla da população, o surgimento de conceitos políticos como os de justa medida e de unanimidade, a abertura da consciência

para pensar para além da influência dos deuses determinaram que o cidadão e o filósofo aparecessem concomitantemente (GONÇALVES, 1997, p.3).

Desse modo, o conhecimento/saber, uma vez que agora é registrado pela escrita, torna-se por excelência democrático, dado que não se restringe a círculos mais seletos e passa a “circular” entre os cidadãos comuns. Com isso, promove-se um tipo de informação e conhecimento passíveis de discussões e críticas, capazes de promoverem, além da participação do homem livre, um possível aperfeiçoamento social. É valendo-se dessa nova dimensão do conhecimento, do refletir e discutir, que o teatro grego se desenvolve no seio da *pólis*, não somente como instância restrita ao entretenimento, mas como um veículo de propagação de valores e questionamentos (GAZOLLA, 2001).

A esse respeito, o gênero trágico ganha espaço privilegiado nesse processo de transformação social por que passava a sociedade grega.

Essa expressão artística tem sua origem nas festas em homenagem ao deus dos excessos, Dionísio. Ela retoma elementos da epopeia, assim como a mitologia, os grandes feitos dos deuses olímpicos e seus heróis, fazendo isso de uma forma com que todo esse universo se torne mais que íntimo para o público. A tragédia coloca, assim, aquilo que é próximo do homem para conquistar sua empatia e, por meio dela, promove um repensar sobre as questões colocadas em cena no palco. Esse conteúdo que traz consigo a tragédia se explica pelo fato de que, com a *pólis*, problemas diferenciados foram colocados na ordem do dia, exigindo do cidadão sua solução e equação.

Isto posto, tendo como um dos vieses um “formar” o homem para o que ocorria então na Cidade-Estado, o teatro se serve de elementos constituintes da cultura grega no sentido de preparar o grego para os desafios que agora lhe são impostos. Daí a dramaturgia helênica discutir as questões de maior importância na esfera individual e coletiva, o que se tornou instrumento efetivo quando se pensava em consolidar o novo regime democrático fundado na racionalidade que então se desenvolvia.

A politéia grega, longe de ser uma organização social e territorialadministrativa de onde emanam os atos públicos, é formadora e formada do e pelo espírito de seus próprios componentes, os cidadãos. A tragédia, apesar de mergulhada no político (no sentido originário do termo), não expõe *problemas políticos* enten-

dados como pertinentes à esfera pública de governo, mas questões humanas que incidem no campo das relações entre todos e no campo das emoções de cada um (GAZOLLA, 2001, p.59-60).

De maneira geral, é possível afirmar que a tragédia se encarregou de colocar em pauta para discussão o passado mítico helênico e o presente das novas instituições políticas. Assim procedendo, o evento trágico polariza o homem formado a partir do herói enaltecido nos tempos homéricos e o homem político, cívico, aquele que agora goza do direito público, desvinculado do sangue e das tradições patriarcais. O homem passa a ser compreendido sob um outro viés, uma nova dimensão, fora do campo de influência dos deuses.

Esse novo quadro de entendimento do homem é um dos pontos centrais da tragédia de Sófocles (496-405 a.C.).

O dramata de Tebas soube expressar e colocar em apreço em seu teatro essa nova dimensão humana, bem como discutir o conflito instaurado quando do embate entre a fé nas orientações míticas do passado e a crença na lei pública, feita pelo homem.

Em sua estreita ligação com a *pólis*, a tragédia grega do século V é um fenômeno histórico singular e, como reflexão do ser humano sobre a problemática de sua existência, uma criação de validade que persiste por sobre o tempo (LESKY, 1971, p.238).

Diante disso, compreende-se a dramaturgia, particularmente a sofociana, como importante na formação do homem, no sentido mais profundo da *paidéia* grega. A esse respeito, Werner Jaeger (1995) considera que o conceito *paidéia* implica o amplo conhecimento da realidade grega desse período, bem como os conceitos e formas de pensares que eram constituintes da cultura helênica.

É possível então, a partir da leitura feita das tragédias sofocianas, apreender que o educar do grego se constituía a partir de um processo mais amplo, envolvendo aspectos culturais e religiosos, realizando-se ao longo da existência do homem, que ia, pouco a pouco, se moldando de acordo com as novas orientações e demandas que precisavam ser supridas no convívio social. Por isso, a sua preocupação em adquirir virtudes consideradas dignas a fim de assumir o perfil que lhe era reclamado, o que implicava em um

constante progresso rumo a um ideal, a *areté* – que significava adaptação perfeita, excelência, uma virtude de excelência, associada à idéia de cumprir a função a que o indivíduo se destinava.

Para além, as virtudes agora na *pólis* tinham na racionalidade sua orientadora, portanto, o perfil de homem livre deveria reunir em si novas virtudes, tais como a prática ativa em sociedade, a participação nos rumos da vida pública, a reflexão desvinculada da crença religiosa, o pensar em prol do coletivo em detrimento do individual, enfim, um homem virtuoso seria o cidadão de acordo com a Cidade-Estado.

Na esteira desse raciocínio, a filosofia, em seu desenvolvimento, passa a questionar a ordem posta, o que não quer dizer que o homem desse momento, voltado para as questões mais racionais e filosóficas, tenha de todo rompido com a religião grega. Pelo contrário, os séculos V-IV podem ser pensados como um grande caminho em que fé e razão trilharam lado a lado.

A religião grega [...] é mais uma prática, uma forma de comportamento e uma atitude interna do que um sistema de crenças e dogmas. É a filosofia que assumirá, nesse plano, um lugar deixado livre; em seu esforço para construir um sistema de mundo coerente, a filosofia não terá que entrar diretamente em conflito com a religião (VERNANT, 2006, 85-86).

A partir dessas considerações, selecionou-se a peça sofocliana *Antígona* a fim de mostrar como o fenômeno formativo grego se deu no período em tela e, de que maneira, Sófocles elaborou, ainda que não intencionalmente, um perfil de homem que fosse adequado à nova sociedade democrática, respaldada pela racionalidade e pelo pensamento filosófico de seu tempo. Exemplo dessa nova orientação assumida pela sociedade grega pode ser identificado no enredo trágico de Sófocles, no caso particular, na tragédia *Antígona*.

Sophrosyne: expondo os extremos para apresentar o equilíbrio

O cerne temático do gênero trágico é o conflito entre forças opostas. Nesse sentido, o que se apresenta na peça *Antígona* é o embate entre a

filha do rei Édipo e seu tio, o rei Creonte. Acrescente-se a isso que o enredo em tela coloca a protagonista de Sófocles como a defensora das leis patriarcais gentílicas, enquanto o antagonista defende as leis elaboradas pelos homens.

Para entender os acontecimentos que levaram a princesa e o rei a se enfrentarem com perspectivas tão opostas, vale considerar: após o auto-exilado e morte de Édipo, os jovens príncipes Polinices e Etéocles concordam que deve haver um revezamento do trono tebano entre eles: ora um assumiria por dois anos, ora o outro pelo mesmo período de tempo. Entretanto, findado o período do reinado de Etéocles, este não aceita ceder o trono ao irmão, que acaba se refugiando em Argos, cidade inimiga de Tebas.

Com isso, Polinices tenta buscar o apoio dos arganos para depor do trono o irmão. Conseguindo seu intento, invade Tebas e desencadeia uma guerra com o irmão Etéocles que havia rompido com o trato entre eles estabelecido. Dessa luta, resulta a morte dos dois príncipes, ficando, assim, o trono tebano para Creonte, tio dos príncipes vitimados pelo conflito. Este, então, considera Polinices como um traidor, e por isso nega a ele as honras fúnebres, dando-as somente a Etéocles. De acordo com a tradição grega, não ser sepultado era o mesmo que não garantir o ingresso no reino dos mortos, o Hades; assim, o espírito de Polinices sofreria por toda a eternidade.

É a partir disso que se instaura o conflito da peça. A princesa Antígona, irmã dos príncipes Etéocles e Polinices, noiva do filho de Creonte, Hêmon, se enternece por Polinices, uma vez que para este foram proibidas as honras fúnebres por um édito de Creonte, que o considerava traidor da pátria. Destarte, a princesa se volta contra o próprio rei e resolve sepultar seu irmão. Descobrendo a desobediência e afronta da jovem sobrinha, Creonte a condena à morte (GALUPPO, 2006).

Embora personifique um governante tirânico, o rei pode ser compreendido como um legislador que, agindo em prol do bem social comum a todos na cidade, torna-se um defensor dessa mesma organização social que dele espera proteção e cuidado. Creonte se apresenta como o governante que tem como propósito a defesa dos seus de acordo com

os instrumentos que garantem isso, ou seja, as leis escritas que assim determinam.

O rei, nesse sentido, tenta efetivar sua autoridade negando a sepultura ao homem que era considerado o traidor da pátria. Esse posicionamento real ia de encontro aos rituais sagrados gentílicos, sem os quais o corpo do defunto pereceria no Além. O édito real então legitima a intenção creontina de, por meio do amparo legal da lei positiva, impedir o sepultamento de Polínicos e, com isso, garantir sua autoridade e a ordem na cidade que governava.

ANTÍGONA

Esse é o decreto imposto pelo bom Creonte
[...] impõe aos transgressores
a pena de apedrejamento até a morte
perante o povo todo (SÓFOCLES, *Antígona*, 1990, p. 198, vv.
35/40-42).

Diferentemente do ideal grego de *sophrosyne*, o decreto imposto pelo rei se configura como algo de caráter extremado, mas o que o tirano busca com esse ato é, na verdade, mostrar quão forte é a lei que impõe, bem como seu poder na Cidade-Estado. Já o tratamento dispensado a Etéocles, diz respeito aqueles que desfrutavam do reconhecimento e apreço pelos serviços prestados à pátria.

CREONTE

[...] que Etéocles, morto lutando pela pátria
desça cercado de honras marciais ao túmulo
e leve para o repouso eterno tudo
que só aos mortos mais ilustres se oferece (SÓFOCLES, *Antígona*,
1990, p. 204, vv. 223-226).

Postura diferente ele assume é com o proscrito Polínicos, o qual persegue até após sua morte.

CREONTE

[...] a Polínicos
que regressou do exílio para incendiar
a terra de seus pais e até os santuários
dos deuses venerados por seus ascendentes
e quis provar o sangue de parentes seus
e escravizá-los, quanto a ele ditado
que cidadão algum se atreva a distingui-lo

com ritos fúnebres ou comisseração;
fique insepulto o seu cadáver e o devorem
cães e aves carniceiras em nojenta cena (SÓFOCLES, *Antígona*,
1990, p. 204, vv. 227-236).

Desse modo, é possível afirmar que o que Creonte fez foi um ato mais político do que religioso. Sua lei, segundo defendia, não somente deveria ser seguida a risca para que a organização e bem-estar social fossem mantidos, mas também para garantir que ninguém mais ousasse a infringir suas leis no futuro. Entrementes, como contraponto, Sófocles constrói sua heroína reacionária como uma força de choque/resistência à autoridade creontina. Ela é colocada como o total oposto, a outra extremidade que, assim como o tio, não se curva e permanece com sua firme posição em relação aquilo que acredita.

ANTÍGONA

Pois não ditou Creonte que se desse honra
da sepultura a um de nossos dois irmãos
enquanto a nega ao outro? Dizem que mandou
proporcionarem justos funerais a Etéocles
com a intenção de assegurar-lhe no além-túmulo
a reverência da legião dos mortos; dizem,
também, que proclamou a todos os tebanos
a interdição de sepultarem ou sequer
chorarem o desventurado Poliníciis:
sem uma lágrima, o cadáver insepulto
irá deliciar as aves carniceiras
que há de banquetear-se no feliz achado.
Esse é o decreto imposto pelo bom Creonte
(SÓFOCLES, *Antígona*, 1990, p. 198, vv. 23-35).

O fato de seu ato poder incorrer em sua própria morte não foi suficiente para demover a obstinação da princesa sofocliana; pelo contrário, Antígona, apegada ao passado gentílico e seus costumes, mantém-se firme e resoluta, defendendo sua crença até o final do enredo trágico, pois “Ainda que não queiras ele é teu irmão e meu; e quanto a mim, jamais o trairia [...] Ele não pode impor que eu abandone os meus” (SÓFOCLES, *Antígona*, 1990, p. 199, vv. 52-53/55).

Antígona não teme o que as mãos humanas lhe podem fazer, pois, em seu entendimento, os deuses a respaldam e garantem a certeza de estar

fazendo o que era certo. “[...] à lei mais cara aos deuses” (SÓFOCLES, *Antígona*, 1990, p. 200, vv.86), portanto, “lei divina”, superior às “leis humanas”. Daí a personagem pensar que morrer por suas crenças vale a pena.

ANTÍGONA

[...] de qualquer modo
hei de enterra-lo e será belo para mim
morrer cumprindo esse dever: repousarei
ao lado dele, amado por quem tanto amei
e santo é o meu delito, pois terei de amar
os mortos muito, muito tempo mais que aos vivos.
Eu jazerei eternamente sob a terra
e tu, se queres, foge à lei mais caras aos deuses
(SÓFOCLES, *Antígona*, 1990, p. 200, vv. 80-86).

Destarte, sua determinação e firmeza nos princípios gentílicos fazem com que Antígona encerre em si o ideal antigo de proceder e agir dos guerreiros “[...] pálido lampejo de esperança que sobre o último rebento de Édipo surgira [...]” (SÓFOCLES, *Antígona*, 1990, p. 222, vv. 681-683). Sófocles a construiu de modo a personificar nela um extremo de conduta que não mais fazia sentido diante dos novos padrões e sistemas que se apresentavam com o advento da democracia, da filosofia e do pensamento racional. Antígona é exatamente o oposto do cidadão moderado, em harmonia com o novo modo de se pensar o homem e a sociedade na *pólis*.

O que se apreende do comportamento da princesa é a falta de ponderação, *aphrosýne*, o oposto do ideal grego de *sophrosyne*.

Se a *sophrosýne* é a faculdade de ponderar, a *aphrosýne* é a ausência dessa mesma capacidade. É um dos termos que designava a loucura entre os gregos, que designava um tipo de problema mental que se confundia não raro com a *mania* e que também integrava o quadro sintomático da melancolia, a grande loucura, oriunda do excesso da bile negra. Essa é a primeira relação da catarse com a loucura, mas não é a única. À medida que a *mania* relaciona-se com a melancolia, torna-se necessária uma intervenção catártica que devolva a *sophrosýne* ao afetado. Seria preciso, pois, purgar o excesso de bile negra; seria preciso procurar a saúde no restabelecimento do equilíbrio. A natureza tem, segundo esses princípios aqui apresentados, uma predisposição à saúde, uma tendência ao equilíbrio, que, se rompido, deve ser retomado por meio de algo a que os gregos chamavam de *tékhnē*, ou seja, um conjunto de saberes direcionado a uma aplicação com praticidade funcional (CAIRUS, 2008, p.4).

Sendo assim, é possível considerar que a peça de Sófocles discute tanto os conceitos antigos da Grécia arcaica quanto os novos pensares que se erigiam com o processo de transformação social vivenciado pela sociedade de seu tempo. Acrescente-se a isso que, colocando dois opostos, o dramata elabora, ainda que não intencionalmente, um modelo de formação que entendia como a justa-medida. Por isso, na perspectiva sofocliana, o mítico, ainda não de todo esquecido no imaginário grego, e o racional, em processo de consolidação, cruzam-se em sua peça de modo a contraporem-se e a contrabalancearem-se compondo, assim, uma mediania, a *sophrosyne*.

O homem deveria ter uma formação conduzida pela racionalidade, sem, contudo, negar por completo o mito. Mais uma vez, o que vai tomando consistência a partir dessa reflexão é que Sófocles construiu um pensar a respeito da formação num sentido não excludente; mito e racionalidade não eram inconciliáveis, haja vista que o ideal de justa-medida (*sophrosyne*) aparece em Homero e Hesíodo, ganhando, ao longo do tempo, diferentes sentidos, mas, sempre, mantendo sua unidade semântica: o equilíbrio e/ou auto-controle.

In post-Homeric poetry and the society that it reflects, *sophrosyne* took on a variety of new meanings, some of them religious, some political in their implications. The concept was especially congenial to the Apolline morality with its emphasis on restraint, self-knowledge, and the acceptance of limits, impose in some cases by the gods, in others by the state, and in the case of women by men. The general tendency of *sophrosyne* to suggest inhibition of some kind made it particularly suitable (from a masculine point of view) as a *summa* of feminine virtue, and it is not surprising that *sophron* begins to replace more general terms of value, such as *agatheor esthle*. For example, Hesiod in the *Works and Days* remarks that a man gets nothing better than a good wife, nothing worse than a bad one (702-703) — doubtless a cliché even in the eighth century B.C. His word for the good wife is *agathe*, which becomes *esthle* in *Sermonides* (fr.6), but when Epicharmus in the fifth century echoes this bit of proverbial wisdom, *agathe* and *esthle* must have seemed insufficiently precise. He therefore substitutes *sophron*, saying that it is the virtue of a *sophron* woman not to wrong her husband [...] There can be little doubt that by *sophron* he means what Semonides meant by *sophronein*: to be dutiful, obedient, well-behaved. By the fifth century *sophrosyne* in this sense has established itself as the fundamental quality expected of women, married or unmarried. Thereafter the concept may be amplified or refined, adapted to particular circumstances, but no change in the basic meaning occurs, where women are concerned [...] It is in the tragedy of the fifth century that the type of the *sophron* wife is first observed,

fully established and represented by the principles exemplars destined to reign in later times¹ (NORTH, 1977, p.37-38).

Em face de suas posturas, Antígona e Creonte são pólos opostos que encerram em si questões e posicionamentos sociais divergentes. Dicotomizando seus personagens dessa maneira, Sófocles propõe ao cidadão heleno um debate a respeito de qual seria a conduta ideal para a sociedade. A trama sofocliana se resume no poder e influência da família, daquilo que é particular, e do poder influência do Estado, instituição de caráter maior e coletivo.

Antígona tem em seu clímax o duelo argumentativo entre os protagonistas. Para além, quando a princesa argumenta em favor das tradições, expressa que o grego já não mais se submetia de todo aos chefes dos gêneros, uma vez que surgira uma nova autoridade personificada na figura de Creonte, que, além da condição de líder da família de Édipo, também o era da própria *pólis*.

Esse quadro põe em tela para o cidadão grego os novos tempos que se configuravam, as leis humanas elaboradas pelos homens, diferentemente das leis sagradas, que lhes davam direito de acusação ou defesa. O ser culpado ou inocente, nesse sentido, poderia depender do quanto conhecia as leis, conforme na arguição de Creonte a Antígona: “[...] Agora, dizê rápida e

¹ Na poesia pós-homérica e na sociedade que essa reflete, *sophrosyne* perpassou uma variedade de novos significados, alguns deles religiosos, outros políticos em suas implicações. O conceito era especialmente a moralidade amigável/simpática de Apolline com ênfase em auto-controle, auto-conhecimento e a aceitação de limites, impostos em alguns casos pelos deuses e, em outros, pelo Estado; e, no caso particular da mulher, pelo marido. A tendência geral da *sophrosyne* sugere que algum tipo de inibição fez do conceito particularmente apropriado — numa perspectiva masculina — para a virtude *summa* feminina, e não é surpreendente que *sophron* comece a substituir termos mais gerais de valor, tais como *agathe* ou *esthle*. Exemplo disso temos em Hesíodo em *Os trabalhos e os dias*, obra que atesta que o homem não pode ter nada melhor do que uma boa esposa e nada pior do que uma má esposa (702-703) — sem dúvida um clichê até para o século VIII a.C. Sua palavra para boa esposa é *agathe*, que se torna *esthle* em Semônides (fr.6). Entretanto, quando Epicharmus, no século V, ecoa esse pedaço de provérbio de sabedoria, *agathe* e *esthle* devem ter sido insuficientemente precisos. Ele, então, substitui *sophron*, afirmando que é virtude de uma esposa *sophron* não enganar seu marido [...] Há poucas dúvidas de que *sophrosyne* significa o que Sermonides quis dizer com *sophronein*: diligente, obediente, bem-comportada. Já no século V, *sophrosyne*, nesse sentido, se estabeleceu como a qualidade fundamental esperada em uma mulher, casada ou não. A partir de então, o conceito pode ser ampliado ou refinado, adaptado para circunstâncias particulares, mas nenhuma mudança ocorre em seu sentido básico a respeito da mulher [...] É na tragédia do século V que o tipo de esposa *sophron* é primeiro observado, completamente estabelecido e representado pelos princípios exemplares destinados a reinarem em tempos vindouros (NORTH, 1977, p.37-38). (Tradução nossa).

concisamente: sabias que um édito proibía aquilo?" (SÓFOCLES, *Antígona*, 1990, p. 214, vv. 507-508).

Sófocles deu conhecimento a respeito da lei imposta por seu antagonista, Antígona revela seu conhecimento da lei escrita. "Sabia. Como ignorá-la? Era notória" (SÓFOCLES, *Antígona*, 1990, p.214, vv. 509), e, além de conhecer essa lei, a princesa conhecia assim como outras leis em vigor na cidade.

Ao colocar um rei indignado com o desrespeito e afronta da princesa por não se curvar às suas leis, Sófocles põe em discussão a postura da personagem, cujo ato poderia afetar o bem social comum, pois a lei imposta pelo tirano fora desrespeitada/transgredida, conforme indagação incisiva creontina a princesa rebelde: "E te atreveste a desobedecer às leis?" (SÓFOCLES, *Antígona*, 1990, p. 214, vv.510). Entrementes, não é o direito de defesa garantido pelas leis positivas em que se resguardou Antígona, mas no direito garantido pelas divindades: "[...] A filha de Édipo confirma que transgrediu conscientemente o decreto para cumprir as leis dos deuses debaixo, que estima mais válidas do que a lei — humana e transitória — do novo rei/tirano" (ROSENFELD, 2002).

Antígona se fundamenta em preceitos religiosos e morais considerados por ela como mais poderosos e dignos de obediência do que lhe são impostos pelo homem.

ANTÍGONA

Mas não foi Zeus o arauto delas para mim,
nem essas são leis ditadas entre os homens
pela Justiça, companheira de morada
dos deuses infernais: e não me pareceu
que tuas determinações tivessem força
para impor aos mortais até a obrigação
de transgredir normas divinas, não escritas,
inevitáveis; não é de hoje, não é de ontem,
é desde os tempos mais remotos que elas vigem,
sem que ninguém possa dizer quando surgiram
(SÓFOCLES, *Antígona*, 1990, p. 214, vv. 511-520).

Embora a égide da filha de Édipo ser a lei sagrada que justifica seus atos e posicionamentos, a princesa não se opõe unicamente ao tirano

Creonte com sua desobediência, mas, além dele, representa um elemento perturbador da nova ordem social que tinha na lei humana o seu ponto de apoio, que garantiria a manutenção do novo regime.

CREONTE

[...] Se alguém transgride
as leis e as violenta, ou julgar ser capaz
de as impingir aos detentores do poder,
não ouvirá em tempo algum meus elogios;
[...] a anarquia é o mal pior;
e a perdição para a cidade e faz desertos
onde existiam lares; ela é causadora
de defecções entre as fileiras aliadas,
levando-as à derrota [...] (SÓFOCLES, *Antígona*, 1990, p. 224-
225, vv. 751-754/763-767).

Creonte, diferente da sobrinha, é colocado como o personagem que, com sua autoridade de rei, ao contrário, procura manter o seu poder e garantir o equilíbrio da cidade. Ele assim o faz punindo o transgressor da lei, no caso aqui, Antígona, e mostrando aos demais que qualquer um que ameaçar o reino tebanos será severamente punido, uma vez que ele como bom governante tem a missão de assegurar a ordem.

CREONTE

[...] Que invoque Zeus, o protetor do parentesco,
se lhe aprover. Se eu for criar parentes meus
na desobediência, inevitavelmente
hei de enfrentá-lo com maior razão nos outros.
Aquele que na própria casa é cumpridor
de seus deveres, mostrar-se-á também correto
em relação ao seu país [...] (SÓFOCLES, *Antígona*, 1990, p. 224,
vv. 745-751).

Destarte, Sófocles, hábil construtor da palavra, fez com que tanto Creonte quanto Antígona tivessem em suas defesas argumentos consistentes que garantissem e/ou justificassem seus posicionamentos. Sem cair para a defesa de um e condenação do outro, o dramata polarizou seus personagens de modo que entre eles, o público pudesse vislumbrar uma perspectiva de equilíbrio — um terceiro olhar que legitimasse uma nova postura, entendida, na ótica sofocliana, como a ideal diante do embate entre o velho e o novo.

[...] um conflito político e dinástico que faz de Antígona não apenas a representante de ideais humanísticos e mas uma figura com real peso político. Nesta perspectiva, também Creonte aparece como algo mais do que um bárbaro que abusa do poder, antes revelando os motivos de um esforço sincero para salvar Tebas [...] (ROSENFELD, 2002, p. 14).

Com visões distintas, os focos de Antígona e Creonte convergem para um ponto comum, ou seja, eles, apesar de visões aparentemente inconciliáveis, buscam a manutenção da ordem, seja por meio das leis sagradas seja por meio das humanas.

Isto posto, o entendimento sofocliano, pode-se pensar, era o de que o embate entre a justiça garantida pelos deuses e a elaborada pelas mãos humanas era uma questão a ser resolvida no cenário político-social da Cidade-Estado. Para isso, o ideal de *sophrosyne* seria o perfil de homem e conduta que melhor atenderiam às exigências que se colocavam então. Um cidadão livre que buscava o equilíbrio e o exercício da democracia, sob a tutela da racionalidade e da discussão filosófica, era o que se necessitava naquele novo cenário em plena transformação social — daí antigos ideais de formação perderem seu sentido num momento cujo foco era a reorganização da mentalidade grega com vistas a adequar o homem para a *pólis*.

Considerações finais

Sófocles, como dramata, pode ter tido como ponto de partida criar personagens num enredo bem-construído, de modo a conquistar seu público como artífice da palavra. Todavia, em *Antígona*, é pertinente a compreensão de que para além dessa intenção basililar, o autor delineou em seu texto certa preocupação com a formação do homem de seu tempo. Some-se a isso que suas personagens vivem os mesmos dramas que o grego, precisam das mesmas orientações frente ao novo modo de se organizar sócio-politicamente.

Por possibilitar ao homem o enfrentamento das suas fragilidades, ver no palco aquilo que o fazia sofrer, o enredo sofocliano serviu como um instrumento de orientação para que o homem pudesse viver em consonância com os novos tempos que se descortinavam para aquela sociedade. Pelo que se expressava no palco pelas personagens, o cidadão, por meio de uma experiência catártica, tinha a possibilidade de criar as condições

para a sua consciência se orientar de acordo com aquilo que exigiam as transformações de seu tempo.

Desse modo, pode-se pensar que o trágico contribuía com o processo formativo do homem através da dor, elemento essencial na construção do drama. Sófocles delineia o perfil de homem equilibrado, sob a forma da *sophrosyne*. Esse perfil serviria aos interesses da democracia que se pretendia exercer na *pólis*.

O dramata, nessa feita, propõe a reflexão, o auto-controle e o respeito às leis da Cidade-Estado como normas de comportamento que, em seu entendimento, garantiriam a manutenção da Cidade-Estado. Para além, o tragediógrafo discutia a responsabilidade que o homem livre deveria assumir sobre tudo o que fazia; a pequenez da condição humana diante das adversidades; e o conflito da lei antiga e as novas que se instauravam. Com isso, é interessante pensar que o cidadão, vivendo essas contradições, passava por um processo de desenvolvimento e humanização.

Apesar do fato de que o homem ideal proposto por Sófocles tenha permanecido no tempo para o qual foi pensado, sua expressão literária ganha candência na História da Pedagogia ocidental pelo modo que pensa a complexidade do fenômeno formativo, as diferentes direções que este processo pode tomar na sua ação quando da preparação do homem para a vida em sociedade.

A crise que o homem de Sófocles vivenciou pode servir para o homem de hoje encontrar possíveis vestígios daquelas mesmas incertezas, suas raízes que consistem em sentimentos e dúvidas que não são nem da Antiguidade tampouco da Contemporaneidade, mas pertencem à própria natureza humana. Por isso, infere-se que as elaborações do homem mediante a racionalidade se deram e se dão frente a incertezas, constituindo os ganhos e acertos da humanidade. O fenômeno formativo, nesse contexto, expressa os anseios e o que espera a sociedade do próprio homem.

Com isso, ainda é válido considerar que a preocupação com a formação humana é uma constante em todos os tempos, culturas e civilizações, no caso específico da Grécia, apesar das grandes diferenças que as particularizam, podem contribuir de alguma forma com o pensar formativo dos tempos atuais.

Resumo: Este trabalho tem por objetivo proceder a uma reflexão sobre o fenômeno formativo em Sófocles, particularmente em sua peça *Antígona*. Embora o fim último do espetáculo cênico ser, para o dramata, o entretenimento do público, é possível encontrar no enredo sofociano uma comunicação indireta com acontecimentos sócio-políticos que se desenrolavam quando da produção da peça em apreço. Esses acontecimentos dizem respeito à mudanças de pensamento concernentes ao embate mito *versus* racionalidade, que coexistiram na Grécia Antiga entre os séculos V-IV. A partir dessa constatação, infere-se que o fenômeno formativo pode se manifestar de maneira complexa, não sistematizada, como atesta a diegese de Sófocles, em que um novo perfil de homem para sua sociedade era pensado; um homem virtuoso e equilibrado que tinha no ideal de *sophrosyne* o seu objetivo maior de formação.

Palavras-chave: Sófocles. Formação. *Sophrosyne*.

Abstract: The aim of this work is to reflect on the formative phenomenon in Sophocles, especially in his play *Antigone*. Albeit the goal of a play is, to the dramatist, the entertainment of the audience, it is possible to apprehend in the sophoclean plot an allusion to social and political events of the time the play was written. Those events regard a change in the thought concerning the conflict between myth and reason — two instances that coexisted in Greece in the 5th and 4th Centuries. Thus, it is legitimate to infer that the formative phenomenon is likely to play out in a complex and non-systematic way, as the aforementioned play attests; in the latter, a new Man model was conceived, a virtuous and well-balanced one that had the *sophrosyne* ideal as his highest formative objective.

Keywords: Sophocles. Formation. *Sophrosyne*.

Referências

- CAIRUS, Henrique. **A arte de curar na cura pela arte: ainda a catarse.** Anais de Filosofia Clássica. Vol 2., nº 3, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.
- GALUPPO, Marcelo Campos. Matrizes do Pensamento Jurídico: um exemplo a partir da literatura. In: GALUPPO, Marcelo Campos. (Org.). **O Brasil que Queremos: Reflexões sobre o Estado Democrático de Direito.** 1 ed. Belo Horizonte: PUC Minas, 2006, Vol. 1, p. 515-530.
- GAZOLLA, Rachel. **Para não ler ingenuamente uma tragédia grega: ensaio sobre aspectos do trágico.** São Paulo: Loyola, 2001.
- GONÇALVES, Ricardo. Do mito à razão: uma possibilidade de leitura. In: **Integração Ensino. Pesquisa e Extensão.** São Paulo: Universidade São Judas Tadeu. Ano III (11), 1997, p.268-274
- JAEGER, Werner. **Paidéia, a formação do homem grego.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LESKY, Albin. **A tragédia grega.** São Paulo: Perspectiva, 1971.

NORTH, F. Helen. **The mare, the vixen, and the bee: *sophrosyne* as the virtue of the women in antiquity.** Illinois Classical Studies, II. Swarthmore College, 1977.

ROSENFELD, K.H. **Sófocles e Antígona.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

SALES SILVA, Aline de Fátima. **O sentido educativo do mito na formação do homem grego.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2009.

SÓFOCLES. **Antígona.** Trad. Mario da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e sociedade na Grécia antiga.** Trad. Myrian Campello. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 2006.

_____. **As origens do pensamento grego.** Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. 13 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

Recebido em 15/03/2012

Aprovado em 22/04/2012

Os Princípios do Krausismo: Política e Filosofia na América Latina

Principles Krausismo: Politics and Philosophy in Latin America

Margarita Victoria Rodríguez

Professora do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul (UFPR)
poroyan@uol.com.br

O desenvolvimento das concepções filosóficas, políticas e ideológica na América Latina, especificamente a partir da independência política tiveram lugar, numa realidade social contraditória dominada pela mestiçagem cultural e uma imitação dos ideais e condições importadas, primeiro da Europa e posteriormente dos Estados Unidos.

A minoria letrada e “cultura” latino-americana, depois da independência, buscou superar o atraso cultural e econômico, para tanto visava transformar a identidade dos próprios países. Mas é importante salientar que o conteúdo ideológico de “liberdade e autonomia dos povos”, que havia sido adjudicado à “Guerra da Independência”, não era um conceito compartilhado por toda a população, dado que apenas a classe dirigente, construída pela minoria de brancos (descendentes de espanhóis e alguns nascidos na Espanha) entendia claramente o sentido da independência de Espanha, a maioria dos habitantes da América Hispânica, constituída por índios e mestiços, eram marginalizados e não participavam nem compartilharam estas lutas políticas e econômicas (GOMEZ MARTINEZ, 1989).

Os líderes da independência buscaram romper com a tradição colonial, e modernizar a cultura e a economia das novas nações, para tanto tomaram como referência o modelo de desenvolvimento político e econômico dos países europeus. Mas não havia coincidência entre os intelectuais com respeito à avaliação da realidade social latino-americana.

O idealismo da Revolução Francesa foi incorporado pelos legisladores na elaboração das bases e normas legais das novas Repúblicas, elas pretendiam instituir sociedades perfeitas que superassem os defeitos europeus, e incorporassem todos os aspectos positivos destas nações, com o objetivo de corrigir os problemas do “novo mundo”.

Como os intelectuais latino-americanos consideravam que a realidade e as origens coloniais dos países eram nefastas, procuraram negar a sua existência, e importaram os valores europeus sem levar em considerações as condições máterias locais. As novas Constituições refletiram essa inadequação, e introduziram os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, porém ainda se mantinham as estruturas arcaicas da colônia, por exemplo na Bolívia, somente no ano 1952 foi finalmente abolido o “pongueje” e o “mitanaje”, que eram formas de escravidão que se remontavam ao período pré-colombina (GÓMEZ MARTÍNEZ, 1989).

Com efeito, Gómez Martínez (1989, p.49), explica esta inadequação da realidade latino-americana,

Los ideales utópicos que se forjó la minoría ilustrada chocaron pronto con la realidad interna de los pueblos independizados. La Revolución era un concepto abstracto del que no participó el pueblo. Este ni sentía ni comprendía los conceptos europeos de libertad y de derechos humanos. Sus tradiciones y costumbres se oponían a ello y ahora, pasada la euforia de un primer momento, surge de nuevo el gobierno absoluto; esta vez no será la monarquía sino sus herederos: los terratenientes y la Iglesia. En aquellos lugares —México, Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia, etc—, donde predominaba la población indígena y mestiza, el blanco, los criollos, se apoderaron del gobierno, forzando a las masas indígenas a una situación que en nada se diferenciaba de la mantenida durante la Colonia.

Após o período independentista, os países iniciaram um longo processo de lutas civis, que se caracterizaram por uma disputa entre dos grupos: os conservadores que defendiam seus privilégios e reivindicavam os valores do passado, ou seja, a herança espanhola; e os liberais considerados progressistas, que pretendiam construir uma nova e moderna nação republicana. Estas lutas políticas eram uma confrontação entre os unitários e os federais. “En Argentina, Sarmiento lo presenta como la lucha entre la civilización y la barbarie. En Chile, Bilbao lo ve en términos del liberalismo contra el catolicismo. En México, José María Luis Mora lo interpreta en términos de progreso contra retroceso” (GÓMEZ MARTÍNEZ, 1989, 48).

Mas o projeto político baseado no ideal de repúblicas democráticas não se concretizou. Os intelectuais liberais entendiam que as causas deste fracasso era a herança espanhola e a falta de preparo do povo para o exercício da cidadania. Para superar o atraso, havia que instituir uma nação espelhada nas civilizações desenvolvidas como França e Inglaterra, e desfazer-se do passado colonial. Contudo, apesar dos esforços de mudanças, muitas das instituições tradicionais continuaram vigentes, com o qual a situação de América Latina diferia claramente da realidade dos países europeus, tomados como modelos. As modernas Constituições incorporam os valores liberais, mas foram adotadas formas de governos autoritárias e conservadoras para administrar as novas repúblicas.

Com efeito, após a independência, dado fracasso do projeto liberal, muitos países implantaram ditaduras governadas por caudilhos, como por exemplo, José María Rosas (1829-1832 e de 1835 até 1852), na Argentina; no México, António López de Santana governou em vários momentos o país¹. Mas a meados do século XIX foram combatidas estas formas de governo, e ainda promulgadas novas Constituições – Argentina em 1853, México em 1857, Peru em 1860, Bolívia em 1861, Venezuela em 1864, Paraguai em 1870 –.

Neste momento histórico, alguns intelectuais e políticos liberais abraçaram o modelo social e político implantado nos Estados Unidos de Norte América, e consideraram importante educar o povo para garantir a ordem social e terminar com a ignorância. A educação era o médio pelo qual se asseguraria as condições para que as novas gerações aderissem ao sistema republicano de governo, e superar assim o passado católico, bem como erradicar a cultura indígena e mestiça.

No final do século XIX, os novos projetos políticos visavam evitar qualquer tipo de despotismo ilustrado como forma de governo. Era evidente que a luta centrava-se em desterrar a barbárie e abraçar a civilização, como defendia, por exemplo, o argentino Domingo Faustino Sarmiento (2007). Para tanto, o povo devia aprender os deveres cívicos e os fundamentos do trabalho como

¹ López de Santana foi presidente várias vezes: de 16 de maio até 1o. de junho de 1833; 18 de junho até 5 de julho de 1833; de 28 de outubro até 4 de dezembro de 1833; de 24 de abril de 1834 até 27 de janeiro de 1835; de 18 de maio até 9 de julho de 1839; de 9 de outubro de 1841 até 25 de outubro de 1842; de 5 de Março até 3 de outubro de 1843; de 4 de Junho até 11 de Setembro de 1844; de 21 até 31 de Maio de 1847; de 20 de Maio até 15 de Setembro de 1847; de 20 de abril de 1853 até 9 de agosto de 1855.

forma de engrandecer o país. Deste modo, os princípios liberais de liberdade e igualdade acunhados nas Constituições latino-americanas não eram suficientes para evitar o estágio de atraso cultural e econômico, havia que proporcionar o progresso mediante a ordem social.

Os fundamentos ideológicos desta nova forma de entender América Latina procediam da filosofia positivista de Augusto Conte (1798-18570, porém estes princípios foram adotados de maneira superficial, e adaptados à realidade local, que ainda não havia superado o paradigma político e social da organização colonial. Igualmente, os intelectuais e políticos receberam a influência de outros filósofos, tais como do francês Victor Cousin (1792-1867), da escola eclética. Posteriormente as ideias de Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832) repercutiram nas concepções de direito natural, bem como o racionalismo harmônico dos krausistas espanhóis.

Deste modo, coexistiam de forma contraditória, a realidade cotidiana da cultura mestiça, a cultura indígena, e ainda em alguns países a cultura africana, junto com as ideias filosóficas e cultura moderna, porém abstrata, dado que era imitação das formas culturais europeias, impostas a toda a população. Esta convivência acabou por modificar de forma substancial a vida dos habitantes dos países de América Latina, que assimilaram os valores europeus, embora de forma difusa e sem objetivos claramente definidos, alterando assim, as relações sociais.

A seguir será analisada a corrente filosófica e política europeia, conhecida como krausismo que influenciou as formulações intelectuais da minoria “cultura” que detinha o controle político econômico dos países latino-americanos, e como a mesma foi aceita e adaptados seus princípios e conceitos, num contexto social de características completamente diferentes às de Europa.

Origem e características da filosofia krausista

O krausismo é uma concepção filosófica que deriva do idealismo alemão que teve importante penetração no pensamento dos intelectuais espanhóis, especialmente durante o século XIX, e também influenciou os políticos e intelectuais de América Latina. Esta concepção se propagou mediante a obra de Heinrich Ahren (1808-1874) que foi discípulo de Krause e mestre de Guillaume Tiberghien (1819-1901), ambos integraram a escola belga.

Alguns estudiosos não chegaram a considerar que o krausismo foi muito marcante para a filosofia e a política espanhola, porque influenciou a gesta republicana de 1868. A referida concepção filosófica representou para a Espanha o que o “Contrato Social” para a Revolução Francesa, e o livro de Ahrens assumiu dimensões de verdade quase bíblicas (BIAGINI, 1989).

Na Espanha se destacaram figuras como Julián Sanz del Río (1814-1869) e Francisco Giner de los Rios (1839-1915) que difundiram a filosofia krausita. Neste país também foi criada a Instituição Livre de Ensino² na qual procurou desenvolver uma pedagogia e praticar esta filosofia. Também penetrou o pensamento de Ahrens em diversos autores e centros acadêmicos de Peru, Brasil, Chile, Uruguai, México, Bolívia, Equador e Argentina. Entre os intelectuais de América Latina, que desenvolveram estas ideias e atuaram no âmbito jurídico, político e pedagógico se distinguem José Martí, Eugenio María de Hostos, Miguel Antonio Caro, Alejandro Desustua, Francisco Madero, entre outros.

Karl Christian Friedrich Krause foi discípulo de Johann Gottlieb Fichte (1762 - 1814) e de Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling (1775-1854) em Jena. O pensamento do filósofo diferenciava-se de seus mestres em relação à forma de entender a vida. Krause dava muita importância ao destino individual da pessoa, e também não concordava com seus antecessores com relação ao papel do Estado, da educação, a religião entre outros.

Para Krause, o Estado, não deve oprimir nem atentar contra o desenvolvimento do indivíduo, nem interferir no seu destino. Krause retoma o rigorismo kantiano do bem moral como independente do resultado das ações e proclama os direitos humanos.

El Estado, como la forma exterior de la justicia, debe asegurar a los ciudadanos las condiciones para cumplir libremente la totalidad de su destino; pero las condiciones interiores de libertad y de mérito moral, las intimidades del ánimo y las potencias superiores del entendimiento y la voluntad están fuera de su esfera y sobre sus medios. Bajo estos respectos el Estado puede sólo dar las condiciones exteriores, puede concurrir a su modo, prestando derecho a la actividad de las

² Em 1876 foi instalada a Instituição Livre de Ensino, na Espanha, se tratou de uma proposta pedagógica de ensino, inspirada no krausismo, e teve como docentes a Francisco Giner de los Ríos, discípulo de Sanz Del Río, Federico de Castro, Nicolás Salmerón, Gumersindo Azcárate, entre outros. Estes intelectuais haviam sido afastados da Universidade Central de Madrid porque defendiam a liberdade de cátedra e não aceitavam o ensino oficial dogmático, do ponto de vista religioso, político e moral.

otras instituciones relativas al destino humano; pero el Estado no puede fundar ni dirigir la vida interior de estas instituciones. [...] El Estado cuida de que no se impida a los ciudadanos la prosecución y cumplimiento de su destino individual y social, sino más bien que todo preste *condición* favorable para este fin, y con esta idea aspira a convertir las relaciones sociales en un sistema de recíproca condicionalidad humana. (KRUASE, 1871, s/p)

A obra de Krause introduz a ideia da sociedade de seres em ação recíproca e sua unidade se garante mediante uma instância superior, se trata do Eu de cada sujeito, que para o conjunto dos homens é Deus. Portanto, se afasta da concepção individualista de sociedade acunhada por Fichte, bem como do estatismo de Hegel. Assim, o conceito de direito adquire outro significado, ele é o conjunto de condições que permitem lograr os objetivos de uma coletividade, e distingue o direito moral.

No livro “Ideal da Humanidade para a vida”, considerada uma das obras mais importantes, o autor, apresenta uma filosofia prática, e nela sintetiza todo o seu ideal filosófico renovador. Considera que a filosofia não tem interesse nem valor se ela perde a sua dimensão pragmática. Esta obra também não se reduz apenas a questões filosóficas, ela aborda conceitos antropológicos, sociológicos, históricos e políticos, com vistas a orientar a atividade humana, em pós de um mundo mais humano, harmônico e de renovação social. Portanto, se trata de uma obra moral, que aponta diretrizes de comportamento humano com o objetivo de que a sociedade chegue ao que o autor chama de “terceira idade harmônica da história”.

O referido livro adota uma postura quase messiânica, e oferece uma interpretação utópica do futuro do mundo, mas não é uma interpretação irreal, não é uma mera abstração incoerente. As reflexões do autor são um projeto fatível, e possível de ser alcançado, na medida em que a humanidade adote uma série de condutas que a conduza a um futuro mais igualitário.

Os homens de forma coletiva devem iniciar este processo de transformação imediatamente para conseguir tais mudanças, mas o autor alerta que é fundamental que primeiro aconteça uma conversão individual. Segundo Krause:

Aunque el deseo de hallar una ley armónica humana sobre las oposiciones y limitaciones acumuladas diariamente en la historia, y en la que se reanude la marcha de la vida individual y social, pasada y presente, no se lograra del todo, será siempre necesario, siempre fecundo en resultados, llamar la atención de los

hombres hacia la idea y la ley común humana de que todos están llamados a dar testimonio y cumplimiento. Porque este reconocimiento de lo común y constante de nuestra naturaleza y el de las exigencias positivas que de ello resultan nos enseña a guardar medida en nuestra conducta individual y social, a estar siempre en el justo *medio* de nuestras relaciones propias o ajenas, cercanas o lejanas, con individuos o con pueblos; a no estimar desmedidamente lo particular, por grande o excelente que sea, en el todo, a reducir a su justo valor las oposiciones históricas de pueblos o individuos, no olvidando por ellas el sentido armónico de la Historia Universal, que contiene toda historia particular y la de cada individuo humano. En esta consideración mantenemos recogidas y ordenadas nuestras fuerzas, clara la vista sobre nuestro camino, y segura la esperanza de una última realización de la ley humana en la tierra. (KRAUSE, 1871, s/p).

O conceito de Humanidade adota um caráter harmônico, mediante o qual se superaram todas as contradições, com o qual chega-se ao Ideal da Humanidade. Essa ideia primeira chamada de Ideal significa a própria realização da humanidade, ou seja, construir um mundo mais unificado, harmônico e total.

La idea suprema de la humanidad recibe en sí y armoniza toda oposición de sexo y edad, acerca toda desemejanza de educación; convierte las diferencias de estados y profesiones sociales en relaciones bien proporcionadas, las oposiciones de opinión y de intereses políticos en contrastes sostenidos y recíprocamente desenvueltos de la sociabilidad universal. (KRAUSE, 1871, s/p)

Desde modo o sentido harmônico que devem alcançar as relações humanas, se concilia e combina com a unidade divina, deste modo o krausismo, pretende superar as deficiências que apresenta o deísmo bem como o panteísmo. E adota uma concepção que chama de panenteísmo, ou seja, uma doutrina orgânica que visa unificar as diferentes filosofias, que apresentam princípios contraditórios, porém colocadas agora num âmbito fundamentado por um princípio harmônico superior, de modo a recuperar o que essas ideias têm de positivo e descartar os aspectos negativos.

Assim, a Humanidade se apresenta como um princípio harmônico, como a União essencial da Natureza com o Espírito, baseada na Natureza divina, de forma que a “humanidade é no mundo semelhante a Deus”, ou seja, tem um caráter divino. A Humanidade então nesse estado de plenitude transitará a uma terceira etapa definitiva de felicidade suprema e absoluta. Portanto,

EL hombre, imagen viva de Dios, y capaz de progresiva perfección, debe vivir en la religión unido con Dios, y subordinado a Dios; debe realizar en su lugar y esfera limitada la armonía de la vida universal, y mostrar esta armonía en bella

forma exterior; debe conocer en la ciencia a Dios y el mundo; debe en el claro conocimiento de su destino educarse a sí mismo (KRAUSE, 1871, s/p).

A teoria da sociedade em Krause se apresenta como “o que deve ser num estado ideal” de uma Humanidade plenamente humanizada, e sua filosofia da história descreve o caminho que conduz os homens no devir histórico para alcançar tal ideal.

De acordo com Menendez Urena (1989), o pensamento filosófico, histórico, social e político de Krause baseiam-se em diversos pressupostos. Com relação à religião se fundamenta numa concepção panteísta na qual se destaca:

- a) a concepção de um Deus pessoal;
- b) a religiosidade se encontra por cima da moral, ainda que não fundamente suas normas;
- c) considerada a necessidade de praticar um culto público, ou seja, em sociedade;
- d) destaca a importância de realizar preces pessoais, num diálogo com Deus, como fundamento existencial mais profundo de continuidade na fidelidade à consciência moral;
- e) a religiosidade está além das Igrejas tradicionais (católicas, protestantes, e outras).

O krausismo considera vital a relação teoria/práxis, num movimento no qual se articula o ideal, com o modelo real histórico, ou seja, o modelo deve estar de acordo com o momentos históricos e seu conteúdo se elabora mediante a comparação entre os modelos anteriores.

Esta teoria propõe “serenidade” e “paciência” para obter a transformação da sociedade, defende um pacifismo extremo. As atividades humanas devem orientar-se à transformação da sociedade, porém sem transgredir as leis. Dita transformação deve acontecer mediante a educação, e não pela revolução.

O sujeito da transformação histórica não está centrado no povo, no Estado ou nas classes sociais, ela começa pelo indivíduo, e envolve harmonicamente todos os grupos sociais, para posteriormente expandir-se por toda a comunidade numa união mundial.

Para a teoria krausista, o papel do Estado tinha uma importância menor, a aquela dada pela filosofia idealista de Hegel, para este último o Estado era uma realidade efetiva e racional. Krause dá extrema relevância à questão simbólica, ao litúrgico e festivo para a transformação da sociedade, bem como e à manutenção dos níveis alcançados nessa transformação humanista. Defende também uma equilibrada relação entre “individualismo” e “socialização” em todos os níveis da ação humana (MENENDEZ URENA, 1989).

No que diz respeito à questão cultural, defende o europeísmo, porém de forma muito equilibrada, dado que valorizava outras culturas, especialmente a Indiana. Adotava um enfoque panteísta da Natureza que se apresenta como uma verdadeira alternativa à orientação mais generalizada da tradição ocidental.

Trata-se de uma corrente filosófica que apresenta a imagem de uma sociedade ideal mundial como uma “Grande Loja da Terra”, formalmente equivalente à “Sociedade Comunista Mundial” de Marx ou à “Sociedade civil ética como Povo de Deus” de Kant.

De acordo com Clementi (1989), tanto o krausismo espanhol, como muitos intelectuais latino-americanos, foram influenciados por autores krausistas, tais como Tiberghien, mediante a obra “Moral elemental, para uso das escolas” (1880), na qual desenvolve sua concepção respeito do direito e do Estado.

Tiberghien considera que o direito exerce uma função solitária com respeito ao Estado que redundava em benefício de toda a sociedade em seu conjunto e constitui um pilar de harmonia social, sob a qual se apoia a sociedade que postula o krausismo. O desenvolvimento da sociedade também se apoia em toda a história da humanidade, e na moral universal e natural. O aperfeiçoamento da “natureza humana em todos os tempos e em todos os lugares”, esta garantido pela liberdade de consciência.

As características mais marcantes do krausismo espanhol, segundo Clementi (1989), se centram nos seguintes aspectos:

1. Um respeito total pela organização social, a partir da plena identificação do indivíduo com sua consciência, sua afirmação de pertença à família, e à sociedade;
2. A importância ética do direito, como constitutivo da sociedade em seu conjunto, e do Estado como artífice e garante desse direito que assegura

o pleno desenvolvimento da liberdade do indivíduo e da sociedade em seu conjunto;

3. A concepção de ciência como motor da melhoria social, amparada na razão, que é o exercício distintivo do homem, que assegura seu desenvolvimento espiritual;
4. O respeito pelo corpo, e pela toda a natureza, o qual leva a raciocínios evolucionados e atuais a respeito do desfrute do corpo, atividades no ar livre, exercícios físicos, entre outros.

Com efeito, Clementi (1989) identifica os principais conceitos do sistema krausista, expressados mediante as seguintes coordenadas filosóficas:

- Liberdade individual: este rasgo é inspirado em Kant, mediante o qual elabora o conceito de moral, baseado na Razão e a Consciência, que fundamentam a ética e o direito.
- Unidade, variedade e amônia: estes aspectos se dão consistentemente na organização da realidade e na intelecção da metafísica krausista.
- O ser social do indivíduo: princípio mediante o qual a realização plena do indivíduo se concretiza dentro da sociedade, numa relação solidária, material e espiritual.
- Igualdade dos indivíduos: todas as pessoas são iguais, sem distinção de idades, raça ou sexos. Os direitos de cada sujeito são invioláveis, da mesma forma que os direitos dos povos ou das nações que respeitam a moral.
- O Estado é entendido como uma sociedade de direito: cuja finalidade é oferecer o marco jurídico para que os homens e as instituições desenvolvam uma vida racional.
- A Família: é entendida como uma instituição intermédia básica, para a realização da sociedade ideal e o Estado de direito.
- A Nação: é considerada como a organização que respeita as tradições e direitos, é a antessala da irmandade internacional das nações.
- A ideia da Ciência como artífice do bem-estar e a conquista da realidade, com os benefícios que promove na vida do homem e da sociedade.

Embora não tenha uma originalidade substancial, é entendida como a chave para o progresso da vida social, que deve ser acompanhado do progresso moral.

Assim, a formulação da ideal de progresso, tem sua base filosófica na concepção kantiana³, por um lado, e da concepção das etapas, formulada por Condorcet⁴, de modo que não é necessário acelerar os processos, nem eliminar a religião para alcançar esse progresso.

O pensamento krausista na América Latina

Como temos explicitado neste trabalho os intelectuais de América Latina receberam a influencia de autores franceses, após o período de Independência, durante a década de 1830 foram adotados os princípios políticos da Revolução Francesa, e difundido o pensamento de Víctor Cousin, mas a partir de 1848 este autor foi abandonado, e lentamente substituído pelas ideias krausistas de Henri Ahrens.

As teses filosóficas de Krause foram divulgadas na Europa mediante as obras do jurista alemã Heinrich Ahrens (1808-1874) e pelo belga Guillaume Tiberghien (1819-1901). Estas ideias tiveram destaque na península Ibérica e coincidiu com o liberalismo moderado. A mediados do século XIX Julián Sanz del Río (1814-1869) introduziu na Espanha a filosofia krausista e em Portugal foi o filósofo Vicente Ferrer de Neto Paiva (1798-1886).

De acordo com Gómez Martínez (1989), estas ideias foram disseminadas, mediante duas formas, ambas minoritárias: pelos viajes de um número reduzido de americanos que tomaram contato com as concepções krausitas e ou mediante as instituições universitárias locais, especialmente as faculdades de Direito, nas quais eram estudadas as obras traduzidas de Krause e interpretações e adaptações dos autores antes mencionados.

³ Para Kant, o progresso segue uma trama teleológica, a espécie humana progride com relação a seus fins na história, ou seja, a humanidade se encontra em constante progresso, mas o conceito de progresso esta vinculado à razão.

⁴ Condorcet considerava que a humanidade progredia e chegaria à perfectibilidade mediante uma sucessão temporal, a partir de etapas que vão de estágios mais atrasados para os mais avançados, ou seja, dos menos perfeitos para os mais perfeitos.

As obras krausistas se expandiram de forma simultânea na Espanha e em América Latina. Nos anos 1840, chegaram ao Peru, por exemplo, as primeiras obras krausista e se mantiveram vigentes neste país aproximadamente até os anos 1860. Mas a diferença da Espanha, nos países latino-americanos não se pode identificar um krausismo ou um período específico no qual proliferaram estas ideias (GÓMEZ MARTÍNEZ, 1989)

Verifica-se que esta concepção chegou a influenciar os intelectuais latino-americanos até os anos 1860, mas seu foco foi durante os anos 1850, mediante compêndios e adaptações da obra de Ahrens “Curso do Direito Natural”. Mas o que interessava naquele momento histórico eram os conceitos e princípios jurídicos do krausismo, não assim, a questão filosófica. Por fim, no início da década de 1870, chegaram diretamente as ideias do krausismo espanhol.

As obras dos estudiosos espanhóis tiveram importante difusão e repercutiram nas universidades e entre os intelectuais de América Latina, se tratava de versões do krausismo e interpretações krauso-positivista que se ajustavam ao ideário positivista presente entre os intelectuais e políticos locais.

Salientasse que nos países onde penetrou o krausismo, seus preceitos serviram tanto para alimentar o pensamento liberal como o conservador. No caso dos liberais, lhes permitiu justificar o projeto de uma sociedade ideal e abstrata, que não levava em consideração a realidade social, política e econômica. Entretanto, os conservadores justificavam a manutenção da sociedade e as estruturas de caráter feudal próprias do período colonial. Por exemplo, no Peru, o bispo Bartolomé Herrera de Arequipa, no ano 1842, introduziu a obra de Ahrens, no colégio católico São Carlos, porém a modificou para fortalecer as concepções conservadoras. Posteriormente os liberais Pedro Gálvez e José Silva Santistmeba, ambos membros do Colégio Guadalupe, criticaram estas adaptações e defendiam tanto nas suas obras, como nas aulas o retorno ao pensamento original de Ahrens.

Na Bolívia, o krausismo chegou de forma semelhante, em 1853 o professor católico Manuel Ignacio Salvatierra, introduziu o Direito Natural de Ahrens, no curso de filosofia do direito da Universidade de San Francisco Xavier. Entretanto, o liberais e materialistas, deste país, também incorporavam as ideias e o conceito *monista* de cosmos de Krause, entendidas como compatíveis (VÁZQUEZ MACHICADO, 1952).

O principal representante do krausismo na Bolívia foi José Silva Santisteban, quem editou o compêndio *Direito Natural ou Filosofia do Direito*, que teve duas edições uma em 1867, publicado na cidade de Santa Cruz e outra de 1970 na cidade de La Paz. O livro também foi traduzido ao idioma francês. Igualmente, José R. Mas publicou o livro “Noções Elementares do Direito Natural ou Filosofia do Direito”, baseado na obra de Ahrens, porém se trata de uma livre interpretação deste autor europeu, dado que Mas defendia o pensamento conservador católico, entretanto Ahrens, propagava a liberdade religiosa.

Nos anos 1860, na Bolívia e Peru, mediante as obras de Ahrens, se consolidou a influência do krausismo, porém não se tratava de trabalhos completos, eram edições fragmentadas, ou compêndios elaborados pelos autores latino-americanos que incorporavam parte das ideias do referido autor, mas eram interpretadas de acordo aos interesses e ideologia dos professores que atuavam nas instituições educativas.

É importante salientar que a incorporação do pensamento krausista nos países do altiplano ocupou um lugar secundário, foi eliminada a questão social e modificado os aspectos relacionados com a questão religiosa (GOMEZ MARTINÉZ, 1989).

Na Argentina, a diferencia dos países antes mencionados, o krausismo ocupou um lugar importante entre os intelectuais e políticos, embora adotasse uma característica específica: de fusão ou incorporação das ideias positivistas e do organismo harmônico, assume uma evidente dimensão social.

O krausismo não instituiu nenhuma escola filosófica na Argentina, Arturo Andrés Roig (1969) fez um profundo estudo desta corrente, e explica seu conteúdo e desenvolvimento histórico. Roig divide em três etapas a influência desta filosofia no país: a) introdução e difusão das ideias de 1850 até 1870, este período foi semelhante aos países andinos, no qual se divulgou a filosofia mediante manuais, nas faculdades de direito; b) assimilação de 1870 até 1900 se aproximou ao deísmo⁵ próprio do racionalismo, e assumiu uma posição de confronto com as outras correntes dominantes desse momento histórico,

⁵ O deísmo é uma doutrina filosófica que considera a existência de uma religião natural ou racional, aceita a existência e natureza de Deus mediante a razão, do livre pensamento e da experiência pessoal, e não se fundamenta na revelação histórica da divindade (ABBAGNANO, 2000).

como era o pensamento tradicional católico e o positivismo; e c) expansão e declínio de 1900 até 1930, nesta etapa evoluciona para um krausopositivismo. O krausismo dialoga com outras correntes filosóficas conforme o processo dialético, racional harmônico, esta característica permitiu que a corrente filosófica, na Argentina, adquirisse certa vitalidade, e visão mais próxima da realidade nacional (ROIG, 1969). Hugo Biagini (1989) acrescenta, ainda, uma quarta etapa que chama de “renascimento” durante o governo do Partido Radical de 1983 a 1989.

No campo jurídico se procurou construir uma ciência argentina e realizar uma interpretação krausista da Constituição Nacional de 1853. Com relação à questão política se pretendeu aproximar à realidade social e histórica originária e as bases institucionais que explicavam o ser nacional. E no que diz respeito à educação se considerou a metodologia krausista, com vistas a instituir uma escola pedagógica nacional (ROIG, 1969, p. 39)

O krausismo chegou à Argentina mediante o professor Luis Cáceres, que lecionava Direito Natural, na Universidade de Córdoba, e em 1856 incorporou em suas aulas o pensamento de Ahrens.

Estas ideias, posteriormente, se desenvolvem nas instituições sócias argentinas, especialmente na educação e nos movimentos políticos, de forma mais sistemática e complexa. Os propagadores do krausismo no campo filosófico e jurídico foram Julian Barraquero que publicou em 1878 “Espírito y práctica da lei constitucional argentina” e Wenceslao Escalante em 1884 publicou “Lições de filosofia do direito”. No âmbito pedagógico teve duas figuras importantes: na Escola Normal de Paraná, Pedro Scalabrini a partir de 1872, e a obra e experiências pedagógicas de Carlos Vergara na Escola Normal de Mercedes – províncias de Buenos Aires – a partir dos anos 1880.

No âmbito político, o pensamento krausista foi abraçado por Hipólito Irigoyen, uns dos fundadores do partido União Cívica Radical, que no início do século XX, liderou um movimento popular que lutava contra o “liberalismo conservador” da oligarquia argentina. Irigoyen foi presidente do país por duas vezes de 1916 a 1922 e de 1928 a 1930.

Até a década de 1860, como já temos explicitado neste trabalho, foi difundido no país o krausismo jurídico, mediante os estudos de Ahrens, mas também se divulgaram outras obras krausistas como a de Tiberghien, que já

era conhecido no México e Uruguai, além disso, chegaram obras europeias de cunho positivista.

Nos anos 1870, Argentina recebeu as obras de krausistas dos espanhóis, mediante os trabalhos de intelectuais latino-americanos que haviam estudado na Espanha, como Eugenio Maria de Hostos, Pedro Mascaro y Souza, José Martí, e de obras escritas por autores espanhóis que haviam formulado a corrente filosófica krausopositivista.

Nesse contexto, os intelectuais e políticos argentinos iniciaram um processo de transformação e formulam um pensamento krausopositivista que lhes permitiu autojustificar os diversos projetos de organização social e administração de um mundo civilizado, embora distante do rápido progresso tecnológico que experimentava o mundo capitalista.

As correntes de pensamento predominantes, nos anos 1870, na Argentina eram o tradicionalismo católico, o krausismo e o positivismo, elas estavam presentes nos outros países de América Latina, embora não fosse tão específica a sua limitação. Nesse contexto, o krausismo manteve um diálogo com as outras correntes, fundamentalmente a partir das obras de Tiberghien – discípulo de Ahrens – que facilitaram esta aproximação, e também lhe deu uma dimensão harmonizadora ao krausismo, que permitiu estabelecer elementos de aproximação entre o catolicismo e o positivismo, e posteriormente evoluiu para o krausopositivismo.

Mas esta aproximação das correntes filosóficas não foi simples e motivou profundas discussões. No México, por exemplo, a obra “Lógica” de Tiberghien originou uma extensa polêmica entre liberais e positivistas. Juan José de La Garza, jurista e militar ministrou aulas na Escola Nacional de Jurisprudência, nesse período manifestou sua oposição à corrente positivista, e introduziu a “Lógica”, traduzida pelo José M. Del Castillo Velasco (ZEA, 1979).

No ano 1880, Miguel Lerdo de Tejada, presidente de México, instituiu a Cátedra de História da Filosofia na Escola de Direito, e o professor Ignacio Manuel Altamirano foi responsável de ministrá-la. Também no mesmo ano a Secretaria de Educação retirou a obra “Lógica” positivista do filósofo escocês Alexander Bain (1818-1903) e foi imposta como obra oficial a “Lógica” do krausista Tiberghien” (ZEA, 1979). Estas mudanças manifestam a confrontação entre os defensores das ideias “liberais” e os defensores das

ideias “positivistas”. Porém o que estava em jogo era a preservação dos interesses das classes dirigentes, e não havia nenhuma implicação, nem preocupação com as condições sociais e econômicas das camadas subalternas da sociedade mexicana.

No Uruguai, da mesma forma que nos outros países de América Latina, o krausismo chegou ao país quando entrou em decadência o ecletismo de Víctor Cousin, coincidia com a base espiritualista e a matriz mestiça da cultura uruguaia. Nos anos 1870, foi conhecido o krausismo mediante a obra de Ahrens, que era matéria de estudos nas faculdades de direito (ARDAO, 2008).

Neste país, como no México, a obra de Tiberghien, era objeto de debate, entre os que defendiam as concepções espiritualistas e os que propagavam as ideias positivistas. Mas, neste caso foi as discussões se deram entorno ao livro “Ensaio teórico e histórico sob a geração dos conhecimentos humanos” do referido autor.

No ano 1878, Prudencio Vázquez y Veja (1853-1883) se vinculou ao racionalismo espiritualista e introduziu no curso de História da Filosofia a obra antes mencionada (ARDAO, 2008). Mas com o golpe militar 1878, o positivismo foi instituído no sistema educativo, posteriormente no ano 1890, o presidente Julio Herrera, representante dos grupos liberais, impus novamente o espiritualismo na educação, mas neste momento histórico, adotou uma nova versão: o krausopositivismo.

De acordo com Gómez Martínez(1989) na década de 1890, não podia se falar de um pensamento krausista, apenas havia alguns casos isolados de intelectuais que defendiam estas ideias nos países de América Latina. O referido autor salienta que as concepções positivistas deviam ser entendidas a partir do diálogo que as mesmas instalaram com o racionalismo harmônico, sobre a base do espiritualismo, estabelecendo-se uma fusão filosófica que acabou num krausopositivismo que combatia os excessos do racionalismo e das escolas positivistas.

Assim, nos países do altiplano se acusava o krausismo de ser uma filosofia que perpetuava o descaso do governo com a questão social. Entretanto, nos países rio-platenses se criticavam estas ideias, porque serviam para que os governos interferissem nos direitos individuais, e de certa forma os críticos consideravam que era uma maneira de incentivar o socialismo.

Conclusão

Os autores que estudaram o desenvolvimento das ideias filosóficas na América Latina durante o século XIX e início do século XX, destacaram a importância do positivismo na formação do pensamento dos intelectuais latino-americanos. Mas também existiram outras correntes filosóficas que contribuíram com o debate e formação do pensamento ibero-americano. Com efeito, a partir dos anos 1850-1860 penetram as ideias krausistas, que causaram impacto, especialmente nas instituições universitárias, posteriormente, na década 1870 e 1880, o racionalismo harmônico de Krause tomou contato com o positivismo e evoluiu para o krausopositivismo.

O fato de que o racionalismo harmônico desenvolvido pelos primeiros krausistas, chegara à América Latina inicialmente mediante a sua formulação jurídica e não filosófica, especialmente a partir da obra de Ahrens, facilitou a sua aproximação com o positivismo, que terminou no krausopositivismo.

No século XIX, se verifica em todos os países de um movimento comum, caracterizada pela evolução de um pensamento filosófico e político latino-americano marcado pelo espiritualismo eclético de Cousin, para um posterior racionalismo krausista, de caráter idealista e utópico, depois de tomar contato com o positivismo se transformou num positivismo espiritualista, que foi denominado krausopositivismo.

Enfim, os intelectuais nesse momento histórico, procuravam construir a identidade latino-americana, porém não reconheciam a realidade social caracterizada pela exploração e marginalização dos índios, negros e mestiços. Adotavam teorias políticas e filosóficas europeias para explicar e conduzir as nações, e visavam imitar a cultura moderna da Europa, que não se correspondia com a realidade dos países ibero-americanos.

Resumo: Este texto tem como objetivo discorrer a respeito das influências das concepções filosóficas, políticas e ideológicas de origem europeias que circularam na América Latina, no século XIX, a partir da independência política. As mesmas se disseminaram numa realidade social contraditória dominada pela mestiçagem cultural e por projetos societários, que incorporavam os ideais europeus de sociedade. Mais especificamente, se analisa a corrente filosófica, conhecida como krausismo que instigou as formulações intelectuais da minoria “cultura” que detinha o controle político econômico

dos países latino-americanos, e como foram adaptados seus princípios, num contexto social de características completamente diferentes às de Europa.

Palavras-chave: Krausismo; América Latina; filosofia política

Abstract: This paper aims to discuss about the influence of philosophical, political and ideological European origin that circulated in Latin America in the nineteenth century, from political independence. The same is disseminated in a contradictory social reality dominated by cultural miscegenation and social projects, which embodied the ideals of European society. More specifically, it examines the philosophical movement known as krausismo who instigated the intellectual formulations of the minority “cultured” which held political control of economic Latin American countries, and how its principles have been adapted in a social context of completely different characteristics to those of Europe.

Keyword: Krausismo, Latin America, political philosophy

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARDAO, Arturo. **Espiritualismo y positivismo en el Uruguay**. Montevideo: Ediciones Universitarias, 2008.

AHRENS, Enrique. *Curso de derecho natural o de filosofía del derecho*, Tradução de Pedro RODRÍGUEZ Hortalano e ASENSI, Mariano Ricardo de, Madrid: De Bailly-Bailliere e Hijos, 1893.

BIAGINI, Hugo (Org.). **Orígenes de la democracia argentina**. El trasfondo krausista. Fundación Friedrich Ebert. Legasa: Buenos Aires, 1989.

CLEMENTE, Hebe. Una lectura del ideal de la humanidad para la vida. In BIAGINI, Hugo (Org.). **Orígenes de la democracia argentina**. El trasfondo krausista. Fundación Friedrich Ebert. Legasa: Buenos Aires, 1989.

CÓMEZ-MARTÍNEZ, José Luis. El krausismo en Iberoamérica. In RODRIGUEZ DE LECEA, Jose Maria. **El krausismo y su influencia en América Latina**. Madrid: Fundación Friedrich Ebert / Instituto Fe y Secularidad, 1989.

KRAUSE, Karl Christian Friedrich. **Ideal de la Humanidad para la vida**. Trad. Sanz del Río, Julián. Madrid: Imprenda de F. Martínez García, 1871. Disponível em <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/ideal-de-la-humanidad-para-la-vida--0/html/feffadde-82b1-11df-acc7-002185ce6064_15.htm#1_108_>. Acesso em 15/03/2012.

MENENDEZ URENA, Enrique. El krausismo como filosofía de la modernidad. In BIAGINI, Hugo (Org.). **Orígenes de la democracia argentina**. El trasfondo krausista. Fundación Friedrich Ebert. Legasa: Buenos Aires, 1989.

ROIG, Arturo Andrés. **Los krausistas argentinos**. Puebla: Editorial Cajica, 1969.

SARMIENTO, Domingo Faustino. *Facundo: Civilización y barbarie*. Buenos Aires: Centro Editor de Cultura, 2007.

VAZQUEZ MACHICADO, Humberto. **Facetas del intelecto boliviano**. Oruro: Editorial Universitaria, 1958.

ZEA, Leopoldo. **El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1975.

Recebido em 10/04/2012

Aprovado em 22/04/2012

Política entre o Pensamento e a Filosofia - Sobre um ensaio de Cornelius Castoriadis sobre a política na Antiguidade grega e no mundo contemporâneo

Policy Between Thought and Philosophy - About Cornelius Castoriadis an essay on politics in ancient Greece and in the contemporary world

Vanessa Clementino Furtado

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul [UFMS], Campo Grande e mestranda em Psicologia Social na Pontifícia Universidade Católica [PUC], São Paulo.

David Victor-Emmanuel Tauro

Doutor em Sociologia pela École des Hautes Études em Sciences Sociales [EHESS], Paris, França [1987], professor associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul [UFMS], Campo Grande e pós-doutorando na Universidade Estadual de Campinas [Unicamp].

A democracia é um regime que se baseia na pluralidade das opiniões [*doxai*] e funciona por ela. A democracia faz sua verdade por meio da confrontação e o diálogo das *doxai*, e não poderia existir se a ideia [a ilusão] de uma verdade adquirida uma vez por todas adquire uma efetividade social¹.

Este texto visa a apresentar de forma liminar algumas das ideias polêmicas e inovadoras de Cornelius Castoriadis² sobre a Política no que diz

¹ "... la démocratie est un regime qui se base sur la pluralité des opinions [*doxai*] et fonctionne par elle. La démocratie fait sa vérité à travers la confrontation et le dialogue des *doxai*, et ne pourrait pas exister si l'idée [l'illusion] d'une vérité acquise une fois pour toutes acquerrait une effectivité sociale. [CQFG, p. 308]. Vide bibliografia *in fine*.

² Nascido em Constantinopla [Turquia], criado em Atenas aonde viveu até 1945, o grego Cornelius Castoriadis [1922-1977] formou-se em direito, economia e filosofia, ao mesmo tempo em que lutou contra o fascismo e o stalinismo durante a II Guerra Mundial. Vindo pra França com o intuito de fazer seu doutorado em filosofia, abandonou este projeto em favor da luta política no *Socialismo ou Barbarie*, grupo e revista fundados por ele junto com Claude Lefort entre outros, enquanto

respeito à sua reflexão teórica. Um mestre tanto na pesquisa quanto na militância política, Castoriadis era também um exímio filósofo, como atesta a sua vasta obra publicada parcialmente em português. Neste ensaio sobre o pensamento político seu intuito principal era de explicitar as origens do pensamento político, como produto do mesmo movimento que criou a democracia, antecedendo e contrapondo-se à elaboração de uma primeira filosofia política por Platão que se distancia radicalmente do pensamento político originário.

O texto, *La pensée politique* permaneceu inédito durante a vida do autor. No entanto, no segundo volume de seus escritos publicados sob o título *Os domínios do homem*, na coletânea *As Encruzilhadas do labirinto*³, em entrevista com Emmanuel Terrée e Guillaume Malaurie [1º de julho, 1979] que fora publicada na revista francesa *Esprit*, [setembro-outubro de 1979], Castoriadis fez referência a esse texto, resumindo-o um pouco para seus interlocutores. Escolhemos um trecho como pano de fundo.

O que há de importância na Grécia antiga é o movimento efetivo de instauração da democracia, que é ao mesmo tempo uma filosofia em ato e que acompanha o nascimento da filosofia em sentido estrito. Ao instaurar a democracia, o *dêmos* faz filosofia: ele inaugura a questão da origem e do fundamento da lei, e abre um espaço público (social e histórico) de pensamento, no qual se situam filósofos que durante muito tempo (até Sócrates, inclusive), continuaram a ser *cidadãos*. E é a partir do fracasso da democracia, da democracia ateniense, que Platão elabora uma “filosofia política” – sendo o primeiro a fazê-lo – totalmente fundada no desconhecimento e na ocultação da criatividade histórica da coletividade (que a *Oração fúnebre* de Péricles, em Tucídides, expressa com insuperável profundidade) e que – como *todas* as “filosofias políticas” que vieram a seguir – já não é mais que uma filosofia *sobre* a política, e *exterior* à política, à atividade instituinte da coletividade [*Op. Cit.*, p. 259-260].

viveu como economista na OCDE. A partir dos anos 1960, abandonou o marxismo, formou-se como psicanalista e uma vez naturalizado francês, começou escrever sobre seu próprio nome. Em 1980, foi eleito Directeur d'Études da EHESS aonde trabalhou até 1996, desenvolvendo suas pesquisas, dando aulas e orientando monografias, dissertações e teses. Também permaneceu ativo politicamente em diversos fóruns, militando em favor da autonomia individual e social. Faleceu em 1997, deixando um copioso legado de obras publicadas e inéditas, das quais este ensaio, *La pensée politique*, incluído como anexo no segundo tomo da coleção “La Création Humaine”, intitulado, *Ce qui fait la Grèce: 1. D'Homère à Héraclite*, [Vide Referências, *in fine*], ainda inédita em português. Uma tradução livre está à disposição junto com os autores.

³ São Paulo, Paz e Terra, 1987, Uma interrogação sem fim, p.247-267.

No texto, *O pensamento político*, estes temas serão retomados e reelaborados: Tanto a caracterização do pensamento político com referência a criatividade coletiva do povo grego, como produto cultural, filosófico e político. Longe de ser o produto de apenas alguns pensadores “profissionais” da filosofia como os Sofistas, Sócrates, Platão ou Aristóteles. Castoriadis pesquisou, garimpou e escolheu suas referências em várias fontes, sempre enraizadas no povo, e mostra que a política, filosofia e democracia são produtos de sua criatividade. Nessa citação podemos, ainda, empreender a ligação entre democracia e filosofia, não apenas caracterizando os atos da instituição da democracia como atos filosóficos, mas fundando a filosofia na lei, produto da ação da *dêmos*. Estabelecendo, também, a filosofia com a criação política de um espaço público e, sobretudo, enraizando-a na prática de uma discussão livre, aberta e de responsabilidade de todos e não como atividade individual, restrita ou solitária.

Castoriadis considera que a teorização platonista da política foi a invenção da “filosofia política”, inovada pela primeira vez, aquém, na ignorância [nos dois sentidos da palavra!], propositalmente realizando “a ocultação da criatividade histórica da coletividade”, visivelmente preocupado na teorização da instituição do “filósofo-rei” [V. *A República*]. Por fim, apresenta uma definição singular da política: **a atividade instituinte da coletividade**.

A Grécia instituiu a *polis*, uma coletividade *sui generis*. Essa coletividade era de um caráter diferenciado de outras coletividades encontradas no mundo na medida em que por meio de lutas sucessivas, o povo lutou e criou, em diversas *poleis*, formas de democracia, isto é, os germes de gestão coletiva da coletividade, propondo, debatendo, decidindo e executando seus projetos e suas decisões, pagando o preço das consequências por serem responsáveis por seus atos. As *poleis* nasceram como coletividades eminentemente **políticas**, isto é voltadas ao exercício de uma atividade instituinte da coletividade. Logo, a própria instituição de **política**, na Antiguidade da Grécia clássica difere radicalmente do que passa por “política” ou “atividade política” em seguida e até nossos dias. Eis porque, a política não poderia ter nascido na China ou na Índia, por exemplo.

As fontes pesquisadas por Castoriadis foram diversas: os primeiros poetas, os primeiros historiadores, os primeiros trágicos e sátiros, além dos filósofos antecedendo os Sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles que já filosofaram em Atenas democrática. Assim, entre os séculos VII e IV, encontramos traços das lutas sociais

em favor da expansão da participação ativa do povo na vida cidadina. Às vezes, as monarquias passaram pelas diarquias antes de se popularizarem ainda mais sob a forma de democracia. Às vezes, interrupções aconteceram com formas insólitas de governo, as tiranias, formas que surgiram como criações temporárias para solucionar conflitos civis perigosamente generalizados, mas que às vezes, perduraram até se tornando, ocasionalmente, dinastias.

A metodologia adotada por Castoriadis foi de levantar fontes produzidas no período acima citado, garimpando neles trechos que expõem elementos elucidando a tese fundamental dele: a democracia é uma invenção coletiva da Grécia clássica, singularmente em Atenas⁴, instaurada na mesma época da criação da filosofia, fruto da criatividade coletiva, visando à autonomia social. Além de mostrar o caráter popular das fontes citadas, Castoriadis insiste sobre a politização da população graças à disseminação dessa cultura popular.

Os dados coletados são analisados com maestria, permitindo a exposição dos resultados quase em forma de uma tapeçaria permitindo, de um lado, ao autor a apresentar uma visão da democracia radicalmente diferente da visão da filosofia política clássica tal como exposto por Platão e por Aristóteles e, de outro, levando-nos às interrogações quanto aos motivos que propulsaram estes autores a teorizar a democracia como “filosofia política” visceralmente contrária à democracia.

Por fim, essa metodologia o permite interrogar os fundamentos social-históricos da Grécia antiga que permitiram a invenção da democracia a partir de fontes não explicitamente enraizadas na “filosofia política”. Esta última, Castoriadis considera “uma província da filosofia subordinada a esta, escrava da metafísica, ferrada aos pressupostos não conscientes da filosofia e sobrecarregada de suas ambiguidades”⁵.

Um esclarecimento se faz necessário neste momento: a interrogação filosófica feita por Castoriadis não visa à filosofia, *per se*: o que interessa a ele em primeiro lugar é traçar os caminhos paralelos da filosofia e da democracia na Antiguidade clássica grega [“A filosofia nasce, na Grécia, simultaneamente

⁴ Como explicitou no texto, A POLIS GREGA E A CRIAÇÃO DA DEMOCRACIA, publicada na mesma coletânea citada [p. 269-313].

⁵ “... province de la philosophie, subordonnée à celle-ci, esclave de la métaphysique, enchaînée aux présupposés non conscients de la philosophie et grevée de ses ambiguïtés. » [CQFG, p. 274].

e consubstancialmente, com o movimento político explícito [democrático]. Ambas emergem a partir de questionamentos do imaginário social instituído”⁶, e o que se sucede depois é a tentativa, por parte de Platão e seus herdeiros, de esmagar o pensamento político pela teorização filosófica da política como filosofia política. Castoriadis, então, esforçou-se pra mostrar que, de certa forma, tanto a democracia quanto a filosofia poderiam nascer apenas na Grécia... foi apenas ali que existiram as condições necessárias para a instituição delas: em nenhum outro lugar, naquele momento havia uma dessas condições primordiais presente: a ousadia de interrogar, de questionar, de contestar. Tendo em vista o caráter do pensamento filosófico clássico, tal como surgiu na Grécia, ele apenas poderia surgir em condições que proporcionavam tais interrogações que não são, por si só, questões vazias ou retóricas, mas perguntas que surgiram porque os Gregos se permitiram interrogar de forma primordial a própria instituição da sociedade, da sua própria sociedade, bem como as demais instituições que nela foram criadas com a finalidade de suprir o que tanta faltava, ou seja, encobrir o Caos, o Abismo, o Sem fundo. Dessa forma, em última análise, uma interrogação filosófica de fato é precisamente olhar para este Abismo, para o Caos é daí empreendermos a instituição, enquanto sujeitos instituídos e instituintes. Para Castoriadis, não só a instituição de leis, mas o próprio ato reflexivo, o próprio nascimento da Razão se deve a percepção grega do mundo como Caos.

Notem que percepção, aqui, refere-se a algo além da simples constatação, mas sim à consternação, o espanto, diante do Caos, do Abismo, do Sem fundo, que é para Castoriadis, explicitamente nesse texto, a morte. É a partir disso e por isso que todas as significações imaginárias serão criadas, sobre esse Abismo que as instituições sociais se erguerão. O espanto, então, é uma emoção criativa, um afeto que gerará criações, pode-se afirmar que é a partir desta emoção que os gregos se propõem a questionar suas instituições, questioná-las a ponto não só de transformá-las, mas criar novas. É só então quando eles se deparam com o Caos que a Razão emerge. O que está também em Espinosa, “em momento algum Espinosa afirma que a política é instituída *pela* razão – o que tornaria a servidão inexplicável.” (Chauí 2003, p.160). E é a esta atividade humana, que se constituirá naquilo que Castoriadis denomina política, a atividade instituinte da sociedade.

⁶ La philosophie naît en grèce, simultanément et consubstantiellement avec le mouvement politique explicite (démocratique). [*Ibid.*]

Voltemos ao espanto, é esta emoção primeira que gerará um fluxo afetivo-representativo-intencional, que gera o desejo que é, em última instância, desejar o outro, com todos os afetos que isso possa gerar. Desejar a convivência com os demais seres humanos, o que só pode ser feito, por mais bárbara que uma civilização seja, por intermédio da instituição de leis, as quais sejam consentimentos de todos os pertencentes deste grupo, sociedade, coletivo, no que for. Instituir leis prescinde a criação de instituições que garantam sua divulgação e sua efetivação, pois é necessário fazê-las serem conhecidas. É a isto que se presta o pensamento político, a esta atividade reflexiva e deliberativa de instituímos a sociedade. Contudo, esta atividade é afetiva, antes de ser racional, ou seja, antes de ser derivada da Razão, a política é uma atividade proveniente do afeto. Nós, enquanto seres humanos que somos, agimos, mobilizamo-nos por meio do afeto, quando nos sentimos afetados por, e nos pomos em atividade que tem por finalidade a perseverança em nossa própria existência. O que, remete-nos novamente a consternação diante do Abismo. Ora, o que são, então, as religiões com suas representações do pós-morte, senão a explícita tentativa de manter a vida?

(...) em uma religião, todo não-sentido é sempre transitório (exceto as formas extremas de maniqueísmo). E isso aparece com certeza no nível do indivíduo como promessa de imortalidade: a morte é não-sentido, o não-sentido último, mas ela se transforma em seu contrário, em condição extraordinária de sentido quando é o acesso a uma existência imortal. (Castoriadis 2007, p. 282)

Mas há outras implicações nisso, enquanto ainda há vida, há que se dar sentido a esta, temos consciência da morte iminente e inevitável e, então o que nos faz permanecermos vivos? É a este papel que se prestam, aliás, é por isso que as instituições são criadas, por nós mesmos, e, efetivamente, são capazes de dar sentido a nossa existência, mas fazemos isso, também, de modo a ocultar esse Abismo. É para dar sentido e nos auxiliar na tarefa em perseverar em nossa existência, que as pensamos e criamos, e, por isso, devermos nos pôr a esta atividade de pensá-las.

Pensar não é deixar ser, mas uma atividade que nada tem a ver com a vontade de domínio, ao contrário até, porque o que se coloca em jogo aqui é uma vontade de reconhecimento – não no sentido da teoria do conhecimento e menos ainda em um sentido moral afetivo, mas reconhecimento no sentido primeiro- e essa vontade de re-conhecimento é uma vontade de não deixar ser, simplesmente, isto é de não se deixar levar. (Castoriadis, 2007, p. 328).

É justamente por isso, que as instituições foram e, ainda hoje, deveriam ser questionadas. E, não nos deixar levar (como no exemplo das religiões acima) é nos sentirmos responsáveis pela instituição desta sociedade, da nossa sociedade e, principalmente, de nossas Significações Imaginárias Sociais, a fim de combatermos a heteronomia, de assumirmos uma atividade política.

A *politeia* como invenção social-histórica visando à democracia

Para Castoriadis, a política é uma “atividade lúcida que visa à instituição da sociedade pela sociedade ela mesma; que uma tal atividade tem sentido como atividade lúcida, apenas no horizonte da pergunta: o que é a sociedade? O que é sua instituição? **Em vistas de que** essa instituição?” [Ibid.]

Assim, tanto a política como a filosofia surge como interrogações social-históricas – pondo em questão o imaginário social instituído. Para o autor, a criação da democracia se tornou possível porque a autoridade do[s] detentor[es] do poder passou a ser questionável. Quanto à filosofia, ela surge como tentativa de ir além dos mitos e concepções mítico-religiosas, procurando respostas a questões como: Como nasceu o universo? Por que e como ele muda? Como se gera uma ordem cósmica? Por que o universo continua em pé apesar dos abalos? Essas perguntas se tornam um tanto pesadas também em relação à ordem humana. Uma vez que a natureza cósmica se tornou passível à interrogação, o passo próximo – a interrogação humana – se tornou mais viável.

Os dois emergem com questionamentos do imaginário social instituído. Eles surgem como interrogações profundamente conjuntas por seu objeto: a instituição estabelecida do mundo e da sociedade e sua relativização pelo reconhecimento da *doxa* e do *nomos* – que leva em seguida a relativização dessa relativização, dito em outros termos, a pesquisa de um limite interno a um movimento que é, por si e por princípio, interminável e indeterminado [*apeíron*]⁷.

Jamais na história da humanidade até então e por muitos séculos depois, uma interrogação de tal ordem levou a uma resposta igualmente estarrecedora. Se a fundação última do universo é interminável, ou ilimitado ou indeterminado,

⁷ Les deux émergent comme mises en question de l’imaginaire social institué. Ils surgissent comme interrogations profondément conjointes par leur objet : l’institution établie du monde et de la société et sa relativisation par la reconnaissance de la *doxa* et du *nomos* – qui entraîne aussitôt la relativisation de cette relativisation, autrement dit, la recherche d’une limite interne à un mouvement qui est, en lui-même et par principe, interminable et indéterminé (*apeiron*). (Ibid.)

segue-se que não temos como alcançar uma verdade [*alétheia*] última, logo no máximo, alcançamos o que tem de estatuto de opinião [*doxa*]. E a relatividade das instituições humanas se deve à lei, ao *nomos*, instituição absolutamente necessária para a existência mesma da sociedade, mas suscetível de ser posta, sustentada ou mudada pelos seres humanos.

Dráco é facilmente lembrado pelos lidos de direito por ter sido o tirano que mandou gravar a lei na pedra. Feito isso, ninguém podia mais alegar que ignorava a lei: doravante, todos eram tidos a saber [tomar ciência da lei]. Mais importante, no entanto, foi que por meio dessa medida, Dráco pôs fim à arbitrariedade da *vendetta* [vingança] familiar em caso de ofensa/delito, substituindo-a pelo rigor da punição cívica pública. A lei aplicada era a lei da cidade e por isso, pública, e não mais particular e privada. Mas, ainda menos era divina, extra-social, **heterônoma**. Quando da instituição da democracia, a lei foi posta como resultado dos projetos propostos, discutidos e votados pela assembleia. A lei resultado desse processo cívico, e, sobretudo, democrático, era promulgada como lei da cidade. A instituição deste processo da democracia foi o que passou como forma mais elevada de **autonomia** social da época, pouco repetida e por pouca duração em alguns lugares nas épocas moderna e contemporânea.

Inútil pensarmos que a autonomia social seria minimamente alcançável [ainda menos suscetível a ser preservada] se não for possível alcançarmos um grau suficiente de autonomia individual psíquica. Isto é, alcançarmos a responsabilidade coletiva de um grau generalizado requer o preparo e a aceitação explícita das pessoas em se tornarem ativas nos processos coletivos – que necessita um grau compatível de autonomia psíquica individual. Autonomia aqui é vista não apenas como a capacidade do ser humano se dar suas próprias leis, como também, de pensar estas leis em prol do coletivo. Lei para o bem de todos e não apenas de um. Não é possível fazermos nossas próprias leis e agirmos conforme elas, na medida em que elas não são partilhadas pelo grupo social a que pertencemos. É necessário um grupo que valide tal lei, ela é uma criação coletiva, a partir de sujeitos autônomos. Donde, só é possível haverem sujeitos autônomos em sociedades que sejam verdadeiramente autônomas, ou seja, onde todos os indivíduos estão implicados e empenhados na construção de sua própria autonomia, mas também, fundamentalmente, na autonomia dos demais pertencentes ao grupo.

Destarte, só podemos pensar uma lei, uma instituição posta verdadeira na medida em que todos partilham dessa mesma verdade. No entanto, aquilo que cada um pensa não deixa de ser verdade, o que não é a mesma coisa dizer que é real, ou válido. É isto o que as instituições sociais fazem, são elas que nos dizem, e é preciso que o façam, que algo é verdadeiro ou falso em nossa sociedade. Contudo, não podemos negar a veracidade da realidade, quer dizer, não podemos negar o que está dado, que a árvore é verde, que a água molha, mas estas características só existem pela instituição da linguagem e dos significados das palavras, esta é também uma invenção social (Significação Imaginária Social) - é só porque todos convencionaram em entender que a cor das folhas da árvore se chamaria verde que ela pode ser assim chamada e todos nós, indivíduos pertencentes a esta sociedade e/ou que dominamos sua língua, que compreendemos sua instituição social-histórica, entendemos o significado disso.

Só a instituição da sociedade, procedente do imaginário social, pode limitar a imaginação radical da psique e fazer existir para esta uma realidade, fazendo existir uma sociedade. Só a instituição da sociedade pode tirar a psique de sua loucura monádica originária [...] E isso implica a fabricação 'hereditária' de indivíduos como indivíduos sociais - o que significa também: indivíduos podendo e querendo continuar a fabricação de indivíduos sociais (Castoriadis, 2000, p. 352).

Portanto, é por esta forma de entendimento da verdade que Castoriadis consegue trabalhar com o Imaginário Radical, como ele denomina. E é, também por isso, que o Imaginário ganha para este autor uma importância central no que tange a finalidade última de sua teoria: a autonomia. É só porque o que pensamos é verdadeiro que podemos vislumbrar uma sociedade autônoma, a qual se propõe a discutir se isto ou aquilo será verdadeiro, em última instância a questionar as instituições sociais dadas, a fim de criar novas instituições. O que os gregos fazem com suas tragédias, é revelar este Caos sobre o qual as instituições imaginárias sociais são erguidas, ao passo que a tragédia revela o Abismo que é, imediatamente, velado por meio das Significações Imaginárias Sociais. Além disso, o que as tragédias possibilitam com essa revelação é justamente sua constatação, que culminará em seu questionamento, questionamento que demonstra que aquilo que está posto, instituído e, nos tempos atuais, naturalizado é passível de mudança, ou seja, não está cristalizado e, mesmo que esteja, pode ser quebrado. No entanto, isto não deve permanecer em cacos, fragmentos, esta fragmentação das instituições sociais deve nos servir para a

criarmos novas instituições. Logo, a criação antevê uma destruição, e esta deve ser considerada, deve ser entendida como necessária, é necessário assumirmos que aquilo que criamos relaciona-se diretamente com a destruição do que já existe, esta é a condição **ontológica-afetiva** primordial, pois não seria possível o mundo sustentar, comportar gerações e gerações de seres, objetos ou seja lá o que for, sem que os seus antecessores tenham sido destruídos. Tudo o que existe só está aí porque têm seu tempo, história, e seu espaço, social. O que a Grécia faz é assumir esta condição prévia da destruição para deixar fluir a criação:

O que faz a Grécia, não é a medida e a harmonia, nem uma evidência da verdade como “desvelamento”. O que faz a Grécia é a questão do *não-senso* ou do *não-ser*. Isto está dito com todas as letras desde a origem – mesmo se as orelhas ensebadas modernas não podem escutá-lo, ou apenas o escutem por meio de suas consolacões judaico-cristãs ou seu correio de amor filosófico. A experiência fundamental grega é o desvendamento, não do ser e do sentido, mas do não-senso irremissível.⁸

A criatividade é uma ação humana, individual ou coletiva, que perpassa pela atividade reflexiva, esta é por excelência a atividade da psique humana individual. Por mais coletiva que seja uma criação, necessariamente, antes de sê-la ela é criação do indivíduo. Ela perpassa pelo pensamento, pela Razão, que se dá em nós, sujeitos que a pensamos. E, por isso mesmo, na criação individual está implícito a nossa destruição – a morte. O que faz o Capitalismo? Mitiga a nossa criatividade, satura o mundo com sua produção em massa, enxurrada de inutilidades indispensáveis às atividades cotidianas. Inventa, sem que haja uma destruição, julga obsoleto o que ainda é novo e torna o mundo insustentável.

Retomando o que havíamos exposto anteriormente, ressaltamos que só nos é possível gerarmos este pensamento na medida em que há afeto, na medida em que nos sentimos afetados.

Essa dimensão política ao mesmo tempo amarra entre si e eleva à sua potência mais aguda - ao seio duma totalidade ao mesmo tempo coerente e conflituosa, rasgada, antinômica - os outros componentes da criação imaginária que os gregos constituem e que os constituem como gregos. Trata-se de sua “experiência”, ou melhor:

⁸ “Ce qui fait la Grèce, ce n’est pas la mesure et l’harmonie, ni une évidence de la vérité comme ‘dévoilement’. Ce qui fait la Grèce, c’est la question du *non-sens*, ou du *non-être*. Cela est dit noir sur blanc dès l’origine – même si les oreilles encrassées des modernes ne peuvent pas l’entendre, ou ne ‘entendent qu’à travers leurs consolations judéo-chrétiennes ou leur courrier de cœur philosophique. L’expérience fondamentale grecque, c’est le dévoilement, non pas de l’être du sens, mas du non-sens irrémissible.» [CQFG, p. 278]

posição **ontológico-afetiva**⁹; de sua posição da universalidade; de sua libertação da interrogação discursiva, seja de que essa interrogação não reconhece clausura alguma e também se volta sobre si mesma, se interroga acerca de si mesma.¹⁰

Em lugar de uma conclusão

Diante disso, a política é, acima de tudo, uma ação gerada a partir de um afeto. O que as tragédias, os teatros gregos fazem é a expressão da arte, permitem que possamos vivenciar esta experiência do Caos, ainda que de forma imaginária, e só pela possibilidade dessa vivência que podemos ser afetados por ela e, então, colocarmo-nos em movimento, como sujeitos pensantes, ou seja, a atividade reflexiva e deliberante. É por meio da arte, desta arte, que podemos atingir a cada ser humano e isso é o que, em última instância, despertará aquilo que é comum a todos nós humanos, a nossa consternação diante do Abismo. Este sentimento em comum, de todos nós, é também o que irá nos propiciar o pensamento em prol de um coletivo, ou seja, a criação de um espaço comum, espaço público, onde o que deliberamos aí é de “responsabilidade” de todos para com todos. “Filosofamos para salvar o pensamento”¹¹, enquanto a revolução é atividade política em prol de uma transformação social lucidamente decidida pelo conjunto dos cidadãos.

Atualmente a totalidade dos regimes chamados “democracias” são na realidade apenas regimes oligárquicos mais ou menos liberais onde, por meio de eleição de representantes, o povo está sendo governado. Efetivamente, esses regimes são apenas a forma moderna de heteronomia: o povo encarrega esses “representantes” com a tarefa de governar para ele. Longe da tomada de decisões, o povo é tido como “responsável” apenas no dia de exercício de seu voto, em todos os casos, este exercício sendo obrigatório para legitimar o

⁹ Grifo nosso.

¹⁰ “Cette dimension politique à la fois noue ensemble et porte à leur puissance la plus aiguë, au sein d’une totalité à la fois cohérente et conflictuelle, déchirée, antinomique, les autres composantes de la création imaginaire que les Grecs constituent et qui les constituent comme grecs. Il s’agit de leur “expérience”, mieux: position ontológico-affective; de leur position de l’universalité; de leur libération de l’interrogation discursive, soit de ce que cette interrogation ne reconnaît aucune clôture et aussi bien se retourne sur elle-même, s’interroge sur elle-même.” [CQFG, p.278]

¹¹ “Não filosofamos - não nos ocupamos de ontologia - para salvar a revolução (A. Honneth), mas para salvar nosso pensamento e nossa coerência” [CL5: p. 15].

domínio de seus governantes. A eventual alternância de membros de partidos políticos diferentes em nada altera a efetividade do poder da oligarquia, pouco importando a diferenças ideológicas eventuais entre suas facções. Os membros das comunidades não podem se afirmar como cidadãos hoje porque nem são chamadas pra serem consultados, ainda menos são dotados de poderes para opinar sobre as questões importantes de seu cotidiano. A cooptação de um ou outro membro mais consciente serve para legitimar o sistema oligárquico de poder com seus símbolos eventuais escolhidos, conforme às questões comunitárias mais evidentes em termos de diferenças sociais. O resultado: a política cotidiana é, no mínimo, um teatro do absurdo, quando não, é um caso de polícia.

Resumo: Este trabalho versa sobre a questão do pensamento político, referenciado na obra de Cornelius Castoriadis, principalmente em *La pensée politique*, incluído como anexo II do *Ce que fait la Grèce 1. D'Homère à Héraclite*, segundo volume da coletânea de seus seminários [1982-1983], "La Création Humaine", onde o autor investiga e questiona a existência de uma forma de pensar que seja algo que possamos chamar de interrogação filosófica e política. Trata-se de questionar de forma primordial a instituição da própria sociedade, bem como, as demais instituições que nela são criadas com a finalidade de suprir o que tanto falta: o Caos, o Abismo, o sem fundo. Dessa forma, uma interrogação filosófica de fato é precisamente olharmos para este Abismo, para o Caos e daí empreender a instituição, enquanto sujeitos instituídos e instituintes. Assim, a autonomia se dá justamente no entendimento de quem institui a sociedade tal como ela se apresenta são justamente os sujeitos que nela se inserem, ou seja, é o próprio indivíduo quem se dá suas leis, no sentido mais estrito do termo: autonomia. Contudo atualmente a sociedade se constitui pela sua oposta, a heteronomia, caracterizada pela alienação em um alhures qualquer a instituição da sociedade e suas leis. Deste modo, o pensamento político é a atividade lúcida que tem como finalidade a instituição da sociedade pelos indivíduos que a compõem e não por um alhures, ou seja, por meio de uma atividade reflexiva e deliberante.

Palavras-chave: Pensamento política; autonomia-heteronomia; Cornelius Castoriadis

Abstract: This text deals with the question of political thought, referenced in the work of Cornelius Castoriadis, with particular reference to his text called *La pensée politique*, included as the second annexe to his work, *Ce qui fait la Grèce: D'Homère à Héraclite*, the second volume [1982-1983] of the collection of his seminars, "La création humaine", where the author investigates and questions the existence of a forma of thought that could currently be termed as a philosophical and political interrogation. It deals with classical philosophical thought that could only have emerged in conditions that proportioned interrogations that are the primordial form of questioning the basis of the institution of society itself, as well as other institutions created in it with the aim of filling what lacks so much: the Chaos, the Abyss, the bottomless. Thus, in the final analysis, it is a philosophical interrogation that effectively looks at this Abyss, to the Chaos and grasps the institution as instituted and instituting subjects. Consequently, autonomy arises exactly in the understanding of those who institute society the way it presents itself, subjects inserted in it, in other words, the very subject who gives himself his laws, in the strictest sense of the term: autonomy. However, the form currently by which society constitutes itself today, prioritizes the very opposite of autonomy, i.e., heteronomy, characterized the alienation in others of the institution of society and its laws Thus, political thought

is the lucid activity with the aim of instituting society by individuals composing it, not by external sources, through reflexive and deliberative action.

Keywords: Political thought; autonomy-heteronomy; Cornelius Castoriadis.

Referências

CASTORIADIS, C. *A polis grega e a criação da democracia*, in *As Encruzilhadas do Labirinto 2: os Domínio do Homem*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. São Paulo, Paz e Terra, 1987 [EL2].

CASTORIADIS, C. *Uma interrogação sem fim*, in *As Encruzilhadas do Labirinto 2: os Domínio do Homem*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. São Paulo, Paz e Terra, 1987 [EL2].

CASTORIADIS, C. *Feito e a ser Feito: As Encruzilhadas do labirinto V*. trad. Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1997 [EL5].

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Trad. Guy Renaud. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2000.

CASTORIADIS, C. *Ce qui fait la Grèce : 1. D'Homère à Héraclite. Séminaire 1982-1983, coll. La création humaine*. Paris : Seuil, 2004, Annexe II, *La pensée politique*, p. 273-310.

CASTORIADIS, C. *Sujeito e verdade no mundo social-histórico : A criação humana I*. São Paulo, SP: Civilização Brasileira, 2007.

CHAUÍ, M. *Política em Spinoza*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2003.

Recebido em 10/02/2012

Aprovado em 21/03/2012

Makarenko e a educação na nova sociedade soviética pós-revolucionária: o trabalho e a formação do indivíduo socialista em questão

Makarenko and education in the soviet post-revolutionary new society: the work and the formation of the socialist individual in question

Ronaldo Maciel Pavão

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
ronaldo1722@yahoo.com.br

Dentro da Rússia, a partir dos idos de 1860, vemos se desenhar a conformação de um novo país que, a partir da edificação de novas instituições e representações simbólicas, também cria a necessidade histórica de um sistema pedagógico inovado para educar este outro indivíduo, o socialista. Tais concepções surgiram igualmente com a criação da nova pátria soviética, em 1922.

Os questionamentos realizados por Makarenko, baseados em suas vivências e experiências cotidianas naquele período histórico de transição do tsarismo para o socialismo, foram de suma importância para que este pensador desenvolvesse seus estudos e considerações acerca da possibilidade de um novo tipo de educação que conciliasse o aprendizado intelectual com o trabalho manual, como proposta, numa concepção diferente da que ele também via presente dentro das sociedades que viviam sob o modo de produção capitalista, sociedades estas que veio a conhecer através dos livros de literatura.

A própria Rússia de seu tempo adotava tal sistema educacional individualista e com viés de classe, onde somente os filhos daqueles pertencentes à

nobreza e à aristocracia seguiam seus estudos nas séries posteriores ao ensino básico, mantendo o *statu quo* social e garantindo sua reprodutibilidade.

Portanto, a partir de uma abordagem metodológica materialista histórica e dialética, se faz necessário que nos aprofundemos em nossos conhecimentos acerca desta concepção desenvolvida na Ucrânia de Makarenko, pois, a partir de tais apontamentos e discussões, poderemos, partindo de uma análise de seus pontos principais, discutir a possibilidade de sua aplicabilidade nos dias atuais, considerando-se, evidentemente, as diferenças temporais e espaciais que nos separam do contexto histórico de sua criação e aplicação naquele momento.

A Revolução Russa sob algumas considerações

À guisa de início, antes de adentrarmos no vasto campo da Educação e, mais especificamente, da Educação na Rússia pós-revolucionária, se faz condição *sine qua non* algumas considerações sobre a Revolução Russa de Outubro de 1917, pois “as ideias não vagam pelo espaço vazio, mas são produtos de circunstâncias reais”, como bem o coloca Rosenberg. (1989, p. 22).

Igualmente, cabe ressaltar sua relevância histórica, tendo em vista que tal momento é considerado, inclusive pelo historiador inglês Eric Hobsbawm, como “o mais significativo acontecimento histórico do século XX” (*apud* LUEDEMANN, 2002, p. 12) e, portanto, estudar a revolução bolchevique é estudar a história de um ideal, de uma tendência e de uma forma de organização política.

Isto também se faz premente no sentido de desfazermos algumas mistificações, para não só compreendermos o desenrolar do processo revolucionário na Rússia como para visualizarmos, naquele contexto, a emergência de uma nova proposta pedagógica para a educação de um novo indivíduo que também apareceria, com a criação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, posteriormente, em 1922.

Também devemos nos atentar, neste movimento de estudos e reflexões, para algumas considerações no sentido de derrubarmos imagens distorcidas ou “romantizadas” acerca de acontecimentos relacionados ao que se seguiu posteriormente à tomada do poder pelos bolcheviques, em outubro de 1917.

Tais desmistificações são extremamente importantes para a compreensão destes eventos e de como, de fato, se deram, em seu prolongamento. Também são de grande valia para observarmos que a edificação de uma nova concepção educacional, qualquer que fosse, se encontrava intrinsecamente atrelada ao desenrolar dos acontecimentos e das atitudes tomadas por aqueles que passariam a dirigir a União Soviética.

E entre tais atitudes, podemos verificar a violência e o sistema de perseguição implementados a partir da reestruturação de um eficiente e letal serviço de informações existentes desde os tempos tsaristas, a formação de um grupo dirigente no poder, a perseguição a artistas e quaisquer “pressupostos” opositores ao regime, a paranoia persecutória sustentada para obtenção de um controle pelo medo, a enxurrada propagandística e o próprio controle e cerceamento da liberdade em todas as esferas, inclusive disseminados pela educação, etc.

Neste intuito, como defende Cornelius Castoriadis (1982, p. 9), “a apresentação do regime russo como “socialista” – ou tendo uma relação qualquer com o socialismo – é a maior mistificação conhecida da história”.

Em seus estudos realizados desde 1946, Castoriadis (1982) afirma ter mostrado que o regime russo

se trata de um regime de exploração e de opressão – que levou a exploração e a opressão a graus antes desconhecidos –, no qual a burocracia tornou-se classe dominante. O centro e o núcleo ativo dessa burocracia é o aparelho “político” do Partido Comunista. (p. 9).

Portanto, podemos dizer que houve, dentro da Rússia, uma evolução do regime para uma necrose ideológica, passando das categorias políticas para a esfera militar e da força bruta, conforme Castoriadis. (CASTORIADIS, 1982, p. 10).

E tal postura se verifica mesmo imediatamente após a tomada do poder por Lênin e pelos revolucionários, ao contrário do que possam afirmar, no sentido de que as atrocidades do regime soviético teriam ocorrido a partir de Stálin.

Podemos perceber isto na obra de Jacques Baynac, em *La Terre sous Lenine*, nas quais percebemos que as intenções dos dirigentes bolcheviques logo após o processo revolucionário pôde ser expressa na ação de reorganização da

polícia secreta que se transformaria numa das mais eficientes, bem estruturadas e informadas do mundo, se tornando referência de terror para todo aquele que se voltasse ideologicamente ou em suas práticas, contra as determinações vindas de cima, da cúpula do Partido Comunista.

Como afirma este autor,

em dois anos, o câncer policial foi razão da revolução. Entre sete e vinte de dezembro de 1917, apenas dois meses após o golpe de Estado bolchevique, foi promulgado o decreto – tido em segredo por sete anos – realizando a criação da Vétchéka (Comissão Extraordinária Panrussa). (BAYNAC, 1975, p.9).

Baynac (1975) cita ainda o Comunicado do Jornal *Izvestia*, acerca da criação e da domiciliação da Tcheká Panrussa, como podemos ver:

10 de dezembro de 1917. Por decreto de 7 de dezembro de 1917 do soviete dos comissários do povo é criada a tcheká panrussa de luta contra a sabotagem e a contra-revolução. A tcheká está domiciliada à rua Gorokhovaya, 2. Aberta diariamente de 12 a 17 horas. (*Izvestia*, nº 248, 10 de dezembro de 1917). (p. 55).

E complementando tal ideia, Voline (1975), que lutou na Revolução Ucraniana ao lado de outro anarquista, Nestor Makhno, em seu livro *The Unknown Revolution* também tece interessantes considerações acerca desde processo e de como os dirigentes bolcheviques perverteram os ideais que tanto apregoavam.

Eis suas palavras:

[Considerando o curso anterior do Partido Bolchevique antes deste assumir o controle]. Ao invés de simplesmente ajudar os trabalhadores a alcançar a Revolução e emanciparem-se, ao invés de apoiá-los em sua luta, o papel para o qual os trabalhadores o nomearam em suas ideias, o papel o qual, normalmente, seria aquele de todo ideólogo revolucionário, e o qual nunca [corretamente] inclui assumir o exercício do “poder político” – ao invés de desempenhar este papel, o Partido Bolchevique, uma vez no poder, instalou-se como governante absoluto. Corrompeu-se rapidamente. Organizou-se como casta privilegiada. E, posteriormente, esmagou e subjugou a classe dos trabalhadores para explorá-la, sob novas formas, em seu próprio interesse. (VOLINE, 1975, p. 156).

Também nas palavras de Emma Goldman (1981), em seu texto *O fracasso da Revolução Russa*, captamos os mesmos sentimentos e a mesma postura, que traduz a forte repercussão de tais eventos, em sua Rússia.

Goldman (1981) afirma que

ficam agora bem claros os motivos que fizeram com que a Revolução Russa, tal como foi conduzida pelo Partido Comunista, fosse um fracasso. O poder político do partido, organizado e centralizado no Estado, procurou manter-se utilizando todos os meios de que dispunha. As autoridades centrais tentaram fazer com que o povo agisse de acordo com modelos que correspondiam aos propósitos do Partido, cujo único objetivo era fortalecer o Estado e monopolizar todas as atividades econômicas, políticas e sociais e até mesmo as manifestações culturais. A Revolução tinha objetivos totalmente diferentes pelas suas próprias características, era a negação do princípio da Autoridade e da centralização. Ela lutava para alargar ainda mais os meios de expressão do proletariado e multiplicar as fases do esforço individual e coletivo. Os objetivos e as tendências da Revolução eram diametralmente opostos àqueles do Partido Governante. (p. 143).

Para Goldman (1981, p. 143), “basicamente, esse fracasso foi uma consequência dos princípios e métodos do bolchevismo”.

Portanto, “a revolução é, na verdade, um processo violento. Mas se a única consequência fosse uma mudança de ditadura, uma troca de nomes e personalidades políticas, nem valeria a pena fazê-la”. (GOLDMAN, 1981, p. 148).

Goldman (1981, p. 149) afirma que “o grande fracasso e tragédia da Revolução Russa é que ela tentou mudar (sob a liderança do partido político do governo) não apenas as instituições e as condições de vida, enquanto que, ao mesmo tempo, ignorava totalmente os valores sociais e humanos envolvidos na Revolução”. E vale dizer que “essa perversão dos valores éticos cedo se cristalizou no lema dominante do Partido Comunista: os fins justificam os meios”. (GOLDMAN, 1981, p. 149).

É válido também observarmos o que, a respeito da separação entre teoria e ação, Goldman (1981, p. 150) tem a dizer: “Não há maior falácia do que a crença de que objetivos e propósitos são uma coisa e métodos e táticas, outra”.

Nesse sentido, Emma (1981) nos chama atenção ao falar:

observe as trágicas condições em que se encontra a Rússia. Os métodos de centralização estatal paralisaram a iniciativa e o esforço individual. A tirania da ditadura acovardou o povo, lançando-o numa submissão servil e extinguiu quase

totalmente a chama da liberdade; o terrorismo organizado rebaixou e brutalizou as massas, sufocando todo o idealismo, todo o sentido da dignidade do homem e do valor da vida, que foram finalmente eliminados. A coação a cada passo transformou o esforço numa coisa amarga, o trabalho num castigo, tornou todos os aspectos da vida numa trama de enganos mútuos e reavivou os instintos mais baixos e mais brutais do homem. Uma triste herança para começar a vida de liberdade e fraternidade. (p. 150).

E, para concluir seu pensamento sobre para o quê descambou a revolução na Rússia, Emma (1981, p. 152) expõe, definitivamente, que “os métodos revolucionários devem estar em harmonia com os fins revolucionários”.

Por fim, ainda no campo político, Trotsky (1972), em seu *The Revolution Betrayed*, logo em sua introdução, deixa claro que

o processo de desenvolvimento econômico e cultural na União Soviética já passou por diversos estágios, mas por meio nenhum chegou a um equilíbrio interno. Se vocês se recordarem de que a tarefa do socialismo é criar uma sociedade sem classes baseada na solidariedade e na satisfação harmoniosa de todas as necessidades, não há ainda, neste sentido fundamental, a menor evidência de socialismo na União Soviética. (p. 3).

E a respeito das medidas no campo econômico, Arthur Rosenberg (1989, p. 142) afirma que Lênin, em seu folheto *A catástrofe que nos ameaça e como combatê-la*, na qual revelaria o programa econômico dos bolcheviques às vésperas da tomada do poder, deixa claro que “[...] estava, então, muito longe do pensamento da abolição da propriedade privada”.

Mantendo este mesmo raciocínio, Rosenberg (1989, p. 144) afirma que “todas as medidas propostas por Lênin no mencionado folheto são radicalmente democráticas e de conformidade com o capitalismo de Estado, ou seja, absolutamente não-comunistas” e, para isto, “o Estado deve controlar de cima cada uma das indústrias e cada um dos bancos, para os obrigar a um trabalho racional. Um capitalismo de Estado centralizador, com essas características, já seria um passo no sentido do socialismo”.

Como Rosenberg (1989, p. 144) ainda expõe, “além disso, o próprio socialismo é definido por Lênin de modo extremamente moderado: “[...] o socialismo não é senão o passo seguinte ao monopólio capitalista de Estado”. Ou então: “[...] o socialismo não é mais que o monopólio capitalista de Estado

colocado a serviço de todo o povo e que, por isso, deixou de ser monopólio capitalista””.

“Assim, Lênin não queria a abolição da propriedade privada na Rússia, não queria a expropriação do setor médio, mas a centralização da economia nacional, para o bem do povo, de acordo com um programa de capitalismo de Estado”, segundo Rosenberg. (1989, p. 144).

E, por fim, no que concerne à educação na União Soviética, é interessante observarmos, conforme Trotsky (1972, p. 18-19), que “não é de se espantar que a erradicação da ignorância, sugerida para o décimo aniversário da Revolução de Outubro, está ainda longe de ser concluída”.

Por todos esses motivos, muitas vezes obscurecidos, achamos interessante apresentar algumas das inúmeras leituras sobre a Revolução Russa com o objetivo de possibilitar a apreensão de diferentes visões acerca deste singular fato histórico, tendo em vista as variadas interpretações oriundas das divergências ideológicas existentes entre as várias vertentes do pensamento socialista.

Tais considerações, portanto, são de extrema relevância, pois mantêm intrínseca relação com as possibilidades enfrentadas pelo próprio desenvolvimento de qualquer tipo de educação dentro da União Soviética que não estivesse em perfeita consonância com o ideário do Partido Comunista que, consequentemente, dirigia todo o país e, também, pelo fato dos trabalhos de Anton Makarenko com a Colônia Górkí (1920-1928) e com a Comuna Dzerjinski (1935-1939), esta já no período stalinista, terem sido realizados nesta contextura.

Estes passos devem ser dados para enxergarmos, de fato, como as instituições funcionavam na União Soviética, conforme ditames que vinham de cima para baixo, hierarquizados, diferentemente do que se propôs durante o período da revolução, cujas decisões, inclusive acerca da questão educacional, deveriam ser tomadas pela coletividade.

Pudemos apreender isto muito claramente através do que foi exposto por estes pensadores, alguns dos quais tiveram a oportunidade de vivenciar os acontecimentos sobre os quais discorreram em suas respectivas obras.

O “menino” Anton Semionovich Makarenko e seu “terreno”

Anton Semionovich Makarenko nasce em 1888, na cidade de Belapolie, na Ucrânia, em uma pequena casa do bairro operário da rede ferroviária nacional. Desde criança, devido à sua saúde frágil, conheceu a dor e o afastamento da vida normal de criança. Mas estes anos de reclusão fizeram com que Makarenko se aproximasse muito do universo cultural ucraniano, através das histórias contadas por sua mãe, Tatiana.

Conforme Luedemann (2002, p. 39), “[...] Anton sonhava com as aventuras dos valentes *bogatires*, gigantes que enfrentavam os príncipes exploradores de camponeses [...]”. Makarenko também havia se identificado com a história de Iliá, um enfermo filho de camponeses que se transformou em herói do povo, à qual pedia sempre a sua mãe que repetisse.

Como aponta Luedemann (2002),

sem perceber, Tatiana estava imprimindo na alma do pequeno Anton as forças da alegria e do otimismo do jovem proletariado ucraniano contra a exploração dos príncipes e da vida miserável nos campos e nas grandes cidades. (p. 40).

Neste período histórico, por volta de 1860, a monarquia tsarista começava a ficar enfraquecida. Prova disto, é que após explosivas rebeliões no campo, o fim do regime de escravidão finda por ser decretado em 1861, vindo a “libertar” milhões de camponeses. E neste solo, a Ucrânia, no caso subordinada ao Império russo, vivia as contradições de uma crise feudal e do desenvolvimento do capitalismo que ainda se dava sob domínio do Estado tsarista.

Com o surgimento de novas indústrias, as cidades incharam e concentraram, assim, milhares de operários com péssimas condições de vida e de trabalho. A burguesia que ascendia estava lidando com uma situação prestes a fugir de seu controle.

E tendo este pano de fundo, a educação de Anton foi marcada pelos pequenos detalhes cotidianos de uma vida proletária, como, por exemplo, em relação à hora de acordar, os afazeres, o trabalho e as brincadeiras. Por toda a sua infância, observou seu pai lutar para manter seus quatro filhos e a esposa.

Anton foi educado, portanto, desde a mais tenra idade, com esta ideia de uma família coesa, dentro de uma comunidade operária, que irá influenciá-lo por toda a sua vida e em sua produção pedagógica voltada para a coletividade.

Como sua saúde era debilitada, e isto lhe impedia de levar uma vida de operário, Anton, com o apoio e incentivo de sua mãe e as cobranças do pai, não lhe restando a possibilidade de outra profissão, se prepara para estudar e se tornar professor primário.

Em 1895, com sete anos, ingressa na escola primária com o desejo e o peso de ser o melhor de todos, aprender para depois ensinar. Em seu contexto, as escolas primárias não tinham sido criadas para a grande maioria do povo, sendo particulares em sua maioria, controladas por camponeses ricos, burgueses e pela Igreja Ortodoxa.

Em 1897, aos nove, termina a escola primária como o melhor aluno. Agora, o desafio é cursar o ginásio, que duraria seis anos. No currículo da escola pública tsarista havia conhecimentos da cultura Iluminista do século XVIII, ainda sob domínio da nobreza e da Igreja, com o objetivo de atender às necessidades do emergente capitalismo do Império Russo. É interessante observarmos que a elite russa estava aberta para o desenvolvimento das artes e das ciências, mas não estava disposta para a liberdade política e religiosa.

Como destaca Luedemann (2002),

o currículo das escolas populares era incompleto e impossibilitava que os filhos dos trabalhadores prosseguissem seus estudos nos graus mais avançados do ginásio e do ensino superior. Deveriam ser cultos, mas nem tanto... somente à elite caberia uma formação completa e profunda para comandar a sociedade. (p. 52).

Após, então, esta primeira cultura escolar, Anton aprende a se movimentar sozinho, buscando como um autodidata, mais conhecimento neste universo do currículo ginásial. E nestas movimentações, descobre o fabuloso mundo dos livros, que lhe proporcionam inúmeras experiências. A cada leitura, via a realidade social com novos olhos.

Nesta luta contra o tsarismo, os estudantes se aproximam do anarquismo e do marxismo. Assim, Makarenko encontra, em Górkí, um paradigma de

educador, vendo o artista como alguém portador de uma força criadora de grande valia para um novo projeto de edificação educacional. Era um homem semelhante àqueles que soube tão bem retratar em suas obras.

Já em 1904, Anton, aos 16 anos, funda o ginásio, ingressando no curso de preparação de professores para o ensino primário. E como expõe Luedemann (2002), todas essas experiências convergem na formação de Makarenko, no sentido de que

o coletivo de trabalhadores, seus hábitos e suas tradições tornam-se o ponto de partida, a relação da cultura local com a cultura universal. Passa a observar melhor as relações no interior da escola, da comunidade e da família. Procura superar a deficiente formação para o magistério, reinventando novos objetivos e buscando novos métodos. (p. 61).

Em 1905, num ano de ensaio da revolução socialista, Makarenko conclui seu curso formador para o magistério. Aos 17 anos, já o vemos como o jovem educador atuando para formar uma nova geração, com uma forte identidade de classe.

Como afirma Luedemann (2002, p. 67), “o tsarismo sofreria mais um abalo, agora por dentro do seu sistema educacional. Foi ali que Makarenko iniciou o fascinante trabalho de destruição da velha educação tsarista”.

O espaço escolar deixa de ter o caráter de estimular a competição para se transformar em espaço de coletividade. E, neste processo, Anton percebe que o fracasso escolar tinha a ver com os problemas sociais dos alunos, além de considerar a hipótese de que deveria haver duas tarefas diferenciadas, a saber, a da educação e a da instrução.

Como aponta Luedemann (1981, p. 72), “seus alunos eram crianças reais, com diferentes histórias de vida. Era preciso conhecê-las”.

Makarenko visava, desta feita, estimular a participação de cada aluno na e pela coletividade, procurando auxiliar no desenvolvimento da personalidade de cada um deles.

E, como coloca Luedemann (2002, p. 77), “a primeira experiência de Makarenko havia lhe mostrado as infinitas possibilidades de uma vida coletiva

na escola e na luta política, em que os indivíduos, conscientes das suas necessidades, não se “dissolvessem” em “manadas”, mas, ao contrário, se constituíssem como indivíduos livres no próprio exercício da vida coletiva”.

Em 1911, aos 23 anos, chega em Dolinskaia, para dirigir sua escola, cheio de ideias fervilhantes com o objetivo de implodir a velha tradição educação tsarista, utilizando uma vivência estética, pelas artes, para a luta anttsarista e anticapitalista. Naquele contexto, desempenhava seu papel de intelectual organizador, conforme a teoria leninista, pois, como afirma Gramsci (1989, p. 9), “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”, e Anton tinha consciência acerca deste processo.

Em 1914, se dirige à Poltava para refletir e se aperfeiçoar, no Instituto Pedagógico, onde procurou completar seus estudos e alcançar o ensino superior. Em 1917, no mesmo ano da revolução, conclui o curso como destacado aluno, recebendo, por isso, a medalha de ouro. Desta vez, estava pronto para pôr em prática tudo aquilo que havia pensado e revisto, através do aprofundamento advindo dos estudos e da observação do cotidiano que o cercava.

Como expõe Luedemann (2002, p. 95), Anton “[...] via claramente seu trabalho intelectual como ação política na frente cultural. Sua tarefa principal: construir uma nova educação”, pois “o ano de 1917 exigiria uma prática totalmente nova de Makarenko”.

Podemos captar a exigência deste momento nas palavras de Krupskaia (*apud* LUEDEMANN, 2002, p. 101), que explicava o propósito da educação socialista como educação social, pois “[...] em nossa época transitória, a escola deve contribuir por todos os meios para desenvolver os instintos sociais nas crianças e nos adolescentes”.

Vemos aqui a relação dos estudos e das observações do grupo de Vigotski, ainda na década de 1920, que apontavam para o desenvolvimento psicológico da criança como produto de sua relação social e histórica com o grupo social e cultural do qual pertence e não a partir de uma perspectiva individualista, baseada em fases biológicas e lógicas, como na piagetiana. (LUEDEMANN, 2002, p. 101-102).

E em 1920, no mesmo momento, Makarenko é chamado a assumir a direção de uma colônia de reeducação de crianças e jovens órfãos e ex-delinquentes, o que o leva a dar-se conta do grande projeto que tinha à sua frente. Tal desafio era ainda maior, pois a reeducação destes jovens estava de muitos preconceitos, inclusive deterministas com relação à impossibilidade de recuperação dos mesmos.

E, segundo Luedemann (2002, p. 118), ele aceita esta tarefa, a de dirigir uma colônia de crianças e jovens delinquentes, “pois estava interessado em construir um método geral de educação comunista”. “Ao contrário do que se imagina, Makarenko não iniciou sua maior experiência pedagógica com teses bem fundamentadas e com um caminho claro a seguir”.

Este foi o trabalho com a Colônia Górkki. Já com a Comuna Dzerjinski, como apresenta Luedemann (2002, p. 211), esta “iniciou a sua vida já no mais alto grau de desenvolvimento do sistema pedagógico criado por Anton Semionovich Makarenko”.

E na medida em que trabalhava com a Comuna, procurou relatar sua experiência em forma de contos, novelas, peças e romances, aproximando-se mais ainda de Górkki, que lhe sugeriu transformar suas experiências cotidianas em literárias. Era o princípio de união da estética com a ética que, fazendo parte de sua vida, agora poderia servir para ensinar aos seus alunos, principalmente pela estética,

o sentimento de criação da coletividade escolar, os seus desafios, as lutas e as suas vitórias. Os textos teóricos, restritos a especialistas, não deveriam fazer parte das preocupações exclusivas de Makarenko. Pela literatura, Makarenko deveria chegar a um público mais amplo, para que entendesse as possibilidades revolucionárias da pedagogia pela coletividade”. (LUEDEMANN, 2002, p. 212).

Desta maneira, podemos dizer, se deu a sua formação, através das duras experiências e vivências captadas do cotidiano, as quais procurou, através da edificação de sua nova proposta educacional para um determinado contexto histórico, passar aos seus alunos, para que fossem cômicos de si mesmos e participassem, assim, da construção deste novo coletivo.

As influências recebidas e sua concepção de pedagogia socialista

A pedagogia de Makarenko se desenvolveu, portanto, no terreno dos movimentos de luta contra o opressor, opulento e decadente regime tsarista, nos idos iniciais do século XX, ao passo que trazia consigo todas as contradições e carregava todas as aspirações de mudanças que havia naquele período histórico.

Buscou a realização de um projeto educacional para discutir os problemas dentro dos conceitos fundamentais do materialismo histórico de Marx e, igualmente, a partir das contribuições da análise sociológica de Lênin, que apontava para a necessidade de formação de um novo homem para a sociedade socialista, que fosse culto e trabalhador, que comandasse mas também se subordinasse aos companheiros.

Assim sendo, devemos compreender este empreendimento de cunho educacional do pedagogo ucraniano Anton Makarenko, como algo eminentemente revolucionário, da mesma forma que todos os outros acontecimentos relacionados às demais esferas da vida soviética, a saber, a política, as relações sociais, a economia, a literatura, as ciências, etc., sobretudo dentro de sua Ucrânia.

Como afirma Luedemann (2002),

a bandeira da revolução proletária de outubro exigia a criação da escola única, resultado da abolição da propriedade privada e, ao mesmo tempo, ferramenta auxiliar para o fim das classes sociais. A educação socialista deveria formar homens e mulheres trabalhadores e cultos. Os antigos explorados deveriam ser reeducados para assumir o comando da sociedade. (p. 12).

Dessa forma, sua proposta era diametralmente oposta ao sistema educacional que estava em vigor no referido período, inclusive na Rússia tsarista, ou seja, a de uma educação calcada no modelo rousseauiano, individualista e naturalista, sob os auspícios do ideário iluminista francês.

Isto se mostra evidente, se observarmos, como expõe Streck (2004, p. 15), que “Rousseau viveu numa época em que muitas crenças e instituições hoje assumidas como “naturais” foram formadas ou consolidadas, desde a família, passando pela educação, até a organização do Estado”.

Tal ideário, por sua vez, estava fortemente presente na Rússia imperial, inclusive devido à proximidade existente entre as duas nações, desde os tempos em que Catarina II governava, sendo esta, a propósito, amiga e correspondente de outro iluminista francês, Diderot.

E já neste contexto de pré e mesmo de pós-revolução, Makarenko foi muito influenciado pelos escritos de Maksim Górkí que, também como ele, era de origem pobre, vindo a tornar-se posteriormente seu amigo e correspondente, chegando a lhe sugerir que escrevesse sua obra mais famosa, o seu Poema Pedagógico, terminado no período de 1933 a 1935.

Além deste, também foi muito influenciado pela poesia de Maiakóvski, sendo os escritos de ambos seus primeiros instrumentos antes de travar contato com a teoria marxista-leninista propriamente dita, que se daria em sua vida num momento posterior de sua formação intelectual.

Podemos comprovar isto citando o próprio Maiakóvski (2006), em um de seus poemas, intitulado A plenos pulmões, que expressa perfeitamente o sentimento de “empolgação” e “contágio” da época:

[...] Desdobre minhas páginas – tropas em parada, e passo em revista o *front* das palavras. / Estrofes estacam chumbo-severas, prontas para o triunfo ou para a morte. / Poemas-canhões, rígida coorte, apontando as maiúsculas abertas. / Ei-la, a cavalaria do sarcasmo, minha arma favorita, alerta para a luta. / Rimas em riste, sofrendo o entusiasmo, eriça suas lanças agudas. / E todo este exército aguerrido, vinte anos de combates, não batido, eu vos dôo, proletários do planeta, cada folha até a última letra. / O inimigo da colossal classe obreira, é também meu inimigo figadal. / Anos de servidão e de miséria comandavam nossa bandeira vermelha. / Nós abríamos Marx volume após volume, janelas de nossa casa abertas amplamente, mas ainda sem ler saberíamos o rumo! Onde combater, de que lado, em que frente. / Dialética, não aprendemos com Hegel. / Invadiu-nos os versos ao fragor das batalhas, quando, sob o nosso projétil, debandava o burguês que antes nos debandara [...]. (p. 134-135).

E, para sentirmos mais calorosamente a importância da literatura e da poesia para a formação do pensamento e o delineamento da vida de Makarenko, podemos citar as palavras do lingüista russo Roman Jakobson (2006), em A geração que esbanjou seus poetas, acerca do poeta Maiakóvski e seu trabalho:

O apelo revolucionário do poeta é dirigido “a todo aquele que se sente oprimido e que não suporta mais”, “ a quem afligiu porque os laços do meio-dia são apertados”. O “eu” do poeta é um aríete que golpeia o Futuro proibido; é a vontade “lançada além do limite derradeiro” para a encarnação do Futuro, para a plenitude absoluta da existência: “é preciso arrancar alegria ao futuro”. (p. 15).

E já que a literatura influenciou fortemente as concepções de Makarenko acerca da realidade que o cercava, se faz igualmente premente destacarmos a importância desta na formação do indivíduo, como o faz muito bem G. Bataille (*apud* BRISSAC PEIXOTO, 1982), ao expor que

a literatura destrói os limites precisos dos objetos. Tem um caráter de desequilíbrio. Se não é loucura, se mantém no limite da loucura. Marca o acordo do homem com sua própria aniquilação, com a morte, com o movimento que nela o precipita. Mas coloca o homem no pico da desordem que o arrasta. Ele percebe daí a extensão do movimento que, nos levando ao pior, ao mesmo tempo nos eleva ao glorioso. Propõe ao homem não acabar com o horror do mal, mas enfrentá-lo com um olhar lúcido. A literatura á a possibilidade de lucidez quando o sujeito e a consciência são negados e destruídos. (p.17).

Nesta linha de raciocínio, cabe ainda ressaltar que a literatura desempenha papel fundamental, no sentido de que contém elementos e análises históricas que auxiliam na formação de consciência rumo às rupturas necessárias, como um dos instrumentos disponíveis para reflexões acerca da edificação de um novo tipo de sociedade, com novas relações e, conseqüentemente, novas representações simbólicas.

Tal postura foi adotada por Makarenko, em sua proposta pedagógica, expressa na ação de se unir o desenvolvimento da consciência política em seus educandos juntamente com o desenvolvimento de uma nova estética, como podemos ler em suas próprias palavras, expressas na obra *Flores de la vida: el libro para los padres*, na qual diz que “os livros e as façanhas da Revolução – estes são os mestres do novo homem –. Todo pensamento, todo movimento, todo alento de nossa vida vibram com a glória do novo cidadão do mundo (1957, p. 7)”.

E da mesma forma, ao falar acerca das artes e da literatura, outro escritor russo, Alexander Soljenitsin (1972), exprime que

elas podem fazer um milagre: podem vencer aquela prejudicial peculiaridade do homem de aprender somente pela sua experiência pessoal, e maneira que

a experiência dos outros passa inutilmente ao seu lado. A arte transfere de um homem para outro, durante sua breve passagem pela terra, a carga da experiência de uma vida inteira, com todo seu peso, todas suas cores e toda sua linfa vital; cria novamente na carne uma experiência desconhecida e permite-nos possuí-la como se fosse nossa própria. (p. 50-51).

Para este escritor, portanto, “[...] a única alternativa para uma experiência não vivida por nós mesmos é a arte, a literatura.” (1972, p. 50-51). Evidentemente esta não é a única, mas certamente é, como o foi para Anton, uma grande fonte de aprendizado, pois como expõe Trotsky (1972, p. 32), “o proletariado tem de ter na arte a expressão do novo ponto de vista espiritual, o qual está apenas iniciando a ser formulado com esta classe, e a qual a arte deve ajudar a dar forma”.

Inclusive, há o reconhecimento em palavras do próprio pedagogo ucraniano, no que diz respeito à confirmação do poder advindo do contato com a literatura, neste caso, especificamente com a de Maksim Górkí. Assim, o podemos ver nessas suas palavras: “Após ter lido, na minha juventude, A canção do falcão e O anunciador da tempestade, a minha vida decorreu sob o signo de Górkí”. (CAPRILES, p. 45).

Embora tenhamos nos prolongado nas considerações acerca da literatura e seu alcance, tais se fizeram necessárias tendo em vista que foram o primeiro contato deste pedagogo, como já citado acima, com as ideias revolucionárias, ou seja, consistiu, para ele, numa espécie de narrativa de formação, um *Bildungsroman*, antes de tê-lo de maneira mais aprofundada com a teoria marxista-leninista propriamente dita.

Mas quanto aos pontos prioritários da educação do “novo” indivíduo soviético, que emergia após o processo revolucionário de outubro de 1917, isto fica bem claro num texto do próprio Makarenko (*apud* LUEDEMANN, 2002, p. 271), intitulado Os objetivos da Educação, quando afirma que “devemos educar um tal indivíduo de que a nossa sociedade precise”, pois “não devemos falar apenas sobre a formação profissional da nova geração, mas também sobre a educação e um novo tipo de comportamento de caracteres e de conjuntos de traços da personalidade que são necessários, precisamente no Estado soviético”.

Conforme Luedemann (2002, p. 17), “as orientações pedagógicas da Comissão de Instrução Pública da URSS, dirigida por Lunatcharski e Krupskaja, as escolas deveriam desenvolver, ao máximo, a vida coletiva”, como podemos perceber, *ipsis litteris*, nas palavras de Krupskaya (*apud* SKATKIN; TSOV’JANOV, 2000, p. 4), ao afirmar que “é necessário, agora, dar novo conteúdo ao ensino, unir a escola o mais próximo possível com a vida, trazê-la para perto da população e organizar uma educação genuinamente comunista das crianças”.

Com este intuito, sem cometermos anacronismos, o pensamento de Antonio Gramsci (1989), expresso em *Os intelectuais e a organização da cultura*, cabe perfeitamente para entendermos a importância da urgência daquele momento histórico para Makarenko em desenvolver uma nova concepção educacional que preparasse os trabalhadores para refletir e tomar decisões, quando afirma que

cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo [...] cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político. (p. 3).

Tal urgência também foi expressa logo no início do livro *Poema Pedagógico* (2005), de autoria do próprio Makarenko, através do qual conta suas duas principais experiências educacionais, primeiramente com a Colônia Górkí (1920-1928) e, posteriormente, com a Comuna Dzerjinski (1927-1935).

Este autor, em argumento com o chefe do Departamento de Educação Pública da Província de Kharkov, na Ucrânia, ao solicitar instalações e materiais adequados para a educação dos alunos, recebe como resposta:

- Pois sim, já sei do que é que você gostaria: que construíssem um prédio novo, colocassem carteiras novinhas, aí então você se poria a trabalhar. Não são os prédios que importam, meu caro, o que importa é educar o homem novo, mas vocês, pedagogos, sabotam tudo: é o prédio que não lhes agrada, são as mesas que não lhes servem. O que lhes falta é aquele... o fogo, sabe – aquele... o revolucionário. Janotas, é o que vocês são. (MAKARENKO, 2005, p. 11).

Daí o esforço e reconhecimento por parte de Makarenko, da necessidade de se edificar um novo sistema educacional para se atender novas necessidades

materiais e históricas de uma sociedade em grande processo de transformação, como era a Rússia de outrora, após outubro.

Em tal contexto de revolução e privações, pode-se ver surgir a presença, em todo o território soviético, de um grande número de órfãos e marginalizados, gerados no seio de tais eventos que se desenrolavam à época e que, a partir de então, necessitariam de cuidado e atenção.

Portanto, para este educador, os objetivos do trabalho de educação do indivíduo só podem ser deduzidos a partir das experiências que a sociedade coloca. Neste sentido, afirmava que “cada pessoa por nós educada constitui o resultado da nossa produção pedagógica”. E para que tal sucesso se dê, o trabalho depende de uma gama de circunstâncias, a saber, “da técnica pedagógica, dos conteúdos, da qualidade do material”. (LUEDEMANN, 2002, p. 271-272).

É interessante percebermos que Makarenko tinha plena convicção de que as exigências sociais são válidas para um período histórico com duração mais ou menos limitada. Tais modificações, de acordo com a dinâmica da própria sociedade, ocorrem de geração a geração e gradualmente, à medida que a vida social igualmente se desenvolve.

Também é importante destacarmos que, ao lidar com indivíduos, embora haja o imperativo social

todos os seres humanos, em determinada medida, constituem um material muito diversificado para a educação e o “produto” que fabricaremos terá, necessariamente, de ser variado. [...] Seria de uma superficialidade inaudita ignorar a diversidade do ser humano e tratar de agrupar a questão relativa às tarefas da educação numa estrutura comum a todos. (LUEDEMANN, 2002, p. 273).

Neste sentido, cabe destacar a importância atribuída à singularidade e, também ao professor nesta relação com o aluno, no processo de aprendizagem, no qual ambos trocam experiências.

Assim, podemos corroborar com Vigotski (*apud* MARTINS, 2005, p. 48) acerca da importância do estabelecimento de tal relação, expressa na mediação existente entre educador e educando, “pois o contato das crianças com o ambiente físico e social é mediado por outras pessoas (geralmente familiares), que as auxiliam em seu processo de inserção no meio humano”.

Da mesma forma, podemos corroborar tal assertiva nas palavras de Newton Duarte (2007, p. 51), o qual diz “[...] que não podemos esquecer que o trabalho educativo possui dois tipos de agentes distintos: o educando e o educador”.

E Makarenko, juntamente com esta ideia de troca de experiências, se preocupava em educar o indivíduo para o cotidiano. Assim sendo, conforme Newton Duarte (2007, p. 37), podemos definir cotidiano como “aquilo que acontece fora dos muros da escola ou, pelo menos, fora da sala de aula; é a realidade concreta dos alunos; é sua prática social; em suma: é vida”.

E ainda cabe lembrar que “as atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas”, conforme Duarte (2007, p. 32).

Para o pedagogo ucraniano Makarenko, portanto, toda experiência vivida pelo aluno deveria ser considerada como aprendizado, o que refletia visivelmente o seu próprio processo de formação e, conseqüentemente, sua *Weltanschauung*, sua “visão de mundo”.

E neste processo de aprendizado, podemos perceber um modelo de educação onde todos os alunos tinham a oportunidade de opinar acerca das questões que concerniam ao cotidiano escolar no qual estavam inseridos, o que ia de encontro, ao menos como proposta, à condição de alienação na qual se encontravam antes e mesmo durante a revolução.

Como expressa Tom Bottomore (2001), em seu Dicionário do pensamento marxista, este conceito de alienação é,

no sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou à natureza na qual vivem, e/ou a outros seres humanos, e – além de, e através de, – também a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). (p. 5).

Ainda neste raciocínio, considerando a importância do dialogismo, Makarenko, havia compreendido a importância da fala, da expressão e da lin-

guagem no processo de aprendizado e, também, como lugar para a resolução de problemas e apresentação de ideias, pois a “palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”, como apresentou Mikhail Bakhtin (2006, p. 36) ao elaborar sua teoria marxista da linguagem.

Daí a relevância de destacarmos que, conforme Bakhtin (2006, p. 14), “[...] com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios”, ou seja, “todo signo é ideológico”. Assim sendo, Bakhtin (2006, p.31) nos expõe que “sem signos não existe ideologia”.

E Makarenko havia compreendido isto perfeitamente quando propôs não só uma formação moral, mas também estética, do novo homem socialista. E o signo linguístico teria, em tal processo, um papel preponderante como portador do conteúdo ideológico necessário para esta tarefa, pois, conforme Duarte (2007, p. 57), “nenhum educador é neutro em relação à prática social do educando”.

Logo, “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra”. (BAKHTIN, 2006, p. 32). E “essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra”. (BAKHTIN, 2006, p. 34).

Este trecho é de fundamental importância para percebermos a relevância da coletividade, em Makarenko, para a educação do indivíduo e, do mesmo modo, da formação deste para o coletivo, afinal, linguagem e sociedade se apresentam como duas instâncias indissociáveis.

E certamente no curso dos eventos, da mesma forma assim como para Marx (1978, p.104), Anton Makarenko via que, “o homem é no sentido mais literal, um *zoon politikon*, não só animal social, mas animal que só pode isolar-se em sociedade”.

Desta feita, Makarenko (CAPRILES), em palavras suas, afirma:

Nas minhas pesquisas cheguei a mais uma conclusão: não imaginei nem imagino como se poderia educar um coletivo, pelo menos um coletivo infantil, se não hou-

ver um coletivo de pedagogos. Não restam dúvidas de que não se poderá fazê-lo se cada um dos pedagogos de uma escola realiza, separadamente, o seu trabalho educativo segundo o seu próprio entendimento e desejo. (p. 155).

Procurava, então, realizar uma proposta pedagógica que conciliasse uma educação de acordo com as potencialidades individuais para o desenvolvimento da coletividade. Afirmava que

a nossa educação (dos soviéticos) deve ser comunista e cada pessoa que educamos deve ser útil à causa da classe operária. Este princípio [...] pressupõe precisamente formas distintas para a execução da tarefa de acordo com a variedade do material (humano) e as diversas formas de aplicação na sociedade. Qualquer outro princípio não é mais do que uma despersonalização. (LUEDEMANN, 2002, p. 273).

E Makarenko, ao mesmo tempo, igualmente criticava a separação pedagógica promovida por outros métodos, baseados em diferenças sexuais, etárias, sociais e morais, ao passo que apontava que

a única tarefa organizativa digna da nossa época pode ser a criação de um método que, sendo comum e único, permita simultaneamente que cada personalidade independente desenvolva suas aptidões, mantenha a sua individualidade e avance pelo caminho das suas vocações. (LUEDEMANN, 2002, p. 274).

Ao reconhecer a dificuldade de compreensão deste entrelaçamento do particular e do geral, Makarenko expõe ser tal tarefa, pelo seu caráter complexo, um trabalho para cientistas, pois as “grandes dificuldades nos esperam só no trabalho prático” (LUEDEMANN, 2002, p. 275), reforçando o que já havíamos colocado acerca de sua pedagogia ser voltada para a práxis, fruto da própria formação para a ação que ele teve, antes de “chegar” aos livros de teoria marxista e aos bancos escolares.

Reafirma, assim, a complexidade da empreitada, ao colocar que

sob este aspecto, tropeçaremos a cada passo nas contradições entre certos pormenores e as condições da tarefa, por um lado, e entre o princípio coletivo e o pessoal, por outro... Por isso, o planejamento da personalidade deve ser precedido de uma análise dos fenômenos intracoletivos e pessoais. (LUEDEMANN, 2002, p. 275).

E na construção dessa nova proposta, toma das concepções leninistas, como corrobora Luedemann (2002, p. 74), a ideia de que “o intelectual revolucionário não deveria se ater apenas às lutas econômicas da classe operária,

[...] mas aproximar-se de todos os setores da sociedade, onde o operariado poderia se transformar em vanguarda da revolução”.

Isto fica evidente ao observarmos a terceira Tese contra Feuerbach (1978), de Karl Marx, na qual este afirma que

a doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Deve por isso separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da outra. A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como práxis revolucionária. (p. 51).

Como afirma Makarenko (1957, p. 369), “vivemos em cima do maior ápice da história; nossa época tem visto o começo de uma nova ordem nas relações humanas, uma nova moralidade, uma nova lei, cuja fundação é a vitoriosa ideia da solidariedade humana”.

Para ele, “a conduta é um resultado sumamente complexo, não somente da consciência, mas também do conhecimento, do costume, da força, da habilidade, da capacidade, da valentia, da saúde e, o mais importante, da experiência social”. (1957, p. 372).

E tanto a conduta quanto a experiência social, na proposta desenvolvida e aperfeiçoada por Makarenko, através de seus erros e acertos, estavam estritamente relacionados ao papel do trabalho na construção da criança e do jovem soviéticos.

Pudemos, portanto, encontrar a mesma relação na obra Anton, este fundamentado nas orientações de Krupskaya, conforme expressas nas observações de Skatkin e Tsov’janov (2000, p. 6), de que “em um número de discursos e artigos, Krupskaya se refere à observação de Marx, de que a combinação de instrução com um trabalho produtivo e fácil de lidar, precocemente, na vida, é um poderoso meio de se reestruturar a sociedade moderna e incentivar o desenvolvimento harmônico dos estudantes”.

E cabe acrescentar que Makarenko imaginava o trabalho como parte da formação social do jovem e não como tendo o caráter alienante que lhe seria inerente dentro do capitalismo, “pois na sociedade capitalista, o trabalho é a

causa de toda degeneração intelectual, de toda deformação orgânica”, como o destaca Paul Lafargue. (2003, p. 19).

Ainda seguindo o pensamento de Lafargue (2003), em seu *Direito à Preguiça*, este autor afirma que

uma estranha loucura dominou as classes operárias das nações onde reina a civilização capitalista. Essa loucura traz como consequências misérias individuais e sociais que há séculos torturam a triste humanidade. Essa loucura é o amor ao trabalho, a paixão moribunda que absorve as forças vitais do indivíduo e de sua prole até o esgotamento. (p. 19).

E era contra esta maneira de conceber o trabalho que Anton Makarenko desejava ir, sempre enxergando e tratando este como formador e não como destruidor do homem, como pudemos observar e corroborar, nas palavras de Paul Lafargue.

Este trecho citado, portanto, serve ao propósito de esclarecer, a partir do traçamento de paralelos, a mudança na forma de lidar com o trabalho dentro de uma proposta pedagógica socialista, sendo este parte da educação, juntamente com a sua parte intelectual, dada às crianças e adolescentes.

Ainda nos prolongando sobre o papel deste na formação do jovem, podemos senti-lo nas palavras do próprio Makarenko (*apud* LUEDEMANN, 2002, p. 391), pois “ocorre que o processo de ensino na escola e a produção determinam solidamente a personalidade do indivíduo, porque eliminam a divisão que existe entre o trabalho físico e o mental, formando conjuntamente pessoas altamente qualificadas”.

E Anton (2002), fundamentado na afirmação acima, nos dá o seguinte relato:

encontrei em Kharkov uma jovenzinha que estava terminando a universidade. E, além disso, tinha o 6º grau como polidora de lentes, especialidade que conserva e recorda apesar de estudar na universidade. Quando os rapazes e moças saíam da comuna com a instrução média completa e qualificação profissional de sexto e sétimo graus, vi que o estudo lhes tinha sido proveitoso. As condições de produção, de uma produção séria, eram as premissas que facilitavam o trabalho pedagógico. Agora lutarei para que em nossa escola soviética haja produção, principalmente porque o trabalho das crianças abre muitos caminhos para a educação”. (p. 391-392).

Neste sentido, o que foi agora exposto nos permite fazer um elo com o pensamento do filósofo tcheco Karel Kosik (1976, p. 23), sobre o que afirma, em sua *Dialética do Concreto*, de que “o homem vive em muitos mundos mas cada mundo tem uma chave diferente, e o homem não pode passar de um mundo para o outro sem a chave respectiva, isto é, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade”.

E Makarenko, em sua compreensão, havia percebido que seu empenho com a educação poderia ser uma destas chaves, para se ter acesso à um outro tipo de sociedade, a partir da formação do novo indivíduo socialista, no *hic et nunc* exigido por aquelas circunstâncias revolucionárias e históricas, como procuramos expor ao longo do referido texto.

Assim sendo, procuramos colocar a obra de Makarenko, e seu ideário, não como um manual a ser lido, algo cristalizado, mas sim como uma proposta de construção pedagógica socialista, no qual a formação intelectual geral e ligada ao trabalho como atividade integradora e formadora do homem são alguns dos seus pontos principais, no esforço deste educador de reconstruir a escola para que deixasse de ser um espaço das elites e passasse a ser um lugar de formação do povo, ao prepará-lo para uma atuação social mais ativa e crítica.

Considerações Finais

O presente artigo, por sua vez, tencionou a abordagem de alguns dos pontos considerados principais na concepção da nova pedagogia socialista de Anton Semionovich Makarenko, educador ucraniano que atravessou o período abrangendo o fim do tsarismo até a implantação do novo regime soviético dos bolcheviques, após a vitória destes no processo revolucionário de Outubro de 1917. Tal passo foi necessário no sentido de, ao confrontarmos interpretações diferentes acerca do que foi o processo revolucionário, também a relacionarmos aos acontecimentos mais relevantes da vida de Anton, que o levaram a desenvolver sua teoria.

Em seguida, achamos pertinente o fato de apontarmos elementos concernentes à educação de Makarenko, sendo esta entendida num sentido abrangen-

te, como educação formal e como processo de aquisição de conhecimento ao longo da vida, através de suas cotidianas experiências de sofrimentos e privações.

E, por último, abordamos as influências recebidas por Anton, no desenvolvimento de uma teoria educacional de base socialista e formadora do indivíduo, em sua totalidade, para agir em prol da coletividade, na qual não haveria mais lugar para diferenciações de classe, havendo, para isto, total reformulação no currículo e na estrutura de ensino.

Para tais abordagens, pensamos ser pertinente, pela “proximidade” com o tema, a utilização de um aporte teórico-metodológico materialista histórico e dialético, e, também, pela relação com as influências que estas exerceram sobre Makarenko, no desenvolvimento de suas concepções. Para tal, utilizamos vários autores da vertente de pensamento marxista, com o intuito de, ao analisar as relações sociais, políticas e econômicas existentes na sociedade da época, apontar e discutir algumas partes de seu referido processo pedagógico.

Tais passos se mostraram importantes no sentido de promover um maior conhecimento acerca das propostas de educação socialista, nos trazendo informações relevantes acerca desta vertente pedagógica, informações estas que nos são tão caras e que não nos chegam de forma tão abundante, tendo em vista não haver muitas traduções tanto das obras de Makarenko quanto daquelas que tratam de seu próprio trabalho, em idioma português.

Por fim, todos esses pontos citados têm por objetivo contextualizar e analisar a obra pedagógica de Anton Semionovich Makarenko à luz de sua proposta, situando-a no terreno da revolução que mudaria o curso da história russa e mundial, nos idos iniciais do século XX e, cujas mudanças de ordem social, política e econômica demandavam a criação de um novo sistema educacional, para a complexa tarefa de educar, portanto, esse também novo indivíduo socialista, que da mesma forma surgia.

Resumo: O presente artigo objetiva, a partir da compreensão da Revolução Russa, apontar e discutir alguns aspectos da pedagogia socialista desenvolvida por Anton Semionovich Makarenko, após a tomada do poder pelos bolcheviques, a partir de 1917. Tal proposta pedagógica procurava formar um cidadão completo, sem a presente dicotomia trabalho intelectual e trabalho manual existente nas sociedades que vivem sob o modo de produção capitalista. Desta feita, seguindo o

aporte teórico materialista histórico e dialético, procuramos estudar tais concepções educacionais presentes em Makarenko através de pesquisas bibliográficas em fontes primárias e secundárias e através de diálogos com diversos autores de tradição marxista-leninista, além de escritores e poetas russos contemporâneos daquele pedagogo, no que concerne ao desenvolvimento de seu ideário. Isto permitirá, ao lançarmos um olhar sobre sua apreensão do mundo e seu pensamento, captarmos a importância deste pedagogo não só em seu tempo, mas também de realizarmos o diálogo com estas concepções hoje, em um diferente contexto social e histórico. Tais procedimentos se mostram válidos, tendo em vista a existência de desconhecimentos e preconceitos acerca das possibilidades desta vertente de pensamento pedagógico socialista ser cogitada e estudada ainda hoje.

Palavras-chave: Educação; Educação socialista; Pedagogia revolucionária.

Abstract: The present article, based on the understanding of the Russian Revolution, point out and discuss some aspects of socialist pedagogy developed by Anton Makarenko Semionovich after the seizure of power by the Bolsheviks from 1917. This pedagogical proposal sought to form a full citizen, without this dichotomy between intellectual and manual labor existing in societies living under the capitalist mode of production. Thus, following the historical and dialectical materialism theory, we will discuss the educational concepts present in Makarenko through literature searches in primary and secondary sources and through dialogues with other authors of the Marxist-Leninist tradition, and contemporary Russian writers and poets of that pedagogue, regarding the development of his ideas. When looking at his apprehension of the world and his thinking, this will allow us to grasp the significance of this pedagogue not only in his time, but also realize a dialogue with these concepts now in a different social and historical context. Such procedures are shown valid in view of the existence of unknowns and prejudices about the possibilities of this part of the pedagogical socialist thinking to be contemplated and studied today.

Keywords: Education, Socialist education, Revolutionary pedagogy.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAYNAC, Jacques. **La terreur sous Lenine**. Paris: Le Sagittaire, 1975.
- BERTELLI, Antonio Roberto. **Lênin: Estado, ditadura do proletariado e poder soviético**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1988.
- BOTTOMORE, Tom (editor). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- CAPRILES, René. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. Editora Scipione.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Diante da Guerra. Vol. 1 – As realidades**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- JAKOBSON, Roman. **A geração que esbanjou seus poetas**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. Editora Claridade: São Paulo, 2003.
- LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko: vida e obra: a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.
- MAIAKÓVSKI, Wladimir. **Poemas**. 7ª ed. Editora Perspectiva: São Paulo, 2006.
- MAKARENKO, Anton S. **Conferencias sobre educación infantil**. Segunda edición. Editorial Cartago: Buenos Aires, 1957.
- _____. **Flores de la Vida: el libro para los padres**. Editorial Cartago: Buenos Aires, 1957.
- _____. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005.
- MARTINS, João Batista. **Vygotsky & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARX, Karl; Engels, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção Os Pensadores. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PEIXOTO, Nelson Brissac. **A sedução da barbárie: o Marxismo na Modernidade**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1982.
- PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ROSENBERG, Arthur. **História do Bolchevismo**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1989.
- SCHNAIDERMAN, Boris. **Maiakóvski: poemas**. 7ªed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.
- SKATKIN, Mihail S.; Tsov'janov, Georgij S. **Nadezhda Krupskaya (1869-1939)**. Texto acessado no site:
- SOLZHENITSYN, Alexander. **Uma palavra de verdade...** 5ª ed. São Paulo: Hemus, 1972.
- STRECK, Danilo R. **Rousseau & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TROTSKY, Leon. **On Literature and Art**. New York: Pathfinder Press, Inc., 1972.
- _____. **The Revolution Betrayed: What is the Soviet Union and where is it going?** New York: Pathfinder Press, Inc., 1972.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VOLINE. **The Unknown Revolution**. Montreal: Black Rose Books, 1975.
- WOODCOCK, George (org.). **Os grandes escritos anarquistas**. São Paulo: L&PM Editores, 1981.

Recebido em 10/03/2012

Aprovado em 25/04/2012

Homens de Ferro e Mulheres de Aço: A Resistência Negra nos Livros Didáticos de História

Iron Men and Women of Steel: The Resistance in Black History Textbooks

André Luís Souza de Carvalho

Instituição: Universidade do Estado da Bahia
– UNEB. Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade.
E-mail: carvalhoals@yahoo.com.br

Teorizando a Resistência Negra

O artigo, no primeiro momento apresentará as idéias de Clifford Geertz sobre a interpretação cultural, com a intenção de fundamentar a idéia de resistência negra como algo inerente à cultura criada durante a escravidão, o que também pode ser encontrado nas reflexões dos antropólogos Sidney Mintz e Richard Price; e dos historiadores Flávio Gomes e João Reis, que afirmam a existência nas Américas de evidências sobre variadas formas de protesto e de enfretamento por parte dos escravizados. Além disto, em um terceiro momento, proporemos que tais idéias estejam presentes nos livros didáticos de História, partindo da legitimação da ação social do livro didático de História, como importante ferramenta pedagógica na construção de uma identidade étnico-racial e no fortalecimento da auto-estima.

Os estudos em busca de um conceito da cultura são prerrogativas no campo das ciências humanas. Contudo, a antropologia tem a sua gênese no âmbito da sua criação. Os estudiosos dessa seara construíram uma série de idéias classificadas como fundamentais, para a construção de um sistema de análise abrangente, para a compreensão do ser humano, a partir da interpretação das suas ações¹.

Essas idéias contribuíram com a construção de conceitos, que mesmo não explicando tudo, todos os aspectos da vida de distintas sociedades, representam

¹ GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

um arsenal intelectual responsável por buscar novas idéias, para a compreensão de novos problemas relacionados a tudo que é humano. O arcabouço intelectual construído por essas idéias seminais, vão definir conceitos explicativos para os eventos produzidos pelo homem. Sendo assim, conceitos são utilizados para a criação de novos conceitos, que visam responder a novas questões impostas pela humanidade. Logo, o significado da resistência negra deve ser compreendido a partir da desconstrução de concepções estáticas e polarizadas, dando ênfase a reelaborações e reinvenções. O olhar deve ser deslocado para o cotidiano, tensões, conflitos, sociabilidades, protestos, lutas e relações sociais complexas que envolveram senhores e escravizados, para não cairmos em um entendimento genérico sobre o significado da cultura de resistência².

Segundo Geertz (2008), o homem está preso a significados que ele mesmo cria, a partir da realidade vivida. As experiências humanas são geradoras de cultura, e cada uma em particular é escopo para a compreensão da cultura com base em uma ciência interpretativa, à procura de significados que possam nos fazer compreender melhor os distintos modos de vida, sobretudo em tempo e espaço diferentes. Assim como a antropologia, a disciplina história também vêm evoluindo suas interpretações com o tempo e o espaço.

Segundo Gomes, a partir dos anos 1960 e 70 a historiografia passa a contestar as visões sobre o cativo no Brasil ter sido definido como “brando”. As novas interpretações destacam o protesto e passam a desmistificar as idéias de passividade e submissão por parte dos escravizados. Essa historiografia focalizou a denominada rebeldia. Valendo-se da antropologia podemos compreender como os grupos humanos definem os seus códigos sociais a partir da observação das ações humanas, pois as mesmas são partículas de comportamento de uma determinada cultura. A compreensão dessa cultura perpassa pelo conhecimento desses códigos, para a identificação do que lhe é particular. As especificidades culturais são corpus de análise na construção de conhecimento sobre determinada sociedade.

Geertz (2008) ainda afirma que a ciência antropológica, valendo-se da etnografia, interpreta muito mais do que observa, mesmo porque são interpretações de outras interpretações. Quando olhamos uma determinada socieda-

² GOMES, Flávio dos Santos. *Histórias de quilombolas: Mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX*. São Paulo, Companhia das Letras, 2006. pp 12-13.

de, enxergamos as suas idéias sobre dadas coisas, a sua forma particular de se relacionar com o mundo. Precisamos entender os seus códigos estabelecidos, para podermos compreender suas estruturas e significados que estabelecem os contratos sociais que regem as dinâmicas de convívio em sociedade.

Apesar de não vivenciarmos mais o período da escravidão, podemos procurar compreendê-lo. Analisando um conjunto vasto de fontes encontramos relevantes informações sobre as dinâmicas e transformações da mesma. No que se refere às ações de enfretamento, a introdução do livro *Histórias de Quilombolas*, discute e apresenta a evolução da historiografia brasileira sobre o tema. Apontando, como a partir da década de 1960, os estudos historiográficos passaram a desconstruir a generalização de que a resistência e rebeldia escravas eram exclusivas às fugas coletivas, insurreições e formação de quilombos.

Trago a resistência negra contra a escravidão, buscando destacar o repertório elaborado, reinventado e ressignificado pelos escravizados na construção das suas visões de liberdade e na reinvenção de estratégias contra a opressão. Trarei no segundo tópico autores que trabalham os significados culturais e políticos a respeito das visões de liberdade.

Segundo Reis, onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos. Essa é uma possibilidade interpretativa para a história do negro, direcionou o olhar dos historiadores para os aspectos simbólicos e rituais da vida em sociedade, pautados em pesquisa documental com base na descoberta e análise de fontes manuscritas e orais, que ampliam as várias possibilidades interpretativas sobre a história da resistência negra e da liberdade no Brasil³.

Tentando ouvir o silêncio, procurar o que se esconde nas entrelinhas e nos pequenos indícios, o que está por trás das intenções dos “escribas”, os estudos da *rebeldia negra* são revelados. O ajuntamento de escravizados fugidos foi pioneiro nos estudos da resistência. E esses estudos foram realizados em toda a América, revelando os *palanques* e *cumbes*, na espanhola; os *maroons* nas colônias inglesas; os *grand marronage* nas francesas e os *quilombos* e *mocambos* no Brasil, além dos *saramakas* no Suriname. Os estudos culturalistas iniciados por Nina Rodrigues e nas décadas de 1930 e 40 refletidos nas pesquisas de Artur Ramos e Edson Carneiro sobre os aquilombados deram evidência a história

³ REIS, João José, GOMES, Flávio dos Santos. *Introdução: Uma história da liberdade*. IN: *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 2008, pp 9-15.

do negro no Brasil. Clóvis Moura e outros posteriores pesquisadores também direcionaram suas atenções para a resistência negra, contudo narraram uma história de quilombos marginalizados e isolados, cujo fracasso na empreitada de destruição da sociedade escravista era justificado por não terem os rebeldes alcançado o nível de consciência de classe necessário, o que aproxima as interpretações dos pesquisadores após a década de 1960 à “escola paulista”, tendo como principal representante Florestan Fernandes com uma interpretação marxista para a história do negro no Brasil, mas nos ajudando compreender, por exemplo, que a criação do capitão-do-mato é produto do medo senhorial da rebeldia escrava⁴.

Mintz e Price contribuem para a compreensão da história do negro nas Américas e nos faz refletir sobre a história dos negros no Brasil. Ambos ajudam a desconstruir a idéia de polarização de duas culturas, a dos africanos e a dos europeus, discutindo e analisando a heterogeneidade dos africanos transplantados para as Américas, devido a inexistência de uma unidade cultural na África Ocidental e Central. Tal heterogeneidade foi superada pelas interações culturais estabelecidas pelas diversas sociedades africanas, que criaram e recriaram novas instituições para atender a seus objetivos cotidianos, como o culto religioso, os matrimônios e estabelecimento de amizades, o que nos ajuda a desconstruir a idéia do “escravo-coisa”, e fortalecer a idéia de resistência negra como algo que iniciava antes dos escravizados chegarem a bordo⁵.

Quilombos e mocambos são exemplos de movimentos sociais, assim como, outros tipos de resistência. Esta poderia ter início com apenas um indivíduo, mas este, imerso em uma complexa rede social, interagia com um grande número de pessoas. Logo, proponho pensarmos que a produção historiográfica sobre a escravidão no Brasil, ao revelar diversas formas de resistência negra, apontam o seu caráter social. O artigo trará exemplos de resistência negra como movimentos sociais, tendo como recorte o século XIX.

No terceiro momento do texto ao discutir a função social do livro didático de História considero a possibilidade de pensarmos numa forma de construção do livro com a narrativa da resistência negra. Pensar a *resistência* no período

⁴ Idem, pp 10-13.

⁵ MINTZ, Sidney e PRICE, Richard. *O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica*. Rio de Janeiro, Pallas: Universidade Candido Mendes 2003, pp26-43.

escravista é empreitar uma história mais próxima da realidade. Imaginemos que entre uma golada e outra de mingau, comprado nas mãos de uma quitandeira, conspirações foram articuladas durante o dia e em baixo das janelas dos senhores. Assim, como na hora do almoço, ou a cada “bolo” de *angu*, nas casas de *zungu*. Esses e outros exemplos foram importantes para aumentar o repertório de engenhosidades para resistir. Como resposta a reprodução das desigualdades e do racismo na escola, proponho outra interpretação da história do negro no Brasil, onde o mesmo esteja resistindo cotidianamente das mais variadas formas, pensando que a mesma pode agir como referencial positivo na identificação da criança negra com a escola.

Movimentos Sociais Negros

Todo indivíduo acuado reage. Assim, uma interpretação possível para se compreender a vida dos escravizados é feita a partir da ótica da resistência. Pensar que durante a escravidão os indivíduos sujeitos à mesma não resistiam é um equívoco. Mesmo que não utilizando necessariamente da violência, desenvolveram um repertório, sobretudo mental, para diminuir seus impactos. A resistência ocorria de forma cotidiana e era reconstruída com o tempo.

Comprendemos que o indivíduo que “optava” por viver cativo até juntar o pecúlio para a compra de sua alforria não era menos insurgente do que aquele que fugia. Diversos fatores ditavam as regras para a construção da liberdade como, por exemplo, no caso daqueles que conseguiam constituir família, visto que para muitos a fuga não poderia ser feita com crianças, pois seria comprometida. Mesmo assim, as *fugas* representavam um dos mais corriqueiros atos de resistir. Desde o século XVI quando chegaram os primeiros africanos, até o 13 de maio de 1888. Sendo nas zonas rurais ou espaços urbanos, os fugitivos reforçam a idéia de que os indivíduos acuados pela escravidão construíram uma *cultura de resistência*.

Alguns fugiam pelo mar, como nas *fugas atlânticas*. No Rio de Janeiro, antes da construção da Casa de Detenção, os detentos eram encarcerados em galés como a *Presinganga*⁶. Nestes espaços, os detidos construíram laços de

⁶ SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas; SP Editora UNICAMP, 2004. p 97.

cumplicidade, na intenção de diminuir os efeitos do cativo. Reclamavam juridicamente – quando possível – uma melhor condição de vida, como após a Lei de 28 de setembro de 1871, que assegurava a compra da sua alforria⁷.

Ubiratan Castro, através de contos revela as singulares histórias da escravidão. Em *Conta de Somar*⁸, tio *Satu*, um cativo que teve seu pecúlio “roubado” pelo senhor, utilizou da inteligência e da fuga para reverter a situação. Fazendo-se passar por boçal, convence o senhor a colocar o dinheiro de volta no local retirado. *Satu* no final acaba livre e o senhor se torna um enfermo após a humilhação.

Muitas fugas eram incentivadas pelos *sedutores*. Eram temidos pela elite escravista por inflamarem os cativos a fugir e se insurgir. Foi preso na Corte um haitiano acusado de tal crime. Desde então aumentaram os casos de *suspeição* que haviam chamado a atenção das autoridades a partir de 1835⁹. O medo causado pelos haitianos começou com a Revolução de São Domingos. Liderados por Toussaint¹⁰. Em 1804, não apenas eram os primeiros da América a alcançar a independência, mas a por fim à escravidão, tornando-se exemplo para os demais escravizados das Américas e responsáveis por criar um sentimento de insegurança nas elites escravistas– *haitianismo* -, medo da repercussão em outras colônias.

O temor das *insurreições*, e do cotidiano politizado das ruas, com os *quilombos suburbanos* e as *revoltas* atemorizavam as autoridades e a população. O medo provocou a discussão ministerial para se tomar medidas de prevenção para os problemas das *idades negras*. Segundo a historiografia sobre a escravidão urbana no Brasil, podemos chamar as cidades coloniais atlânticas de *territórios ou cidades negras*, devido à concentração da população negra nesses espaços¹¹.

⁷ CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis: historiador*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

⁸ ARAÚJO, Ubiratan Castro. *Sete Histórias de Negros*. Salvador, EDUFBA, 2007.

⁹ CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003, p 142.

¹⁰ JAMES, C.L.R. *Os Jacobinos Negros: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos*. São Paulo, Boitempo, 2007.

¹¹ Chalhoub ressalta a importância de compreender a formação das *idades negras* e a sua luta contra a escravidão. Estas cidades existiam em toda a América, sendo estudado no sul dos Estados Unidos por Wade. CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003, p186.

No Brasil, as principais eram: Salvador, Rio de Janeiro, Recife, São Luís e Porto Alegre. A idéia de que as principais capitais do Brasil podem ser considerados *territórios negros* é defendida no livro *Cidades Negras*. A obra possibilita a visualização de diversos mecanismos construídos pelos escravizados e utilizados para resistir de forma cotidiana, elaborando estratégias para driblar ou diminuir os impactos da escravidão.

É relevante destacar que durante a primeira metade do século XIX, aproximadamente 67% dos escravizados eram de origem africana. A predominância de africanos influenciava significativamente no processo de reinvenção cotidiana de identidades; africanos e crioulos viviam um processo de “africanização” alimentado pelo grande impulso do tráfico atlântico nesse período. A metamorfose cultural originada desse processo contribuiu com a construção de um vasto repertório de resistência contra a escravidão e de preservação cultural.

Historiadores analisando um amplo conjunto de fontes sobre escravidão urbana no Brasil, destacam os jornais como uma importante fonte de conhecimento da *resistência negra*. Diversos jornais impressos no país destacam as artimanhas criadas pelos escravizados para se verem livres da condição imposta. Em Porto Alegre, os anúncios de fugas podem ser encontrados nos jornais: *O Amigo do Homem e da Pátria* (1829-1830), *O Anunciante* (1835), *O Imparcial* (1844-1849), etc. No Maranhão, em São Luís são: *Argos da Lei* (1825), *Minerva* (1828), *O Brasileiro* (1832), etc. Esses e outros jornais podem ser encontrados no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul e no Arquivo Público do Estado do Maranhão.

No Rio de Janeiro, pesquisas indicam que entre 1809 e 1821 foram publicados 309 anúncios com 337 fugitivos. Sobre as *seduções* e os *quilombos urbanos* as informações podem ser encontradas nos jornais *Diário do Rio de Janeiro* e *Jornal do Comércio*, além da documentação depositada no Arquivo Nacional sobre a Polícia da Corte. Sobre as *fugas atlânticas* as informações estão no Arquivo do Arsenal da Marinha. Outra relevante fonte é o acervo de arquivos de instituições como a Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro.

Em Salvador é vasto o número de fontes sobre a escravidão e os percalços da vida dos escravizados. O historiador João Reis, em *Rebelião Escrava no Brasil*, analisa a maior revolta escrava urbana das Américas, além de ampliar o olhar do leitor para o cotidiano de resistência e repressão nas primeiras décadas

do século XIX. Por exemplo, sobre o *Quilombo do Urubu*, revela importantes informações, como a presença de uma mulher na liderança, Zeferina. O estudo sobre os malês e as suas motivações para a revolta conduz as análises para a compreensão da complexa história do islã na África e de alguns conflitos africanos, que são importantes na compreensão dos laços de solidariedade estabelecidos no Brasil¹².

Nas cidades, as fugas eram uma resistência constante, e implicavam uma ação política quando necessário fugir e se proteger, o que demonstra o quanto estes indivíduos eram peritos em redefinir significados do cativo e da liberdade. Segundo os jornais citados nas recentes produções historiográficas sobre a escravidão, a maioria dos fugitivos noticiados eram homens e africanos. Com a leitura do livro *Cidades Negras*, encontramos uma proposição para tal realidade. Possivelmente havia uma dificuldade maior em capturar mulheres fugidas, pois talvez elas tivessem um maior número de estratégias para permanecerem ocultas. E a respeito da maior quantidade de africanos, os mesmos representavam uma maior parcela da escravaria, sobretudo pelo constante desembarque devido ao tráfico.

A resistência a partir das fugas começava na infância. No livro citado acima, os autores indicam que o ato de fugir podia começar aos 10 anos. Outra especificidade é a necessidade de considerarmos a profissão/ocupação dos cativos nos índices de fugas. Há um grande número de indivíduos com ocupações especializadas, como: carpinteiros, pedreiros, ferreiros, barqueiros, sapateiros e alfaiates. Isso nos leva a considerar a maior possibilidade que tais indivíduos teriam de reconstruírem suas vidas em regiões distantes dos seus antigos senhores, pois ter domínio de algum ofício que os permitissem transitar e achar um local para exercer sua profissão era mais um elemento que garantia uma fuga bem sucedida.

Em *Cidades Negras* é dito que no momento da fuga, entre os artifícios utilizados pelos escravizados estava inculcar-se como liberto ou forro, trocar de roupa após a fuga, mudar de nome ou buscar proteção ou ocupação na propriedade de outro senhor. Por exemplo, João, africano libolo foi denunciado

¹² Segundo Reis, as transações culturais seriam um imperativo na sobrevivência e indispensáveis para a construção da resistência pelos escravizados. O autor fala da “resistência cotidiana” criada, como a maestria dos crioulos na arte da dissimulação. REIS, João José. *Rebelião Escrava no Brasil: a história do levante dos malês, 1835*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003, p 310; p 323.

e ressaltado o fato de ser “muito ladino”. Crispiniano dos Santos costumava andar calçado para ocultar-se entre libertos e livres. As fugas também podiam ser as “costumeiras”, aquelas que tinham um retorno. Fato que também aponta a *cultura de resistência* como o desenvolvimento de um diálogo de negociação com os senhores, visto que, muitos anúncios só eram colocados nos jornais após um relativo tempo de fuga, o que poderia ocorrer depois de meses.

Os episódios em torno da *cultura de resistência negra* permitem revelar intrincadas redes de relações, que podiam ocultar por trás das fugas, espaços de sociabilidade reconstruídos, como aqueles propiciados a partir da *sedução*, que também era uma modalidade de fuga. Dentre os sedutores estavam os *línguas*, cativos que utilizavam seus conhecimentos de várias línguas para seduzir outros escravizados. Uma seduzida que conhecemos através dos jornais foi Catarina Cassange, levada para longe do relho senhorial.

Um dos destinos dos fugitivos eram os *quilombos*, tanto em áreas rurais como nas periferias das cidades. Em torno das cidades, em áreas limítrofes se formavam pequenos, grandes e itinerantes quilombos, sobretudo ao redor das principais capitais coloniais, como aqueles circunvizinhos à Corte, caso do *Quilombo de Laranjeiras*, considerado um grande acampamento de escravizados, ou do *Quilombo do Urubu*, na freguesia do Cabula, na periferia da Cidade da Bahia – como era chamada a cidade do Salvador.

No século XVIII próximo ao subúrbio de Itapuã, em Salvador, localizava-se o mocambo do *Buraco do Tatu*. Seus habitantes auxiliados pelos “negros da cidade”, negociavam suas mercadorias com os taberneiros. Mais próximo do centro da cidade estava localizado o *Quilombo do Urubu* – já citado, responsável por levantes em Salvador. Em Recife, no século XIX, o *Quilombo do Catucá*, liderado por Malunguinho, articulava-se com uma série de quilombos urbanos e escravizados que viviam do ganho nas cidades. Os escravizados também se escondiam em “casas de alouce”, dentro da área urbana.

Um nicho particular entre os fugitivos era dos marinheiros, cujas experiências os diferenciavam das demais pessoas. Existia uma vasta teia de rotas de fugas e contatos que se lançavam pelas baías, rios e lagos das *cidades negras*. Durante os séculos XVII ao XIX foram relevantes os papéis históricos dos “homens do mar” e da “cultura marítima” na constituição das *cidades negras atlânticas*. Navios, conveses e portos eram espaços para a comunicação, gestação de

culturas étnicas, criação de linguagem e percepções políticas originais, local de surgimento de personagens e idéias transatlânticas. Espaço onde as informações vindas da África e de outras regiões da América serviam para alimentar os laços de solidariedade dos segmentos sociais considerados subalternos.

A *resistência negra* era interpretada pelas autoridades coloniais como um ato criminoso, por isso, são altos os números de prisões, sobretudo de africanos. As principais ocorrências eram as *desordens* e a *capoeira*, com 49,6%, seguida do *furto* com 14,3%, na cidade do Rio de Janeiro. Em Salvador, as *desordens* e furtos representavam 70% dos crimes registrados. Em São Luís, as “algazaras” feitas pelos negros eram à base da embriaguez e da nudez. Esses e outros atos executados eram considerados como subversivos, uma ameaça à paz social.

Dentre essas formas de resistir a *capoeira* se destacava. Segundo o historiador Carlos Soares era o maior exemplo de reinvenção cultural urbana na diáspora. Os capoeiras eram considerados os mais temidos lutadores de rua e tiveram sua fama assegurada após a relevante participação na Guerra do Paraguai. No livro *Cidades Negras*, encontramos a afirmação de que a *capoeira* passou por uma metamorfose da africana para a crioula durante o século XIX à medida que o número de negros desembarcados da África diminuía.

Após a revolta Malê, a repressão aumentou significativamente contra os africanos islamizados. Uma série de deportações foram iniciadas como reflexo da repressão, não só os islâmicos, mas os africanos em geral passaram cada vez mais a serem temidos pelas autoridades governamentais e pelos senhores de escravos, sendo em grande número deportados para a África. Reis, em *Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX*, apresenta diversos registros de africanos deportados para a África por tomarem atitudes, que julgadas, eram vistas como ameaça à paz pública. Por exemplo, o autor afirma que mesmo Domingos não tendo aderido a um projeto de rebeldia coletiva, no caso de Sodré a sua religião foi um instrumento da resistência negra

Na obra citada são identificados meandros do período da escravidão e da *resistência negra*. Assim como Domingos Sodré, os escravizados tentavam superar barreiras legais, contornar engrenagens de dominação e negociar algum espaço de autonomia no cenário da escravidão, o que muitas vezes era pos-

sível quando entravam em ação a *feitiçaria de resistência*¹³. Através do feitiço, muitos africanos conseguiam viver com maior dignidade e às vezes com relativa autonomia, além de conquistarem adeptos para suas práticas.

Reis aponta como alguns *cortiços urbanos* eram chamados de *quilombos* e locais de *resistência*, como também de feitiçaria, sendo espaços de fomentação de movimentos sociais. Nesses espaços muitas vezes eram aprendidos o *amansa senhor*. Durante a escravidão os senhores muitas vezes eram alvo de drogas venenosas como o rosalgar, a erva-da-guiné ou de plantas como mulungu, responsáveis por alimentar o *amansa senhor* e a *resistência escrava*¹⁴.

A resistência ao domínio senhorial poderia ser estabelecida pela via do *corpo mole*, ou quando os escravizados se faziam passar por *boçais*. Os escravizados além de fugir, desobedeciam aos seus senhores, infringiam leis municipais, dentre outros atos de resistência. Como a construção das *juntas de alforria*, instituição de crédito criada e dedicada a emprestar dinheiro para libertar escravizados por filiação étnica¹⁵, com essa prática o número de indivíduos que conquistavam a efetiva liberdade era sempre crescente.

No variado leque criado pelos escravizados para resistir destaca-se a atuação dos *zungus* no processo de ressignificação dos espaços de domínio negro. Robert Slenes¹⁶ aponta a origem da palavra *zungu* para o bakongo, que pode ser encontrado na região de Angola, a palavra possivelmente deriva do *nzo*: casa e do *ungu*: determinado tipo de comida popular entre os escravizados, *nzo angu*: casa de *angu*. Esses espaços serviam para estreitar os laços de solidariedade e para formação de redes de ajuda mútua entre micro comunidades africanas. Nos *zungus* as fronteiras étnicas eram relidas, interpretadas e modificadas com o objetivo de fortalecer a resistência que estes espaços simbolizavam.

Nos *zungus* o domínio não era apenas negro, mas feminino. As mulheres negras, apesar de representar número menor do que os homens durante todo o período escravista, predominavam nesses espaços. No Rio de Janeiro as prisões

¹³ REIS, João José. *Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Baha do século XIX*. São Paulo, Companhia das Letras, 2008, p 149.

¹⁴ Idem, pp 150, 152, 153.

¹⁵ Idem p 205.

¹⁶ *Cidades Negras: africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista do século XIX*. Carlos Eduardo Moreira...[et al.]. São Paulo, Alameda, 2006, p 84.

dentro dos *zungus* estavam equilibradas entre homens e mulheres, sendo de 52% para os primeiros e 48% entre elas. Dentro de um *zungu* foi presa uma quitandeira de 80 anos de nome Domingas, o que revela mais uma vez o papel das mulheres em cunharem espaços de reinvenções culturais e étnicas.

A historiadora Cecília Moreira Soares atesta o monopólio do comércio de alimentos pelas mulheres, esse fato deixava a cargo das mulheres uma relevante parcela do setor econômico durante o período escravista. A *resistência* via venda de alimentos dava uma maior mobilidade as mulheres na circulação dentro da cidade, representavam importante fonte de lucro para o acúmulo do pecúlio, e “comando” dos ambientes de junção de indivíduos libertos ou não, sendo esses espaços utilizados para articulação política e de sociabilidade, o que era uma das representações das quitandas. Os pontos discutidos pela autora se baseiam nos benefícios que o ganho representava na vida dessas mulheres¹⁷.

No cenário religioso os negros também criaram e ressignificaram espaços de resistir. As *irmandades negras* são relevantes exemplos de experiências da *cultura de resistência*. Nesses ambientes eram reinventados parentescos rituais e reconstruídas identidades. Os benguelas do sul de Angola e os jejes do Daomé congregavam-se na Irmandade do Rosário da Rua João Pereira, em Salvador, o que é um exemplo de aliança transétnicas. As irmandades perante as dificuldades tinham de resistir e negociar a liberdade de associarem-se de forma autônoma e de recriarem suas culturas. Dentro das irmandades tinham reis, duques, etc. Elas eram responsáveis pela compra da liberdade dos membros e de auxiliar em momentos de dificuldade, como na doença, fome, prisão, e sobretudo na hora da morte¹⁸.

O cenário construído pela escravidão exigiu um apurado trabalho mental de reação. Foram criados mecanismos para resistir e táticas para afrouxar o torniquete imposto por tal instituição. E cada atitude de luta para a conquista por maior autonomia deve ser relida, como exemplo da insurgência recriada a cada novo contexto, e como uma das faces dos movimentos sociais durante o século XIX.

¹⁷ SOARES, Cecília Moreira. *As ganhadeiras: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX. Afro-Ásia*, n° 17 (1996), pp 62-71

¹⁸ *Cidades Negras: africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista do século XIX*. Carlos Eduardo Moreira...[et al.]. São Paulo, Alameda, 2006, p 103.

A Resistência Negra nos Livros Didáticos de História

Um dos temas mais recorrentes nas pesquisas historiográficas brasileiras, a escravidão, tem uma produção acadêmica relevante pela abundância de informações e devido à importância do tema. Contudo, para uma melhor compreensão deste campo de estudo é necessário aprofundar ainda mais os conhecimentos nessa direção. Sobretudo, quando percebemos a dimensão de se colocar aspectos relevantes da história do negro, como ferramenta pedagógica de construção e fortalecimento da auto-estima por parte dos educandos negros, como forma de contemplá-los pela escola, especialmente através do livro didático. O conhecimento da resistência construída durante a escravidão pode possibilitar aos professores/as a construção de um material didático que dê suporte às informações dos livros de História, quando estas são insuficientes, esvaziadas ou deturpadas.

As idéias construídas têm por objetivo revelar aspectos relevantes da história do negro, a partir da ótica da sua resistência, para aparelhar os professores/as comprometidos com uma educação étnico-racial. No entanto, também discutindo a função social do livro didático de história como ferramenta pedagógica que possa ser utilizada para o fortalecimento da auto-estima dos educandos, abordando a idéia de que os indivíduos coagidos pela escravidão resistiram.

Segundo Bittencourt, enquanto objeto cultural escolar, o livro didático é responsável por transmitir os conhecimentos ditos necessários. Neles estão selecionados os conteúdos considerados relevantes para os educandos. Contudo são veículos para a propagação de ideologias presentes no currículo. O que acaba por privilegiar, nos livros de história, uma narrativa que não conduz os alunos/as a se enxergarem positivamente nas páginas dos livros.

A narrativa que os autores constroem, é a partir da ótica do colonizador. Privilegia a idéia da dominação européia. Nas páginas dos livros são destacadas as diversas formas de dominação, não de sublevação; a idéia é que existiam dominadores e dominados, onde os últimos viviam passivamente a situação de subjugação. Tal idéia pode representar uma barreira para que os educandos negros fortaleçam sua auto-estima e também pode não permitir a negros e brancos reconhecerem a participação efetiva dos primeiros na construção da cultura do país. O negro ao só aparecer no eito, sofrendo, sendo maltratado,

pode conduzir os discentes a uma interpretação de que os negros não resistiram à escravidão.

O modelo de narrativa ainda reproduz a idéia de que durante a escravidão os únicos que resistiam eram os índios, não os africanos. Estes chegavam para trabalhar de forma compulsória sem criar mecanismos que os tirassem da situação de cativo. Eles também são retratados como “coisas”, seres sem vontade própria que tinham a única função de obedecer.

Nos livros, as imagens também acabam por corroborar com a repetição de estereótipos negativos que representam os cativos apanhando, ou trabalhando nos serviços mais pesados. As imagens geralmente reproduzem a forma como os estrangeiros ou parte da elite colonial ideologizavam o escravizado. Essas imagens colocadas nos livros não necessariamente são selecionadas pelos autores, mas por profissionais responsáveis exclusivamente pela ilustração, que na maioria das vezes não têm conhecimentos historiográficos, ou do que seria relevante representar nas imagens dos livros didáticos, justamente por não compreenderem a função social e política desta ferramenta ideológica. Ou seja, o grupo de profissionais selecionados para a produção dos livros não têm saberes pedagógicos, sobretudo quando um dos desafios da educação na contemporaneidade é uma educação étnico-racial.

Desta forma, os livros didáticos de história podem agir como ferramentas de desvalorização da cultura negra, levando o aluno ao distanciamento físico e cultural da escola, também como instrumento de não identificação dos educandos com a sua história. A construção de uma identidade étnica pode ser comprometida, pois ao não se enxergarem, ou quando isso ocorre, de se verem representados de forma negativa, os discentes podem desenvolver uma auto-negação.

Por isso é necessário uma reavaliação das políticas de produção dos livros didáticos de história. Estes deveriam ser produzidos pelos docentes que vão utilizá-los, para que aspectos relevantes das suas realidades não sejam negligenciados. Os livros deveriam contemplar as necessidades dos educandos, e não do mercado. Por exemplo, só no ano de 2009, duas editoras monopolizaram um montante de 140 milhões de reais destinados pelo Ministério da Educação - MEC à compra de livros.

O MEC, órgão responsável pela compra dos livros, tem ao seu dispor uma junta para a avaliação dos livros que serão comprados. Os livros são selecionados

e publicados no Guia Nacional do Livro Didático e enviados aos colégios públicos para que os mesmos façam a escolha do material didático que receberão do governo. Nos guias estão os dispositivos que deveriam impedir a reprodução de textos e imagens que corroborem com a discriminação de qualquer tipo, mas segundo pesquisas de investigação dos livros didáticos, imagens e textos são editadas nas páginas dos mesmos, reproduzindo o racismo.

Portanto, ao reconhecer a importância social e política do livro didático, enquanto instrumento ideológico que proporcione aos educandos um fortalecimento da sua identidade étnico-racial, este material deve ser produzido com o objetivo de conduzir os discentes a um passado histórico que os remeta à ressignificação positiva da imagem do ser negro.

Resumo: O artigo visa discutir a função social e política do livro didático de História como ferramenta pedagógica na construção da identidade étnico-racial e no fortalecimento da auto-estima do discente. Propomos que o livro didático de história apresente uma narrativa da resistência negra, a partir da ótica do escravizado. Com tal objetivo utilizarei como referencial: Carlos Líbano Soares, Flávio Gomes, João Reis, Sidney Chalhoub e Ubiratan Castro, que privilegiam as vias e percursos dos sujeitos – individual ou coletivamente – para alcançar sua liberdade. Artigos da revista *Afro-Ásia* e livros como: *Cidades Negras* possibilitarão a apresentação dos percursos dos escravizados no processo de ressignificação do cativo e da liberdade, para que possam agir como referencial positivo na identificação do indivíduo com a escola. As reflexões na seara da antropologia social vão com base em Clifford Geertz, Richar Price e Sidney Mintz, pois revelam conceitos relevantes para a compreensão da cultura de resistência negra, que se manifestava enquanto movimento social, durante a escravidão. Em educação as principais referências são: *A Discriminação do Negro no Livro Didático* e *Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático*, suportes teóricos da pesquisa sobre a *Resistência Negra nos Livros Didáticos de História*.

Palavras-Chave: Resistência Negra; Narrativa Histórica; Livro Didático de História

Abstract: The article discusses the social and political function of the textbook as a pedagogical tool in the construction of ethnic-racial identity and strengthening self-esteem of students. We propose that the history textbook presents a narrative of black resistance, from the perspective of the enslaved. With this objective will use as reference: Carlos Líbano Soares, Flávio Gomes, João Reis, Sidney Chalhoub and Ubiratan Castro, who favor the roads and trails of subjects - individually or collectively - to achieve their freedom. Articles in the journal *Afro-Asian* and books like *Black Towns* allow the presentation of the pathways of the enslaved in the process of redefinition of captivity and freedom, so that they can act as a reference positive identification with school. Reflections on the likes of social anthropology will based on Clifford Geertz, Sidney Mintz and Richard Price,

for showing concepts relevant to understanding the culture of black resistance, manifested as a social movement during slavery. *A Discriminação do Negro no Livro Didático e Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático*.

Keywords: Black Resistance, Historical Narrative, History Textbook.

Referências

- BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. SP: Contexto, 1998.
- CASTRO, Ubiratan. *Sete Histórias de Negro*. EDUFBA, 2007.
- CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis: historiador*. Companhia das Letras, 2003.
- _____. *Visões da Liberdade: um história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo. Companhia das Letras, 1990.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro. LTC, 2008.
- GOMES, Flávio dos Santos. *Histórias de quilombolas: mocambos e comunidades de senzala no Rio de Janeiro, século XIX*. Ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.
- GOMES, Flávio dos Santos; REIS, João José. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.
- JAMES, C.L.R. *Os Jacobinos Negros: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos*. São Paulo, Boitempo, 2007.
- MINTZ, Sidney W.; PRICE, Richard. *O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica*. RJ, Pallas: Universidade Cândido Mendes, 2003.
- REIS, João José. *Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX*. São Paulo. Companhia das Letras, 2008.
- _____. *Rebelião Escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835*. São Paulo. Companhia da Letras, 2003.
- SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. EDUFBA, 2004.
- _____. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. EDUFBA, 2004.
- SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A capoeira escrava e outras práticas rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas SP; Editora da UNICAMP, 2004.
- SOARES, Cecília Moreira. *As ganhadeiras: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX*. *Afro-Ásia*, n°17 (1996).

Recebido em 22/11/2011

Aprovado em 06/03/2012

Intrépido e Incansável: A Atuação Educacional de Eliseu Coroli em Bragança, na Primeira Metadado Século XX¹

*Intrepid and Indefatigable: The Educational Performance
of Eliseu Coroli in Bragança, Pará, in the First Half the 20Th Century*

Dário Benedito Rodrigues Nonato da Silva

Licenciado Pleno e Bacharel em História pela Universidade Federal do Pará, 2002. Mestre em História pela Universidade Federal do Pará, 2006. Professor Assistente 1 do Curso de História da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança.

E-mail: dario@ufpa.br / dariobenedito@hotmail.com

Leila do Socorro Rotterdam Olete

Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, 2004. Coordenadora Técnica e Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, de Bragança.

E-mail: leilarotterdam@yahoo.com.br

Introdução

Dom Eliseu Maria Coroli foi responsável por diversas obras que modificaram e deram um novo impulso à cidade de Bragança, Nordeste do Estado do Pará. Vivia-se no ideário de que a modernidade vinha a Bragança pelos trilhos do trem, e acreditava-se ser esta a oportunidade de se chegar ao desenvolvimento tão esperado que o século XX apresentava como modelo e guia.

Sendo considerado pelos seus companheiros da Ordem dos Clérigos Regulares de São Paulo (barnabitas) como um *“intrépido e incansável arauto do*

¹ Artigo componente dos estudos sobre a educação e a religiosidade em Bragança, Estado do Pará, durante o século XX, com pesquisas já concluídas e em andamento.

*Evangelho*², o padre italiano, depois bispo prelado, se tornou uma das figuras mais importantes e controversas da recente história da cidade de Bragança, não apenas como um marco balizador de empreendimentos que são considerados atualmente como exemplos, mas da maneira peculiar que influenciou e influencia a trajetória educacional de seus cidadãos.

Parte da trajetória de Dom Eliseu Coroli de Piacenza à Bragança

No início do século XX, no dia 09 de fevereiro de 1900, nasce Elias Eliseu Ferdinando Coroli, em Castelnuovo Val Tidone, pequena povoação da província de Piacenza, na Itália. Era o quinto filho do casal de camponeses Anacleto Ludovico Coroli e Maria Molinari. Seus pais, mesmo proprietários de terras, viviam humildemente e necessitavam garantir alimentos em grande quantidade para uma extensa prole. Plantavam quase tudo e só compravam o que não podiam cultivar.

Aos cinco anos de idade travou um diálogo inquisidor com sua genitora acerca do que seria a essência da felicidade, demonstrando um desejo de tornar-se uma pessoa feliz, resultando daí a perspectiva de tornar-se sacerdote e missionário³.

No início do século XX, cultivava-se entre algumas famílias italianas o desejo de possuir entre seus membros missionários que orgulhassem seus parentes, principalmente na Itália, berço da Igreja Católica. Após a conclusão do quinto ano primário, Eliseu decidiu entrar no seminário. Seu pai o conduziu à Escola Apostólica São Bartolomeu dos Armânios, em Gênova, pertencente à Congregação dos Padres Barnabitas⁴, por engano, pois seu intento era conduzi-lo a uma escola de formação diocesana e não específica de uma congregação religiosa. Mesmo assim, entregou-o nessa instituição em 11 de outubro de 1911.

² Conforme carta de apresentação de Ângelo Amendola, diácono permanente da Diocese de Villettri, Segni (Itália) aos escritos traduzidos pelos barnabitas e que estão contidos no Arquivo Coroli, de posse das Irmãs Missionárias de Santa Teresinha, alguns deles dispostos à pesquisa.

³ Conforme diálogo encontrado transcrito em COLARES, Terezinha. *O Missionário Feliz*. Paragominas: Gráfica e Editora São Marcos, 1997. 359 p. p. 12.

⁴ Congregação religiosa e missionária fundada por Santo Antônio Maria Zaccaria e inspirada na obra do missionário São Paulo, conhecida pela sigla CRSP – Clérigos Regulares de São Paulo.

Foi uma maneira de vê-lo inserido naquilo que o menino Eliseu mais desejava: tornar-se sacerdote.

Ficou interno na Escola Apostólica para estudos religiosos e cursava o equivalente ao ginásio, no Colégio Vittorino de Feltre, ambos dos Padres Barnabitas. O próprio nome da escola reflete o caráter de inovação pedagógica imprimida por Feltre, que contrastava com o aspecto triste e carrancuda educação medieval. O objetivo desta escola centrava-se numa formação integral do homem, propondo um programa de estudo onde constava a educação física, moral, estética e intelectual. Foi uma das primeiras escolas particulares da Itália de orientação laica.

Abstraímos assim uma visão da educação que Eliseu recebeu no seu ginásio ao analisarmos o conteúdo de *“O Meu Vittorino”*⁵, texto traduzido do que está no caderno de anotações de n.º 24 do Arquivo Coroli. Neste escrito, Eliseu relembrou detalhes, nomes e ambientações de sua escola na Itália, traçando um perfil do Colégio Vittorino de Feltre, enfatizando algumas das principais características deste educandário: a grande alegria na formação dos adolescentes, a eficácia do aprendizado, a rigidez da disciplina e da conduta moral recebidos dos Padres Barnabitas.

Outro painel da formação educacional de Eliseu constituiu-se como o que ele mesmo lembra na memória dos tempos. Talvez por seu entusiasmo, alegria e despojamento, já em sua época e nestes locais descritos, era tido como a “peste” do convento.

“quando eu jogava bola era pra vencer! E não admitia um colega em meu time que não se esforçasse pela vitória... Jogava-se como se tivéssemos fogo nas pernas e, como é natural, no jovem, há o desejo de soberba; de acusar os outros quando perde, e querer desferrar-se”. (Cf. COLARES, 1997. p. 13).

Todavia, as autoridades das congregações religiosas da Igreja Católica ainda eram muito fortes, pois para adaptar o indivíduo à sociedade, a pedagogia tradicional acabava cultivando no aluno uma atitude de recepção ao saber instituído⁶. Essa teoria e prática espalharam-se pelo mundo e propunham uma

⁵ Arquivo da Cúria Generalíssima dos Padres Barnabitas em Roma, Itália.

⁶ Devo parte dos fundamentos pedagógicos desse estudo à pesquisa realizada pela Prof.ª Leila do Socorro Rotterdam Oletto, minha orientanda de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela UFPA Campus de Bragança, em sua Monografia de Conclusão de Curso, do ano de 2004.

mudança educacional voltada ao desenvolvimento da personalidade integral do aluno que lhe despertava a participação ativa no processo de aprendizagem.

Após concluir os cinco anos de Ginásio na Escola Apostólica de São Bartolomeu, Eliseu pediu aos pais permissão para entrar no noviciado em Monza, passando o ano em provas e, em seguida, admitido à profissão dos votos perpétuos em 22 de novembro de 1916. Este foi o último ano em que a Igreja Católica concedeu fazer-se a profissão perpétua nesta idade, aos dezesseis anos.

Em uma de suas raras visitas à família, ainda aos 16 anos, conheceu o livro *“Conselhos e Lembranças”*, com os pensamentos da então beata Teresinha de Lisieux⁷, que se tornaria mais tarde o seu principal modelo de vida e espiritualidade. Imitando a religiosa e santa francesa, a partir deste conhecimento e da obstinação contra os pecados, principalmente os presenciados durante a guerra, criou um método particular de registros em um caderno, acerca de seus propósitos pessoais, pensamentos, afetos e desejos⁸.

Nas suas anotações pessoais, Eliseu escreve sobre o que para ele representou a Escola Apostólica⁹, configurada num lugar de aprendizado profundo e rigoroso, mas cheio de alegria e prosperidade. Destinado a Lodi para fazer o curso no Liceu Clássico dos Barnabitas, equivalente ao 2º Grau à época, teve que interrompê-lo para servir ao Exército a partir de 21 de abril de 1918, deslocado para a localidade de Novara, onde serviu como soldado do Exército italiano no departamento sanitário.

Segundo Colares¹⁰, *“[o também] Padre Marino Conti, dialogando sobre D. Eliseu, diz que ele pertenceu a uma geração forjada nas dificuldades da guerra, saindo revigorado, com alma de escola”*. Terminada a Primeira Guerra Mundial em 1919, Eliseu continuou com seus estudos e conseguiu a maturidade clássica

⁷ Francisca Teresa Martin, santa católica, nascida na França em 1873, foi uma religiosa pertencente à Congregação das Carmelitas descalças, do Carmelo de Lisieux, mundialmente venerada e conhecida pelos ensinamentos dispostos em seus manuscritos autobiográficos, organizados e reunidos por sua irmã Agnes (Inês) Martin, também religiosa daquela congregação, na obra denominada *História de uma alma*. Faleceu aos 24 anos em 1897. É umas das santas doutora da Igreja.

⁸ Todos os cadernos de anotações pessoais de Dom Eliseu Maria Coroli se encontram no Arquivo Coroli, de posse das Irmãs Missionárias de Santa Teresinha, cuidadosamente conservados e analisados em vista do Processo de Beatificação deste religioso perante a Igreja Católica.

⁹ Cf. idem.

¹⁰ Cf. COLARES, op. cit. 97.

(equivalente ao vestibular atual) em junho de 1920 no Liceu, de Pietro Verri, em Lodi, seguindo para Roma onde ingressaria no Estudantado.

Com o término dos estudos teológicos e filosóficos, chega ao sacerdócio em 15 de março de 1924, dispondo-se às missões, no que foi logo atendido por seus superiores e destinado ao Brasil para o Colégio dos Barnabitas, na cidade do Rio de Janeiro. Realizava, assim, o sonho de ser missionário além-fronteiras e juntar-se aos Padres Barnabitas que já atuavam no Brasil desde 1904.

Chegou ao Porto de Santos em 22 de dezembro de 1924 e apresentou-se a seu superior no Colégio Zacarias, no dia 24 do mesmo mês, na Rua do Catete, 113, onde permaneceu como Vigário (pároco) Coadjutor na Paróquia de Nossa Senhora de Lorêto, em Jacarepaguá, subúrbio da capital federal, Rio de Janeiro, assim como em capelas mais distantes. Sendo o mais novo naquela comunidade, transparecia grande vitalidade e ânsia pela missão assumida em¹¹ terras estrangeiras, pois *“por aqueles trabalhos coadjutorias, mostrou que seria capaz de empreendimentos de máxima envergadura”* (COLARES, 1988. p. 32).

Estabeleceu-se no Rio de Janeiro, por cinco anos, trabalhando no Colégio Apostólico. No mesmo ano, em 14 de abril de 1928, o Papa Pio XI, através da bula *Romanus Pontifex*, erigiu a Prelazia de Nossa Senhora da Conceição do Gurupi, confiando-a à administração dos Padres Barnabitas, com seu território desmembrado da Arquidiocese de Belém, capital do Pará. Era um projeto de expansão e de descentralização por que passava a extensa área arquidiocesana que enfrentava problemas com escassez de sacerdotes. Mas Bragança ainda não era parte dessa prelazia.

Interinamente, até a sua chegada ao território da recém-organizada prelazia, o Arcebispo de Belém do Pará, D. João Irineu Jofylli, assume a administração da nova área de evangelização. Daí em diante, padre Eliseu Coroli e mais três outros sacerdotes (Pe. Leopoldo Gerosa, Pe. Roque Carenzi e Pe. Ângelo Moretti) são incumbidos de vir ao Pará onde se estabelece em 22 de dezembro de 1929 e, logo

¹¹ José Meireles Sisnando, um dos alunos de padre Eliseu Coroli na Escola Apostólica de Jacarepaguá, no Rio de Janeiro, contemporâneo da chegada deste padre barnabita ao Brasil, cujo depoimento por escrito se encontra transcrito e analisado no livro *O Missionário Feliz*, da Irmã Terezinha Colares (missionária de Santa Teresinha), lançado em 1997, obra consultada e citada neste trabalho.

“compreendeu que precisava de grande esforço para difundir, o mais possível, o ensino religioso, pois a ignorância sobre os elementos doutrinários consentia no grande mal de que todos os outros vinham em consequência”. (COLARES, 1988. p. 63)

O Administrador Apostólico Francisco Richard na companhia de mais quatro sacerdotes barnabitas (Eliseu Coroli, Ângelo Moretti, Rocque Carezni e Leopoldo Gerosa) chegaram à cidade de Ourém na tarde de 05 de janeiro e no dia seguinte assumiram o controle da então Prelazia do Guamá no Dia dos Reis, 06 de janeiro de 1930, numa missa solene onde leu a bula de tomada de posse com a presença da comunidade. No interior de Ourém, por exemplo, segundo registros de tomo, Eliseu chegou a cumprir mais de duzentos e oitenta dias em desobriga sem retornar a sede.

As distâncias e as dificuldades pareciam maiores do que o empenho desse grupo missionário, devido ao transporte de pessoas e cargas que só eram feitas através de barco e através do Rio Guamá. A Estrada de Ferro de Bragança era a única via férrea que colaborava com o trabalho dos primeiros barnabitas, porém apenas na Região Bragantina. Disso resultou o pedido do Monsenhor Richard ao Núncio Apostólico no Brasil de que a Paróquia de Nossa Senhora do Rosário (Bragança) fosse anexada à Prelazia do Guamá, o que aconteceu em 1934. Daí, Richard transferiu a sede prelatícia para Bragança, assumindo o vicariato de Bragança com o Pe. Eliseu Coroli a partir daí.

Eis as circunstâncias históricas mais gerais nas quais visualizamos o início dos trabalhos pastorais do então padre Eliseu Coroli a começar pela região do rio Guamá, que almejava uma formação cristã adequada aos regulamentos da Congregação dos Padres Barnabitas, nicho espiritual e moral onde o próprio padre Eliseu compreendeu a responsabilidade de continuar a faceta histórica desta ordem religiosa em terras de missão, como que ensaiando os labores e os sacrifícios que teria de enfrentar anos mais tarde.

“O padre vira e revira todos os igarapés destas freguesias: mas é custoso edificar onde não há base. Enquanto não houve padres fixos nesta matriz, todos a uma voz pediam a presença deles, demonstrando o maior interesse pela religião”.

Quando os padres chegaram, encontraram os cristãos de São Miguel na maior indiferença religiosa. Mal e mal apareceram os meninos e as meninas à missa dos primeiros domingos. O número foi diminuindo cada vez mais, até se reduzir, às vezes, a uma dúzia e até menos. A freqüência dos adultos à missa, nos domingos,

nunca foi grande. Ficou, mais ou menos, sob umas 20 pessoas presentes ao Santo Sacrifício dominical”¹².

As dificuldades encontradas por esses padres eram tamanhas e entre elas o analfabetismo, a indiferença religiosa à oficialidade católica, a dispersão da população e, principalmente, a falta de catequistas idôneos, portanto, iniciar um trabalho de base nesta região de missão era um grande desafio, para o qual organização e estratégia eram fundamentais. Isso gerou também a desgastes físicos, como os do padre barnabita Francisco Richard, que debilitado após trinta anos de trabalho, retirou-se da administração apostólica de tão extensa prelazia, exultando com a escolha de seu mais fiel colaborador, padre Eliseu Coroli¹³ que daria continuidade à empreita religiosa da ordem.

Assim, *“as três [sic] direções encetadas por Dom Eliseu (a catequese, a educação escolar, a assistência hospitalar e a evangelização dos índios)”*¹⁴ estavam um tanto definidas no projeto dos missionários Barnabitas, cujo *“[...] ideal é a instrução daquelas crianças abandonadas pela civilização e condenadas à miséria, ao impaludismo, ao completo alheamento da Pátria”*¹⁵.

As direções supracitadas *“não poderiam ser continuadas sem que houvesse um espaldar com a participação das forças locais, que trabalhassem junto aos missionários”*¹⁶, como um apoio para os intentos desses padres. Várias tentativas foram realizadas com o intuito de satisfazer esta necessidade, e várias casas religiosas femininas foram abertas em Belém, porém, sem sucesso.

Todas essas circunstâncias coletivas teriam na pessoa de Dom Eliseu Coroli uma grande repercussão, haja vista que ele trabalharia intensamente em ampliar sua principal influência – religiosa – num contexto social, com ênfase à cultura política e social da época. Não é pretensão esgotar aqui as abordagens em torno do bispo italiano Coroli, mas apresentar alguns fatos que possam mapear sua

¹² Registro feito pelo padre Eliseu Coroli nas notas históricas da Prelazia do Guamá sobre a região.

¹³ Impressões colhidas conforme Tradução dos Escritos de Dom Eliseu, 2001. Arquivo Coroli. p. 34.

¹⁴ MERCÊS, José Maria Ramos das. Barnabitas 450 anos. *Voz de Nazaré*, Belém, 22 jan. 1984. Artigo, p. 3.

¹⁵ O ALPHABETO e a palavra de Deus nas selvas brasileiras. *Jornal A Tarde*, Rio de Janeiro, 22 ago. 1939. Artigo p. 7.

¹⁶ Cf. MERCÊS, op. cit. p. 3.

atuação e algumas de suas contestadas limitações em Bragança e com alguns bragantinos além de atualizar a historiografia acerca da cidade.

Evidentemente, consideramos a questão da experiência e da cultura¹⁷ vivida por nosso sujeito principal – Eliseu Coroli – da Itália ao Brasil, usando aportes teóricos e metodológicos da História Social. Essa recuperação do passado, na multiplicidade ds experiências de Coroli, é uma tentativa de revalorizar e rememorar a importância de sua posição histórica, valores e tradições que se transformaram em instrumentos para compreender os múltiplos processos sociais, e que apesar das sérias intervenções de outros sujeitos históricos externos, não podem ser nem esquecidas nem abandonadas, como já sentimos diante do portentoso patrimônio educativo e cultural existente em Bragança.

As dificuldades e anseios na obra de Dom Eliseu Coroli

Com todas essas dificuldades é que o padre Eliseu começou a considerar a possibilidade de formar professoras e catequistas, o que naquelas circunstâncias ainda não era factível, mas alcançar freiras que o auxiliassem no trabalho educativo se tornava mais fácil, devido suas barganhas religiosas.

Como parte do plano empreendedor da religião na região, em 03 de fevereiro de 1934, um decreto consistorial anexa definitivamente mais três paróquias à prelazia (as de São Miguel do Guamá, São Domingos do Capim e Santana do Capim) e o encarregado dos trabalhos, monsenhor Francisco Richard, nomeia padre Eliseu Coroli como o responsável por essas três paróquias. Este decreto mudou também o nome, a sede e a padroeira da prelazia, passando a se chamar Prelazia de Nossa Senhora do Rosário do Guamá, com sede em Bragança, já anexada ao território.

Em 30 de junho de 1937, em uma de suas viagens à Itália, padre Eliseu doente e o padre Idelfonso Maria Clerici visitaram a Madre Geral das Irmãs

¹⁷ No que se refere ao conceito de cultura, chama-nos a atenção Thompson: “*não podemos esquecer que ‘cultura’ é um termo emaranhado, que, ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes: ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume sob formas específicas das relações sociais e de trabalho*” (Cf. THOMPSON, E. P. *Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.22.).

do Preciosíssimo Sangue. Neste diálogo, foram expostas as condições reais da Prelazia e da função difícil de coadjutoria das freiras. A madre demonstrou interesse e simpatia pelo projeto e ficou de lhes dar uma resposta, após uma análise mais profunda.

No dia 9 de dezembro do mesmo ano, a Santa Sé nomeou o padre Eliseu Maria Coroli como Administrador Apostólico da então Prelazia de Nossa Senhora do Rosário do Guamá¹⁸, cargo em que toma posse no dia 30 de dezembro do mesmo ano. Nesse mesmo período, procurou seus superiores imediatos expondo a intenção de trazer para a Amazônia as Irmãs do Preciosíssimo Sangue com o objetivo de torná-las contribuintes em seus projetos, já que

“seriam estas religiosas-mães e mestras, ‘mulheres de trabalho e oração, como tão bem conhecemos – as primeiras educadoras das jovens caboclas que, formadas na sede principal da missão, daí voltariam para suas vilas’ ”. (MERCÊS, 1984. p. 3)

A personalidade educacional de Eliseu Coroli ganha um novo impulso. Seus objetivos alargam o horizonte das proposições empreendedoras dos Padres Barnabitas seus registros, tão bem conservados e com um envolvente mistério, nunca foram tão bem analisados por historiadores, fato que aumenta e atiza sobremaneira a curiosidade de muitos, ainda hoje. Ficamos muito com as observações do presente, com os discursos em torno da sua figura nos dias atuais, com entrevistas que o descrevem como pioneiro e como apóstolo da religiosidade e da educação nessas terras paraenses.

Seu discurso dá um tom claro dos trabalhos do padre barnabita que pretendia civilizar os povos encontrados nas suas missões.

“Tarde Missionária (Fevereiro – 1938)

Passará essa tarde com os nossos co-irmãos de Turim, de Voghera e com os alunos internos do Real Colégio “Carlo Alberto” de Moncalieri, o Padre Eliseu Coroli fazendo uma palestra ilustrada, com ilides (slides) sobre o tema: Os índios da mata virgem – A vida missionária com as suas fadigas, suas dores e as suas vitórias – o ambiente por nós inexplorado, os valores e as desventuras das criaturas humanas a quem o Missionário quer levar a civilização da Cruz (e) as iniciativas elevadas que a caridade dos resgatados permite realizar (em) prol dos não resgatados. Tudo passará pela tela esclarecida pelas palavras quentes do conferencista, que será a palavra imparcial da experiência”.

¹⁸ Nova denominação da Prelazia do Gurupi. Fonte pesquisada no arquivo da Cúria Diocesana de Bragança. Livro de tomo nº. 1, 1930-1946. p. 12. Hoje é a Diocese de Bragança do Pará.

Por circunstâncias tão peculiares, neste momento Eliseu tem a ideia de organizar uma nova congregação. Daí, o germe da Congregação das Irmãs Missionárias de Santa Teresinha começa a se formar, rudimentar, mas com um firme propósito, baseadas num modelo específico, de educação e de religiosidade. O Prelado consegue a autorização e o envio de cinco irmãs para a missão em Bragança junto à madre das Irmãs Preciosinas na Itália, que chegam com ele no dia 12 de agosto de 1938, recebidos com festa pela população¹⁹.

Essas colaboradoras ocupavam-se com as gremistas de Santa Teresinha, com os doentes, com os estudos da Língua Portuguesa, cozinhar para si e para os padres, além de aulas de pintura e bordado com três ou quatro alunas internas.

Uma das inúmeras impressões acerca da influência do padre Eliseu Coroli está no Relatório do Exercício de 1939, à página 49, do Prefeito Municipal Augusto Corrêa, quando se reporta ao relacionamento entre a Prefeitura e a Prelazia do Guamá, no item “Religião”.

“CATÓLICA – I – Esta cidade é sede da Prelazia do Guamá e da Paróquia de N.S. do Rosário de Bragança. A prelazia tem por administrador apostólico Monsenhor Elizeu Corolli e a Paróquia como vigário e coadjutor os padres Leopoldo Gerosa e Vitaliano Veri, respectivamente. (...) III – Mantemos as melhores relações com Monsenhor Eliseu Corolli, que se tem mostrado um esforçado pelas causas do ensino e da religião, auxiliando-o dentro das possibilidades do município.”

O relacionamento entre a Igreja e Prefeitura se dava de forma cordial, notando-se um deferido respeito de um poder para com o outro, já que se pretendia elevar o nível cultural do município e a sua cultura a partir do ambiente educacional.

A fundação do Instituto Santa Teresinha

Os padres barnabitas que trabalhavam em Bragança residiam na antiga residência do sacerdote diocesano Cônego Miguel Joaquim Fernandes, falecido em 1904, que a deixou de herança para a Arquidiocese. Quando da vinda dos Barnabitas a Bragança, o arcebispo doou o prédio para a congregação, com um propósito de que não se desfizessem do prédio ou modificassem sua finalida-

¹⁹ Na p. 27, do Livro de Tombo da Diocese de Bragança, n.º 1 (1930-1946), encontra-se o histórico sobre a vinda destas Irmãs com todos os pormenores desde a visita à Casa Geral, em Monza, na Itália.

de de moradia. Quando em 12 de agosto de 1938, o Pe. Eliseu chega com a primeiras Irmãs Preciosinas, os padres barnabitas deixam a casa e se mudaram para uma casa bastante danificada que estava localizada no quadrilátero onde atualmente está o prédio do Instituto Santa Teresinha e onde funcionou a antiga sede dos Correios na cidade²⁰.

Foi por intermédio do Prefeito Municipal à época, Augusto Corrêa, do Juiz de Direito e de seus propósitos pessoais, padre Eliseu tomou à frente a fundação de uma Escola Normal apenas três meses depois de voltar da Itália. Ele visita o Interventor Federal no Pará, José Carneiro da Gama Malcher, solicitando a equiparação dos cursos Primário e Normal do Colégio Santa Teresinha que ele ainda iria fundar à Escola Normal do Estado²¹, obtendo resposta positiva mesmo sem todo o atendimento às exigências da época para o seu funcionamento²². O Interventor não só deu seu aval como providenciou junto a seus assessores, de forma gratuita, toda a documentação para a equiparação do Colégio.

No dia 23 de novembro de 1938, o Sr. José Carneiro da Gama Malcher assinou o decreto de equiparação à condição de Escola Normal do Colégio Santa Teresinha, notícia festivamente recebida pelos senhores bragantinos mais abastados, que antes enviavam seus filhos para a capital do Estado a fim de continuarem sua formação intelectual. As aulas só iniciaram no mês de fevereiro de 1939, com uma turma de dezoito meninas e um único menino.

Decisivamente, uma contribuição ao pioneirismo educacional nesta região da Amazônia e que mais uniria as famílias permitindo uma educação melhor a vastíssima prole de meninos e meninas bragantinos e do interior²³.

O Colégio Santa Teresinha era a terceira Escola Normal do Pará, estando as outras em atividade nas cidades de Belém e Santarém. Em seguida à equiparação, o Prelado começa imediatamente a comprar móveis, utensílios e materiais para o funcionamento do colégio, que visava atender toda a região. Para que isso fosse exeqüível, a organização de um internato era gesto

²⁰ Conforme informações colhidas em entrevistas com Maria de Nazaré Alcântara de Oliveira em pesquisas entre os anos de 1999.

²¹ Cf. *idem*, p. 30.

²² Conforme relatos orais da Ir. Janete Torres, missionária de Santa Teresinha, secretária do processo de beatificação de Dom Eliseu Coroli e responsável pela guarda dos documentos do Arquivo Coroli.

²³ Carta destinada às famílias bragantinas, datada de 26 de novembro de 1938.

providencial. De acordo com Colares (1988. p. 5.) “no dia onze de dezembro de 1938, o jornal ‘O Bragantino’, publicava a primeira página, referindo-se ao decreto de fundação do colégio”, que a cidade tinha mais um importante e útil melhoramento.

O nome do Colégio não visava só homenagear a santa que na Igreja Católica é considerada a padroeira das Missões e atualmente doutora da Igreja, mas expressava toda a sua fidelidade cristã, ao confiar, sob o auxílio e intercessão da santa francesa, todos os trabalhos, chegando a constituí-la ecônoma do empreendimento, o que fazia padre Eliseu crer que todos os recursos necessários à conclusão da obra eram concedidos por intermédio de graças especiais providas da santa padroeira.

Percebemos o grande poder de organização desses padres, seja por sua formação, seja pela obediência aos desígnios e ordens internas de sua congregação religiosa. A tudo relatavam com uma precisão invejável e inquestionável, com riquezas de detalhes, o que também aconteceu com a fundação do colégio, inclusive com a imagem dos sujeitos a serem educados e formados pelos padres.

*“Jesus Menino sorri sobretudo a todas as crianças... Ao lado do Menino Jesus, portanto, no Menino Jesus eu vejo todos os milhares dos meus... ou melhor dos nossos meninos... São crianças brancas, são amarelinhas, são escuras, são negras, são de todas as cores, de todos os matizes sepultadas no fundo das matas... Diante do presépio de Jesus Menino não se pode deixar de amá-las, de fazer todos os sacrifícios para a salvação das suas alminhas”.*²⁴

As professoras do curso primário e primeiras colaboradoras diretas de Monsenhor Eliseu, no Instituto Santa Teresinha, foram Theodomira Raimunda da Silva Lima e Isabel Ribeiro de Almeida, professoras que vieram para Bragança com suas famílias e depois conceituadas na sociedade bragantina pela disciplina e rigor técnico.

De um lado, as professoras acreditavam no projeto educativo do religioso – dedicando-lhe tempo, trabalho, acompanhamento dos alunos, etc. – com a prestação de serviços. De outro, com a confiança do religioso em se apoiar no trabalho dedicado das professoras leigas – suas colaboradoras na organização daquele ano escolar – e na parceria obtida para que sua obra educacional fosse

²⁴ Conforme tradução dos escritos de Dom Eliseu, 2001. Arquivo Coroli. p. 44.

levada adiante, até que a finalidade primordial do seu Colégio se completasse: *“preparar jovens, que levando uma vida consagrada a Deus, ajudassem na evangelização de sua terra”*²⁵.

Monsenhor Coroli encontrou na sua congregação de origem, a dos Clérigos Regulares de São Paulo ou Barnabitas, o apoio para a construção do Colégio, firmando um convênio que em seu primeiro item especificava que *“a Prelazia do Guamá concede à Congregação dos Clérigos Regulares de São Paulo Apóstolo (Barnabitas) e faculdade de construir com suas despesas e em sua propriedade, um Colégio, na cidade de Bragança”*²⁶.

Mesmo apoio encontra na sociedade bragantina, pelo seu conhecimento e entrosamento social e político. Até nos recolhimentos de esmolas e ofertas das igrejas, onde porventura estivesse celebrando missas fora do Estado, organizavam-se doações para a construção e melhoramentos do Colégio Santa Teresinha.

Até que no dia 1º de dezembro de 1939, uma reunião dos Padres Barnabitas consultores da Prelazia, findaria por decidir pela edificação do prédio próprio para sediar o colégio²⁷. Para um empreendimento desta envergadura, o então Administrador Apostólico iniciou a compra dos terrenos no quadrilátero onde se situa atualmente o Instituto Santa Teresinha, entre a Praça das Bandeiras à frente, Travessa Padre Gerosa por trás, Avenida Nazeazeno Ferreira à direita e Rua Treze de maio à esquerda, no centro urbano de Bragança.

O lançamento da pedra fundamental do Instituto Santa Teresinha foi realizado numa pomposa celebração no dia 05 de julho de 1940. Muito interessante a carta do já bispo Eliseu acerca desse fato, à Itália, possivelmente em agosto ou setembro de 1940.

“Devemos confessar que foi uma coisa muito solene. No mesmo dia festejamos o IV Centenário da morte do nosso santo pai. Por disposição do prefeito da cidade, o comércio ficou fechado até às 9 horas, afim de que todos pudessem participar das funções. A festa foi muito animada. Às 6 e meia saía da Igreja paroquial uma bonita procissão, composta pelas Associações Religiosas e confrarias. O Apostolado da Oração levava a imagem de Sagrado Coração de Jesus, os jovens da

²⁵ Retirado de Os Cinqüenta Anos do Instituto Santa Teresinha. Bragança, 1988. p. 3.

²⁶ Cf. COLARES, op. cit. p. 125.

²⁷ Livro de Tombo da Diocese de Bragança, n.º 1 (1930-1946). p. 41.

Ação Católica do Colégio levavam a imagem de Santo Antonio Maria Zacaria e as crianças do colégio, a de Santa Teresinha".²⁸

Entretanto, a rigidez no ensino e na doutrina existente no Colégio Santa Teresinha era atenuada com um novo elemento até então inédito, quando a referência de seu fundador eram os seminários de tradição tridentina ou ultramontana. Esse novo elemento seriam as diversões permitidas e entendidas como salutares. Destacaram-se nessas diversões as peças teatrais, que em diversas ocasiões foram apresentadas a um público externo aquele do colégio, como autoridades, por exemplo.

Era por demais conhecido o apreço pela arte dramática que o bispo de possuía para com essa arte do teatro, não menor à música, e que permaneceu por toda a sua vida e perfil educacional.

Dentre os resultados desse método, o objetivo de atingir a juventude com os preceitos católicos moralizadores continuava a merecer a atenção do bispo prelado. Podemos perceber que, desde a inauguração do colégio, o discurso utilizado por Dom Eliseu sempre foi conduzido pela valorização da autêntica educação cristã como sustentáculo da sociedade e a formação de catequistas para a Igreja.

A juventude seria, portanto, uma grande força que poderia ser facilmente aproveitada para o bem da religião católica. E, segundo o pensamento desse prelado, o modo adequado para essa juventude contribuir para a religião seria incentivá-la na prática de princípios sãos, aos sentimentos elevados da piedade, à noção do dever e ao respeito para com os superiores civis ou religiosos.

Entretanto, se deixada a inclinar-se para comportamentos diferentes daqueles, estaria ela se desviando do caminho imaculado da religião. Assim, se a educação não fosse baseada nos moldes da moral cristã, acreditava Dom Eliseu que a formação de homens e mulheres úteis à família e à sociedade estaria comprometida.

Desse modo, é possível apresentar um perfil do professor e o educador Eliseu Coroli como o responsável pela condução dessa formação: o trabalho, pois, do educador, não era outro senão o de vigiar as más tendências, tentar corrigi-las com meios mais adequados e até brandos já ao primeiro despontar

²⁸ Conforme tradução dos escritos de Dom Eliseu, 2001. Arquivo Coroli. p. 49

assim como incentivar bons propósitos, estimulando os alunos ainda jovens para as práticas virtuosas e para o trabalho.

Outra característica, talvez a mais marcante e surpreendente para seus contemporâneos, pelo menos nos relatos orais em entrevista sobre Eliseu Coroli era a manutenção de um sorriso constante, muito próprio e adquirido em sua formação educacional por influência do humanista Vittorino de Feltre, o que encantava a todos os que o acompanhavam ou por ele eram acompanhados, desde os tempos do Colégio Santa Teresinha.

Um claro exemplo das intenções pioneiras de Dom Eliseu se deu quando do início das aulas noturnas do Instituto Santa Teresinha e que ele deixou registrado em carta, como um relatório, destinada à Itália em 20 de fevereiro de 1941.

“A Escola Normal de Bragança.

No curso Normal temos 47 alunas, no curso Primário pouco mais de oitenta. As alunas internas são umas trinta.

Em 1º de março começaremos uma Escola noturna (a noite, logo depois do por do sol, na mesma hora, cada dia do ano, é já noite escura) para os empregados do comércio de Bragança. Podemos assim reunir também um pouco de jovens, que estão muito longe das práticas religiosas”.

Situam-se dois elementos fundamentais do educador em questão: o sorriso e a formação integral. Com relação à comprovação disso, no monumental conjunto dos quadros de formatura, elevados na sala de entrada principal, no segundo pavilhão do Instituto Santa Teresinha, se pode ler *“Semear a alegria”* (1943) e *“Ensinar para alegrar”* (1948)²⁹ junto à filosofia da escola por ele anunciada de que *“Educar é não somente instruir. Instruir bem e preparar para a vida”*.

Nem todos os professores e colaboradores da época, sendo padres ou freiras, possuíam esse mesmo espírito, mas foi ele, como idealizador do colégio, quem traçou as normas da escola, exigindo metodicamente de todos os seus auxiliares na educação, uma postura de bom professor, ao menos para a época.

Até mesmo um prefeito amigo de Dom Eliseu e colaborador da obra do Instituto Santa Teresinha, legitimou os conselhos e objetivos do barnabita. Como uma das fontes para se analisar o assunto, encontramos também um atestado administrativo de Oscar Aciulli de Vasconcelos sobre o colégio, certamente, com a finalidade de lembrar e certificar a validade da proposta de padre Eliseu.

²⁹ Observações a partir de visita ao Instituto Santa Teresinha.

*“Eu, abaixo assinado, Oscar Aciolli de Vasconcelos, Prefeito Municipal de Bragança, atesto de ciência própria, que (...) a abertura do Ginásio Sta. Teresinha (...) a satisfação foi geral: não somente para Bragança como também para as pequenas cidades vizinhas. (...) O Ginásio Sta. Teresinha (e) o Instituto Santa Teresinha tornaram-se uma verdadeira necessidade para toda a zona da Estrada de Ferro de Bragança além de Vizeu e o Guamá. O número de alunos, relativamente, avultado e em contínuo aumento está a demonstrar que não é mais possível fechar o dito Instituto e muito menos, o Ginásio. (...) Atesto que correspondem fielmente à verdade (...)”.*³⁰

Sagrado bispo em 13 de outubro de 1940, Dom Eliseu já contabilizava inúmeras viagens ao interior da prelazia, inclusive aos índios da região, obras em construção – como a do Instituto Santa Teresinha –, a parceria com o poder público local e ações de evangelização que fazem parte hoje do seu patrimônio como evangelizador e administrador, especialmente pela constituição de sua principal obra religiosa: suas queridas filhas, reunidas na Congregação (Sociedade) das Irmãs Missionárias de Santa Teresinha e que são a salvaguarda do patrimônio Coroli.

A questão do Colégio, a mobilização popular e algumas contrariedades

Um fato é marcante na década de 40 e que marcou os empreendimentos de Eliseu Coroli na Educação bragantina: a questão da posse do Colégio Santa Teresinha pelos militares no período da II Guerra Mundial.

A obstinação de Monsenhor Eliseu Coroli pela educação foi tamanha a ponto de remeter ao Ministério de Educação e Saúde Pública (criado em 14 de novembro de 1930) os relatórios quantitativos e qualitativos de atividades e de resultados, em nome da Prelazia do Guamá, então órgão mantenedor do Colégio Santa Teresinha, para chamar a atenção à adequação ao modelo de disciplina que estava em vigência no país. Seus relatórios podem se constituir como provas de um trabalho ordeiro e legítimo. Mas nem tudo foram sucessos.

Segundo os documentos encontrados e correspondências, em 07 de outubro de 1941, Dom Eliseu escreve aos seus padres sobre o estado de alerta que o envolvia e aos padres de origem italiana, recomendando prudência e

³⁰ Dados obtidos em pesquisa no Arquivo Histórico e Documental da Prefeitura de Bragança.

colaboração com as autoridades brasileiras, já que estavam rompidas as relações diplomáticas do Brasil com a Itália e a Alemanha. Ele recruta os padres na observância das leis brasileiras e no seu fiel cumprimento, como proteção individual e avisa do perigo da campanha da imprensa brasileira contra os padres de outra nacionalidade em especial italianos e alemães, e do sério risco de que esses padres fossem transferidos para a capital do Estado.

Mesmo assim, com uma riqueza impressionante de detalhes em seus escritos, hoje em uma documentação diversificada em cartas, ofícios, anotações pessoais, anotações religiosas, Eliseu deixa um valioso registro quando a questão da tomada do Instituto Santa Teresinha pelo Exército, ao dizer que *“perdemos o nosso Colégio, mas não perdemos a nossa alegria e nem a nossa paz. Vamos construir outro”*³¹.

Um ano mais tarde, em 22 de novembro de 1942, uma comissão militar liderada pelo major Luís Pires de Camargo e pelo capitão Dias Neves visita o prédio do Colégio Santa Teresinha ainda em construção levado pelo prefeito Augusto Corrêa, considerando-o adequado para a instalação de uma unidade militar, solicitando ainda que a residência dos padres servisse de moradia para as autoridades do Exército que ficariam em Bragança.

No final de dezembro de 1942, Eliseu foi chamado à Belém pelo coronel Euclides Zenóbio da Costa, comandante da 8ª Região Militar, que exigiu a cessão do prédio do Colégio em construção pelo preço de sessenta mil cruzeiros, ficando por conta da então prelazia a finalização da obra. É interessante que nesse sentido, o general fez Eliseu compreender que não estava disposto a discutir a questão, deixando claro que tinha outros meios para resolver o impasse caso o bispo não cedesse o Colégio para a instalação da unidade militar. Ainda ouviria as opiniões de padres como Paulo Beloli e Afonso di Giorgio, além do engenheiro Cláudio Chaves sobre a questão, aceitando depois a proposta de venda e de assumir o término da construção³².

Eis que em janeiro de 1943, o primeiro contingente do 35º Batalhão de Caçadores ocupa o Colégio ainda em construção. A saída apontada pelos padres barnabitas em reunião era a de construir outro prédio que servisse aos objetivos

³¹ Conforme informações colhidas em entrevistas com a Ir. Janete Torres, mst., no mês de agosto de 2008.

³² Livro de Tombo da Diocese de Bragança, n.º 1 (1930-1946). p. 47

educacionais do futuro Instituto Santa Teresinha no terreno ao lado da Igreja Matriz Nossa Senhora do Rosário ou nos fundos do prédio já em construção.

Em 21 de fevereiro de 1943, Dom Eliseu é notificado da nomeação de Joaquim Magalhães Cardoso Barata como interventor federal em substituição a José da Carneiro da Gama Malcher. O prefeito eleito era Joaquim Lobão da Silveira que era professor do Colégio Santa Teresinha, em substituição a Augusto Corrêa.

Esse fato dá início a uma mobilização popular, a partir de um telegrama dos bragantinos ao interventor federal com trezentas assinaturas pedindo a devolução do Colégio à prelazia. Com a chegada de um novo comandante para o batalhão em Bragança, Francisco de Paula Cidade, em 03 de junho de 1943, Dom Eliseu participa da recepção ao general, com saudação feita por uma aluna do Colégio e um desfile de alunos. A Prefeitura ofereceu um banquete de acolhida ao general, que visitou o prédio e dirigiu uma fala às Irmãs Preciosinas e às alunas, sem referir-se à questão do prédio, um grande problema a ser resolvido.

A negociação pela devolução do Colégio a Dom Eliseu duraria ainda mais um ano, quando em 29 de dezembro de 1943 ele recebeu a proposta do comandante da 8ª Região Militar oferecendo a devolução do prédio mediante o pagamento integral de trezentos contos de réis, uma quantia alta para Eliseu e para os Barnabitas, que foram comunicados por circular do bispo, mas que foi providenciada.

Somente em 04 de março de 1944, Dom Eliseu e o padre Luís Gonzaga Freire de Almeida, que era diretor do Colégio Santa Teresinha, foram recebidos no quartel pelo general Francisco de Paula Cidade, quando o bispo entregou ao general a quantia pretendida, através de um cheque que devolvia a quantia recebida do Exército para a conclusão da obra e que asseguraria novamente a posse do Colégio à Prelazia, que havia sido desapropriado para o 35º Batalhão de Caçadores. Mas vinte dias depois, um decreto presidencial anula a desapropriação do prédio em Bragança, mas ainda com a permanência de cerca de trezentos soldados, que só sairiam de Bragança em 16 de fevereiro de 1945, ao final do conflito mundial.

Dom Eliseu era um grande observador de toda a legislação por que passava a Educação no período de organização e de afirmação do seu Colégio

Santa Teresinha e ainda dos momentos em que estava com as autoridades políticas e militares do Estado, com notas históricas em livros de tomo que atestam sua preocupação com exames dos documentos e cursos ofertados pela escola, por exemplo quando notifica aos seus Padres Barnabitas da então Prelazia do Guamá a visita do inspetor federal e do inspetor de Educação junto ao colégio, em 17 de dezembro de 1943, relatando que este último “passou várias horas examinando documentos, provas de alunos, livros etc. e que manifestou ótima impressão”, ou ainda quando oferece, na mesma data um banquete para recepcionar o interventor federal, dizendo que “ele ficou admirado com a nossa Escola”.³³

No entanto, alguns problemas chamam a atenção, ocorridos em 1944, ano da possibilidade de ampliação do terreno do Colégio Santa Teresinha, com uma atuação contrária a Dom Eliseu, vinda do Grêmio Bragantino, fundado em 1933, liderado pelos bragantinos e irmãos Armando Bordallo da Silva, Bolívar Bordallo da Silva, Luiz Paulino dos Santos Mártires e Franco Mártires, que publicavam em várias edições a Revista Bragantina³⁴ que teve existência de 1928 à década de 1950. Esse segmento social era resultado da opulência familiar como que um resultado dos lucros obtidos com a presença da Estrada de Ferro de Bragança-Belém, fundadora de associações recreativas e culturais e grêmios, como esse.

Armando Bordallo da Silva, um dos diretores do grêmio e segundo suas informações, veio à Bragança no dia 10 de junho de 1944 para acompanhar o caso do muro que estava sendo construído na parte externa do Colégio Santa Teresinha, o que resultou em sua acusação contra Eliseu Coroli de obrigar os moradores do quarteirão vizinho a venderem suas moradias (barracas) por um valor abaixo do preço de custo e atentar a estética da cidade. No tomo prelatício, Eliseu escreve:

³³ Conforme Carta Circular n.º 16, de 17 de dezembro de 1943, aos Padres Barnabitas da Prelazia do Guamá, presente no Arquivo da Cúria Diocesana de Bragança.

³⁴ A Revista *Bragantina*, em três edições, publicada nos anos de 28, 30 e 31, sob a chefia dos irmãos Bordallo da Silva (Armando e Bolívar), já que pertencia ao Grêmio Estudantino, órgão fundado por eles. Na década de 50, ela torna a circular com mais uma edição, desta vez com a organização de Jorge Ramos, Luiz Paulino dos Santos Mártires e Quintino Leão. Outro meio de circulação foi o *Almanach*, dos irmãos Bordallo da Silva, que foi publicado ente 1937 a 1940. Esses periódicos traziam amenidades e uma série de informações que compuseram uma faceta da imprensa bragantina no início do século XX.

“É falso. Ninguém foi obrigado a vender e, sim, convidado: quem não aceitou o convite, ficou em sua barraca. Não foi a Prelazia que determinou o preço e sim, o Dr. Lobão da Silveira, Prefeito do Município quem o apresentou aos interessados. Quanto a estética foi o próprio prefeito quem convidou a Prelazia a fechar a rua a qual passa atrás do Instituto”.

Devido a isso e com as informações prestadas por Luiz Paulino dos Santos Mártires, Presidente do Grêmio, em Belém, o Interventor Magalhães Barata mandou suspender a construção do muro do Instituto Santa Teresinha, o que vem a calhar no que se refere às finanças da prelazia, que não possuía recursos para continuar a empreita. Contudo, era objetivo do bispo ter um terreno maior, mesmo porque já existia um novo prédio aos fundos da escola construída, onde já estavam funcionando a casa das Irmãs Preciosinas, que o auxiliavam na escola.

Esse fato só é resolvido a partir dos últimos três anos da década de 1940, quando vários outros assuntos iriam perturbar a até então tranquila administração do bispo Coroli. Com a posse de Oscar Aciolli de Vasconcelos, em 15 de março de 1948, no cargo de prefeito de Bragança, solenidade abrilhantada com a presença do então governador do Estado major Moura Carvalho, se constata a necessidade de entregar à prelazia o quarteirão nos fundos do colégio e de fechar a rua que separa os dois quarteirões, liquidando o assunto a favor do bispo, no tomo de 15 de março de 1948:

“Cousa notável: na festa do Sr. Prefeito, não obstante a embriaguez, a vitória política e a presença de pessoas de Belém, não houve bailes. À noite deste dia, houve um festival”.

Nesse sentido, Eliseu foi extremamente importante e sua atuação decisiva ao estimular uma formação escolar baseada nos preceitos do Estado brasileiro e de congregação religiosa missionária em região de missão além-fronteiras, afirmando seus empreendimentos como o do Colégio (e depois Instituto) Santa Teresinha. A cidadania, pleno exercício de direitos e deveres, como se concebe, se enquadrava até mesmo no lema de seu Instituto – *“por Deus e pela Pátria”* – para ajudar a todos na reflexão, como cita seu confrade barnabita:

“Dom Eliseu não era político, mas sabia que a política podia lhe ajudar no desenvolvimento educativo, econômico e social da terra. Era o instrumento de Deus para realizar o que faltava, e nas mãos da Prelazia tudo dava certo. Nas mãos dos

*políticos nada crescia; nas mãos da Prelazia tudo se realizava, era natural, pois ninguém de nada se aproveitava”.*³⁵

Premissas conclusivas

Em oitenta e dois anos de vida, cinquenta e dois deles dedicados à Região Bragantina, Eliseu Coroli construiu aquilo que podemos hoje denominar de “*patrimônio Coroli*”, não só um patrimônio físico, como demonstra as imponentes obras por ele fundadas em Bragança e que até hoje beneficiam expressivamente a população, mas também um patrimônio espiritual que foi o propósito da missão na Amazônia, pelos padres barnabitas que desejavam salvar os caboclos de toda forma de analfabetismo, principalmente do conhecimento de Deus e da religiosidade.

Seus ex-apostólicos afirmavam que o padre Eliseu era muito exigente na disciplina e na responsabilidade, porém, conservava uma amizade por todos. Dividia com eles os trabalhos, os jogos e ajudava especialmente os mais fracos nas disciplinas em que apresentavam dificuldades, principalmente em Matemática, a qual o tornou celebrizado anos mais tarde, quando da sua atuação como professor desta disciplina no então Colégio Santa Teresinha, de Bragança, nos idos de 1940.

Padre José Meireles Sisnando continua seu depoimento

“segundo ouvi dizer, antes da vinda para o Brasil, Pe Eliseu estudou pedagogia com eminente Barnabita. Era natural que cheio de ardor juvenil, procurasse utilizar os conhecimentos pedagógicos”. (COLARES, 1997 p.32 et seq.)

Podemos começar a vislumbrar o perfil educador de Eliseu Coroli que em Bragança queria tão somente ajudar no crescimento do povo que lhe foi confiado, em fé e em educação, assim como em outras obras que ele criaria nos anos de sua atuação, conseguindo esses feitos até mesmo com a atuação política e social que lhe era conveniente à época.

No decorrer do trabalho notou-se a importância que este padre barnabita alcançou na região em que atuou. Sua presença é marcante nas obras que fundou e no pioneirismo da formação de professores no interior

³⁵ Cf. BRAMBILLA, Luciano; MEIRELES, Vera Maria de Barros; SILVA, Leida Almeida da. *Vocação*. Belém: s.e., 2003. p. 26.

do Pará, sempre com uma intencionalidade cristológica, com métodos eficientes para que esta se mesclasse com as intenções de melhoramento em geral das condições de vida social, econômica e cultural da população destes arredores da Amazônia.

Seu empenho pessoal e como membro de uma ordem religiosa, enfrentou ainda vivo diversos problemas, como a crise financeira em várias de suas obras, como o próprio Instituto Santa Teresinha e a Rádio Educadora de Bragança. Colocava a sua confiança na religiosidade, mas conseguiu vencer esses graves desafios.

Com esta forte e constante carga espiritual, Eliseu Coroli, um homem místico, mas também um líder religioso criou obras de apostolado em prol das necessidades mais evidentes do período entre as décadas de 30 e 60 em Bragança. Em menos de 30 anos, por exemplo, seu trabalho na educação à distância, chegava a 950 filiais das escolas radiofônicas e a mais de doze mil alunos matriculados no Sistema Educativo Radiofônico de Bragança (SERB). Fala-se hoje de suas obras como exemplo de virtuosismo de sua experiência como padre, bispo e administrador apostólico da imensa extensão territorial da extinta Prelazia do Guamá, hoje Diocese de Bragança.

Esse cuidado e o aperfeiçoamento na educação e na manutenção de uma obra de tamanha magnitude – não somente do Instituto Santa Teresinha – foi bastante eficaz para a sua permanência no território nacional, já que, por ser italiano, poderia sofrer as sanções do Estado varguista, que via na presença desses imigrantes a proliferação de idéias anarquistas, sindicalistas e comunistas, por serem representantes de uma possível desordem social que o Estado visava eliminar ou perseguir, além do rompimento de relações diplomáticas entre o Brasil e a Itália.

O tempo histórico em que Eliseu Coroli atuou poderia até não ter permitido atitudes tão ousadas na educação de jovens, em especial, de novos professores. Esse aperfeiçoamento de orientações, que incluía a permanência de modelos europeus e de cunho religioso na sua atuação educacional foi pioneiro no Brasil e na Região Bragantina nas primeiras décadas do século XX.

Chama a atenção os fatos que ilustram e reforçam esta ação desenvolvida no colégio e na congregação que fundou estão contidos na visita de meia hora concedida a ele pelo Sumo Pontífice Paulo VI, de 6 de fevereiro de 1975, na

qual Eliseu relatou a alegria de ser missionário, o que o próprio pontífice fez questão de realçar, como segue.

“Na quarta-feira seguinte, dia de cinzas, num sermão quaresmal na Basílica de São Pedro, Paulo VI referiu-se ao pensamento que o nosso bispo lhe havia ilustrado, publicado depois no L’Osservatore Romano: ‘Um missionário, que nestes dias, veio visitar-Nos, falava-Nos dos resultados felizes de uma iniciativa, seu intitulado Apostolado da Alegria. Porventura não é esta uma autêntica e sábia interpretação do Evangelho, mensagem da boa nova?’ (BARNABITAS NO BRASIL, op. cit. p.101).

Encontramos este modelo encarnado na profissão de votos da congregação criada por ele, com ênfase aos votos de castidade, pobreza, obediência e, no notadamente autêntico, apostolado da alegria, já que Dom Eliseu desenvolvia um trabalho pedagógico pautado na alegria, no prazer e bem-estar, o que era fundamento de sua espiritualidade desde a juventude, tanto que *“no seu emblema episcopal quis o lema: ‘Filhinhos paz e alegria’ e nas suas cartas apareciam sempre jaculatórias³⁶ e invocações a Jesus, Maria e José: alegria, amor e vida³⁷”.*

Como também enfatiza o bispo Andrea Maria Erba, de Velletri, Segni (Itália), na dedicação de Eliseu às crianças e com afeto especial às famílias, inclusive dividindo com elas as responsabilidades na formação integral de seus filhos, para obterem os lucros de uma educação segura e capaz de formar os cidadãos. D. Andréa destaca esse fato apoiando-se nas obras de Eliseu como missionário na Região Bragantina, como bem o faz no Jornal L’Osservatore Romano, à página 4, da edição italiana do dia 9 de fevereiro de 2000, data em que Eliseu Coroli completaria seu centésimo aniversário, quando *“edifica belas Igrejas e capelas, jardins de infância e escolas. Dedicou-se à formação de novos leigos do povo de Deus, com olhar de predileção para as famílias e crianças”.*³⁸

Assim, ao analisar Eliseu Coroli, não podemos diferenciar, ou até mesmo separar, o homem religioso do administrador, pela essência da própria natureza religiosa e sociológica que via na escola uma família, fato demonstrado nos documentos e regulamentos que escreveu e, em especial, ao fato de chamar

³⁶ Jaculatória: frase, palavra religiosa, indulgência.

³⁷ Conforme textos extraídos dos arquivos da Cúria Generalíssima dos Padres Barnabitas em Roma, Itália.

³⁸ Conforme tradução dos escritos de Dom Eliseu, 2001. Arquivo Coroli. p. 127.

todos os alunos, indistintamente, de “*minhas crianças*”, expressão carinhosa que perdurou por toda a sua trajetória, até os últimos dias de sua vida³⁹.

Porém, nem todos os pensamentos são favoráveis aos Padres Barnabitas ou diretamente a Dom Eliseu Coroli, como o comentário encontrado no jornal intitulado “*Matuto Ilustrado*” quando um contemporâneo da década de 1940 que assinava pela alcunha “*Thomaz de Aquino*”, dá uma opinião ambígua sobre a forma de atuação e empreendimentos dos padres, o que se choca com diversos pensamentos e afirmações que se tornaram hegemônicas em favor desses religiosos.

“(…) Negar que os padres barnabitas trouxeram um novo surto de progresso intelectual às novas gerações e em rasgos de uma ousadia dinâmica que ultrapassa as raías do heroísmo, terem levantado construções que são outros muitos tantos templos majestosos e imponentes, elevando Bragança ao nível de cidade moderna, seria decair na mais vil degradação para justificar a opinião, de espíritos de contradição aferrados a suas idéias retrogradadas e incongruentes...” (No Patal, 14.11.1949).⁴⁰

Dom Eliseu é lembrado pela imagem de um educador que exigia, vigiava, ditava regras metódicas, mas que era maleável e sensível em algumas oportunidades, não alterava a voz, não brigava, mas levava à reflexão, ao aconselhamento a quem educava com doçura e mansidão pois,

“Que conheçam e amem realmente nosso Senhor Jesus Cristo e a Virgem Maria e aos que assim alcancem a salvação eterna. O que nos interessa é exatamente isto! (...) Doçura não é fazer todos os caprichos da criança... Consiste na paz revestida de bondade, de compaixão, de desculpa, de perdão. Consiste na calma, no domínio de si mesmo; consiste nas palavras apropriadas. Consiste no modo delicado... No sorriso sobrenatural. Consiste sobre tudo no amor que dedicamos à criança, por amor a nosso Senhor Jesus Cristo. A paciência é estátua fria, calada, não castiga também não acaricia, não repreende também não anima. A doçura é “bom humor” constante: sempre sereno e sempre alegre. (FERNANDES, op. cit. p. 42)⁴¹

³⁹ Impressões colhidas em entrevistas orais a respeito do comportamento de Eliseu Coroli, no decorrer da pesquisa, em visita ao Arquivo Coroli e arquivo particular da Secretaria do Instituto Santa Teresinha. Este vocabulário próprio de Eliseu vinha acompanhado pelo gesto, também particular, de “esfregar as mãos” enquanto conversava.

⁴⁰ Jornal do Caeté, 20.11.1949, n.º 180, In: SILVA, Dedival Brandão da. *Os Tambores da Esperança: um Estudo Antropológico sobre a Construção da Identidade na Irmandade do Glorioso São Benedito de Bragança*. Belém: Falângola Editora, 1997. p. 42.

⁴¹ Cadernos manuscritos de instruções de Eliseu Coroli, destinado às Irmãs ou às futuras professoras. Arquivo Coroli.

Isso, por fim, acabou abrindo espaço para a afirmação, em nossa região, do “*modelo Coroli*”, que o tornaria um símbolo para a época, num mosaico muito bem construído e que atendia aos apelos que a educação necessitava nas terras de missão no início do século XX e que, no imaginário popular, seria o grande benfeitor da sociedade bragantina e regional, a exemplo do próprio Pai Celeste.

Nas impressões colhidas por ocasião dos 70 anos do Instituto Santa Teresinha, em 2008, lemos a notícia dos próprios Barnabitas sobre as obras de seu irmão na Amazônia, reunidas em uma encadernação organizada. Essas informações foram utilizadas inclusive no processo aberto pela Igreja Católica pleiteando a beatificação e posterior canonização de Eliseu Coroli.

E a história de sua atuação não só atesta um empreendedorismo de Dom Eliseu Coroli, mas todo o seu cuidado pela religiosidade e pela garantia de professores e catequistas melhor preparados. Não só isso, mas um profundo desejo de ver, nas terras do Caeté, uma geração preparada para o trabalho, controlada para os vícios que considerava mundanos e pecaminosos, na construção de uma sociedade formada na obediência e no cuidado religioso e nas ciências, pela educação.

Resumo: Este artigo procura apresentar parte da atuação educacional de D. Eliseu Maria Coroli em Bragança, Pará, entre fatos marcantes, intenções e contrariedades. Analisa documentações da primeira metade do século XX em torno da figura do bispo, dados biográficos, jornais e relações sociais, num exemplo local da História da Educação, discutindo o perfil religioso e educativo para entender o seu atual legado.

Palavras-chave: Contemporaneidade, Educação, História, Bragança.

Abstract: This article presents part of the educational performance of D. Eliseu Maria Coroli in Bragança, Pará, come in striking facts, intentions and annoyances. It analyzes documentations of the first half the 20th century around of the figure of the bishop, biographical data, newspapers and social relations, in a example of the local History of the Education, arguing the religious and educational profile to understand your current legacy.

Keywords: Contemporaneous age, Education, History, Bragança.

Referências

- BARNABITAS NO BRASIL 100 Anos. Belém, SOBRAC – Sociedade Brasileira de Ação e Cultura (Província dos Barnabitas do Norte). Agência Ver Editora, 2003. 140 p.
- BEZERRA NETO, José Maia; GUSMÁN, Décio. (org.) *Terra Matura: historiografia e história social da Amazônia*. Belém: Paka-Tatu, 2002. 441 p.
- BRAMBILLA, Luciano; MEIRELES, Vera Maria de Barros; SILVA, Leida Almeida da. *Vocação*. Belém, 2003. 116 p.
- CAMBI, Franco. *História Geral da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999. 701 p.
- COLARES, Terezinha. *Presente em nossa vida*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988. 2. vol. _____ . *O Missionário Feliz*. Paragominas: Gráfica e Editora São Marcos, 1997. 359 p.
- GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002. 319 p.
- FALHAUBER Priscila; TOLEDO, Peter Mann de. (org.) *Conhecimento e Fronteira: história da ciência na Amazônia*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2001. 148 p.
- GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002. 319 p.
- HOBBSBAWN, Eric. *Tempos Interessantes: uma vida no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 482 p.
- HOORNAERT, Eduardo. *História da Igreja no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1977. 2 vol.
- MARIN, Rosa Elisabeth Acevedo. (org.) *A Escrita da História Paraense*. Belém: NAEA – UFPA, 1998. 136 p.
- MERCÊS, José Maria Ramos das. Barnabitas 450 anos. *Voz de Nazaré*, Belém, 22 jan. 1984. Artigo, p. 3.
- MONTESORI, Maria. *A Criança*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d. 243 p.
- NONATO DA SILVA, Dário Benedito Rodrigues. *Os Donos de São Benedito: convenções e rebeldias na luta entre o catolicismo tradicional e devocional na cultura de Bragança, século XX*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Pará. UFPA. Belém: 2006. 202 p.
- PEREIRA, Benedito Cezar. *Sinopse da História de Bragança*. Belém: Imprensa Oficial, 1963. 182 p.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira. A organização escolar*. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 1998. 138 p.
- ROCHA, Aldo Fernandes. *Contributo de Dom Eliseu Maria Coroli para o Sistema Educacional em Bragança-PA*. Belém, 2003. 58 p. Monografia de Conclusão de Curso de Graduação em Ciências da Religião. Universidade Estadual Vale do Acaraú. Belém, 2003.
- SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.) *História e História da Educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDR; 1998. 152 p.
- TRADUÇÃO DOS ESCRITOS DE DOM ELISEU recolhido do Arquivo da Cúria Generalícia dos Padres Barnabitas, em Roma, pelo Irmão Gianfranco – Bta. Bragança, 2001. 131 p.
- UMA DATA MEMORAVEL PARA OS BRAGANTINOS. 5 de julho – Lançamento da Pedra do Colégio Santa Teresinha – As Solenidades – Entusiasmo e Regozijo – Teatro de amadores. *Jornal O Bragantino*. Bragança, 14 jul. 1940. n. 97. Artigo p. 1.

Recebido em 01/12/2011

Aprovado em 10/03/2012

A Propósito da Escola Primária Republicana: Percurso e desafios da pesquisa sobre Grupos Escolares em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1970-2010)

*The Purpose of the Republican Primary School:
Courses and research challenges on School Groups in
Mato Grosso and Mato Grosso do Sul (1970-2010)*

Maria do Carmo Brazil

Docente Titular em História do Brasil Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de Pesquisa: História da educação, memória e sociedade) e do Programa de Pós-Graduação em História (Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais e Instituições) da UFGD. Doutora em História Social pela FFLCH/USP. mc.2708@hotmail.com

Marcio Bogaz Trevizan

Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Ligado à Linha de Pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/Linha de Pesquisa: História da educação, memória e sociedade). trevizan.scientia@hotmail.com

Neste artigo propomos uma reflexão sobre a expansão ou o recuo dos domínios da pesquisa no campo da história da educação, com destaque para estudos e indagações sobre o processo de implantação de instituições escolares em Mato Grosso (Uno), com destaque para os Grupos Escolares. Foi escrito com objetivo de oferecer alguns apontamentos que possam contribuir para o avanço dos estudos regionais sobre a trajetória de implantação da escola republicana, a cultura escolar, e suas principais projeções.

O procedimento pretendeu transpor o simples inventário de escritos históricos realizados a respeito do tema e tentou alcançar os processos de organização das investigações em seus métodos e fontes. Elegemos o final da década de 1970 como início de nossa reflexão historiográfica, por ser este o momento em que emergiram nos domínios da história as preocupações com as vicissitudes humanas em suas efervescências e práticas culturais. Além disso, os estudiosos das humanidades ensaiavam as primeiras reações à “tradicional” abordagem puramente política e econômica traçando, a partir daí, novas orientações epistemológicas e ampliação dos campos temáticos, objetos e fontes.

Na década de 1980 o cenário político-social brasileiro foi alcançado pelos sucessos das lutas sociais verificados no mundo, traduzido no acirrado embate pela redemocratização, cujo efeito redundou no desencadeamento de profícuas discussões. A grande tentativa dos distintos indivíduos em conquistar espaço autônomo no mundo social, sobretudo depois de vivenciar 20 anos de ditadura militar (1964-1984), abriu as portas para o mundo das ideias, permitindo que as superações interpretativas da formação histórica brasileira irrompessem na vida intelectual do país, fecundando-a efetivamente. O cotejamento dos estudos realizados por historiadores mato-grossenses e a disposição do elenco de fontes históricas “descobertas” a partir do final da década 1970 evidenciaram o dramático “silêncio” historiográfico diante da realidade educacional no país como um todo, quadro que perdurou até a metade da década de 1980, quando alguns estudiosos arriscaram a alterá-lo.

Enfim, esta abordagem reúne reflexões e escritos construídos em Mato Grosso no período de 1970-2010, acerca das instituições educacionais criadas com o advento da República para atender o ensino primário. São reflexões geradas no final da década de 1970 e início da de 1980, quando desencadeou o processo de abertura política no país, permitindo a construção de novos referenciais de análises e de interpretações mais crítica em relação à sociedade. Esses estudos deram azo para se perscrutar os instrumentos e os métodos utilizados pelo historiador regional para tecer a narrativa histórica, considerando a definição do espaço/tempo de investigação das instituições, o tipo, a escolha e o trato das fontes concernentes à história da educação.

A Escola Primária Republicana: Referencial Histórico

A inauguração da República brasileira (1889) foi também o tempo da invenção da escola primária orientada pelos ideais de modernização. À esteira desse princípio as escolas foram aglutinadas num sistema amplo da Instrução Pública, “cuja estrutura organizacional tinha no topo da pirâmide os presidentes de Estado, seguidos dos Diretores Gerais, da Inspetoria, dos Diretores das escolas e, por fim, dos professores e alunos” (REIS, 2006, p. 208). Os espaços escolares foram assentados no meio urbano, no qual se verificou inúmeras implicações socioculturais não só nos grandes centros, como na parte interna do país.

Edificações padronizadas, organização administrativa e pedagógica pautada na racionalidade científica, divisão social do trabalho, homogeneização dos alunos (vestimentas e posturas uniformes), entre outros, construíam-se no perfil dos valores educacionais incorporados doravante pela sociedade moderna. Com esse caráter a instituição lograva visibilidade social e, ao mesmo tempo, ajudava a revigorar e construir princípios de uma cultura escolar republicana.

Estudiosos como a pesquisadora Rosa Fátima de Souza (1998) têm realizado profícuas análises sobre a organização da escola primária no Brasil republicano, com destaque para o estado de São Paulo. Nessa mesma linha a historiadora Diana Vidal teceu considerações sobre o momento de sementeação dos Grupos Escolares nos mais distintos recantos do país, durante as duas primeiras décadas do século 20:

[...] partindo das terras paulistas, em 1893 (criação) e 1894 (implantação), o modelo apareceu no Rio de Janeiro em 1897, no Paraná, em 1903, em Minas Gerais, em 1906; Rio Grande do Norte e Espírito Santo, em 1908, no Mato Grosso, em 1910; e em Santa Catarina, em 1903; em Minas e em Santa Catarina e na Paraíba, em 1911, para citar alguns exemplos. Sua influência foi particularmente marcante até os anos de 1920, quando o eixo da política educacional deslocou-se para a sede do governo republicano (VIDAL, 2005, p. 4).

Este novo modelo, oriundo do projeto paulista de escola, criado em 1893, e implantado em 1894, emergiu no Rio de Janeiro em 1897, e se espalhou no resto do país alcançando efetivamente Mato Grosso no ano de 1908.

Mato Grosso em Cena

Quatro dias após assumir o Governo do Estado de Mato Grosso - 12 de outubro de 1908 -, Pedro Celestino Corrêa da Costa apresentou a intenção de modernizar o sistema escolar, no bojo de seu extenso programa de governo. Desta forma, inaugurava-se um novo momento no sistema escolar do estado, materializado nos grupos escolares, criados oficialmente em Mato Grosso pela Lei nº 50 de 1908. Esta Lei representava o gérmen inovador da Reforma da Instrução Pública Primária instaurada efetivamente em 1910. O Regulamento de 1910 permitiu a criação de grupos escolares (GEs) nas cidades mais prósperas de Mato Grosso, pois os recursos eram insuficientes para atender as demais localidades.

Nesse cenário, em 1911, o Cel. Pedro Celestino Corrêa da Costa, por meio do Decreto n. 297 assentado na Lei nº 50 de 1908, proporcionou condições materiais para o surgimento dos Grupos Escolares de São Luiz de Cáceres, Poconé, Vila do Rosário e Corumbá. A seguir, a partir de 1912, com o objetivo de expandir o projeto educacional republicano para o sul do antigo Estado de Mato Grosso, o referido Governador fundou os grupos de Campo Grande, Aquidauana, Três Lagoas e Ponta Porã.

Ao analisar o processo de organização do trabalho didático no sul de Mato Grosso, as pesquisadoras Stein e Brito destacaram o “[...] alto custo de sua instalação e manutenção” (Cf. STEIN, & BRITO, 2006, p. 3). Este aspecto ensejou que os Grupos Escolares “[...] fossem criados apenas nas cidades econômica, populacional e culturalmente mais significativas de Mato Grosso” (Cf. STEIN, & BRITO, 2006, p. 3). A pesquisadora Regina Tereza Cestari de Oliveira explicou a gestação dos grupos escolares a partir da “[...] da reunião de escolas isoladas e agrupadas pela proximidade, sob única direção” (OLIVEIRA, 2009. p. 115).

Em 1927, o Estado de Mato Grosso contava com 11 Grupos Escolares instalados em todo o seu território, sendo dois na capital e um em cada uma das seguintes cidades do interior e Sul do Estado: Poconé, Cáceres, Rosário-Oeste, Corumbá, Miranda, Aquidauana, Campo Grande, Três Lagoas e Ponta Porã.

A divisão do Estado de Mato Grosso em Zonas Escolares

O *Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública*, professor Franklin Casiano da Silva, redigido no ano de 1931, e apresentado ao Secretário Geral do Estado, Leônidas Antero de Mattos, atesta que o então Estado de Mato Grosso foi dividido em duas zonas escolares, por meio do Decreto nº 750 de 22 de Abril de 1927, com o fito de melhor fiscalizar os estabelecimentos escolares.

A zona ao sul do Estado ficou a cargo do professor José Rodrigues Barbosa, e a outra ao norte, sob responsabilidade do inspetor Alexandre Magno Addor. Contudo, no mesmo Relatório, ficaram evidenciadas dificuldades diversas no que tangia a fiscalização das escolas, tais como distâncias a serem percorridas pelos inspetores e a falta de professores qualificados para o magistério.

GRUPOS ESCOLARES	CARACTERÍSTICAS
Escola Modelo Barão de Melgaço (Cuiabá)	Primeiro Grupo Escolar a funcionar no Estado de Mato Grosso. Foi inaugurado em 3 de setembro de 1910 em Cuiabá, mediante o Decreto nº. 258, de 20 de agosto, que regulamentou a Lei nº. 508 e conferiu a este tipo de estabelecimento, em caráter provisório: “[...] funcionou com duas finalidades: a de ser modelo para as demais escolas do estado e de servir de prática para os normalistas em formação” (SILVA 2006, p. 217).
GE Senador Azeredo (Cuiabá)	Foi o segundo grupo escolar do Estado. Criado por ordem do Governador Pedro Celestino da Costa, no 2º Distrito de Cuiabá, denominado de Distrito do Porto. Silva (2006) aponta que a instituição emergiu por meio da resolução n.º 508 de 16 de outubro de 1908 e recebeu o nome de Senador Azeredo. A inauguração ocorreu em 10 de setembro de 1910, tendo como primeiro diretor o professor Gustavo Kuhlmann (SILVA, 2006, p. 218).
GE Joaquim Murtinho (Campo Grande)	A criação do Grupo Escolar de Campo Grande foi autorizada pelo Executivo do Estado de Mato Grosso, por meio da Resolução nº. 616, de 17 de julho de 1912. Entretanto Gonçalves e Oliveira (2006), afirmam que o referido estabelecimento educacional foi instalado em 13 de junho de 1922, por efeito da Resolução n.º. 866, de três de junho de 1921.
GE Affonso Penna (Três Lagoas)	Em 18 de Julho de 1919 o Estado de Mato Grosso encomendou a construção do Grupo Escolar da cidade de Três lagoas, sendo estimado o valor das obras do prédio na importância de 86:999\$406 e o prazo estipulado, por meio de contrato, de seis meses para a entrega do edifício finalizado. O Grupo Escolar foi inaugurado no dia 13 de junho de 1922 e recebeu o nome de Affonso Pena.

GE. Luiz de Albuquerque (Corumbá)	Foi construído entre 1918 e 1922, pelo engenheiro Dr. Miguel Carmo de Oliveira e pelo construtor José Antônio Marinho. Instalado por meio do Decreto Presidencial n. 669, de 5 de junho de 1924. Recebeu a denominação de Luiz Albuquerque, em homenagem ao fundador da cidade de Corumbá. Foi edificado no centro da cidade, em frente a Praça da República e próximo a Igreja de Nossa Senhora da Candelária; inserido naquele espaço como uma escola tipicamente urbana, tornou-se um dos mais significativos prédios públicos da época (SENA, 2006).
-----------------------------------	--

Quadro 1 - Distribuição dos Grupos Escolares em Mato Grosso -1910-1924

FONTE: Mensagem de Presidente de Estado dos anos de 1908-1924. Quadro organizado por BRAZIL e TRE-VIZAN (2010)

No ano de 1930, o Presidente do Estado de Mato Grosso, Dr. Aníbal Toledo, na *Mensagem de Presidente de Estado* mencionou que o Grupo Escolar de Ponta Porã funcionava em “[...] prédio construído especialmente para fins educacionais” (MENSAGEM, 1930, p. 41). Na verdade, consta na referida *Mensagem*, que apenas Ponta Porã, Corumbá e Cuiabá possuíam prédios construídos especificamente para funcionar como Grupos Escolares, posto que nas demais localidades as instituições funcionavam em prédios alugados pelo estado. Na mesma *Mensagem*, o Dr. Aníbal Toledo afirmou que apenas os Grupos Escolares e Escolas isoladas, situados nos centros urbanos e nas vilas principais, ofereciam um ensino que se podia aproveitar: “*Estou finalmente convencido de que o que se aproveita de facto no nosso ensino primário é a parte ministrada pelos grupos escolares e pelas escolas isoladas situadas nos centros urbanos das cidades e villas principaes*”. (MENSAGEM, 1930, p. 42).

GRUPOS ESCOLARES	CARACTERÍSTICAS
GE Antônio Correa (Aquidauana)	Criado em 10 de março de 1924 no município de Aquidauana. Ganhou o nome de Antônio Correa da Costa mediante o decreto n. 660 de 5 de junho de 1924 por ordem do Presidente de Estado de Mato Grosso, Pedro C. Corrêa da Costa.
GE Caetano de Albuquerque – (Poconé).	Emergiu em 17 de janeiro de 1912, por meio do Decreto nº 297/1912, com denominação de Grupo Escolar de Poconé. Aos 18 de julho de 1938 recebeu nova denominação com o Decreto Interventorial nº 177 passando a ser denominado de Grupo escolar General Caetano de Albuquerque.

GE Presidente Marques (Rosário do Oeste)	O Grupo Escolar Presidente Marques da cidade de Rosário do Oeste foi criado pelo Presidente de Estado de Mato Grosso Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, por meio do decreto n.º 297 de 17 de janeiro de 1912. O prédio onde a instituição foi instalada era a antiga residência do Comendador Gabriel de Moraes e Souza, rico fazendeiro da região.
GE. Caetano Pinto (Miranda)	Inaugurado no dia 10 de Março de 1924 como o nome GE Caetano Pinto em homenagem ao Marquês de Vila Real da Praia Grande, Caetano Pinto de Miranda Montenegro, governador da província de Mato Grosso no período de 6 de novembro de 1796 a 15 de Agosto de 1803. O referido Grupo Escolar, foi instalado em edifício cedido pela municipalidade no ano de 1924.
GE Esperidião Marques (Cáceres)	O prédio foi construído no período de 1913 e 1920 em estilo neo-clássico, com fachada artisticamente composta de colunas alternadas com grandes janelas. Foi entregue pela construtora ao Estado de Mato Grosso em 28 de Novembro de 1921, contudo foi recebido pelo Estado sem as obras terem sido findadas.
GE Mendes Gonçalves Ponta Porã	O Grupo Escolar de Ponta Porã foi erigido pelo Presidente do Estado de Mato Grosso, Mario Correa da Costa em 09 de fevereiro de 1927, por meio do Decreto n. 752 e recebeu o nome de 'Mendes Gonçalves' em homenagem ao Comendador Francisco Mendes Gonçalves, Presidente da Empresa Mate Laranjeira, doadora do edifício. A inauguração se deu em 5 de julho de 1927, contudo, devido à falta de professores qualificados, a falta de material didático e de mobiliário escolar adequado, o ensino encontrava-se defasado e em condições precárias. Em 1931 foi reduzido a Escola Reunida.

Quadro 2 - Distribuição dos Grupos Escolares em Mato Grosso -1924-1927

FONTE:Mensagem de Presidente de Estado dos anos de 1908-1927. Quadro organizado por BRAZIL e TREVIZAN (2010)

Nessa direção, os GES foram então erigidos nas principais cidades do Estado de Mato Grosso no período de 1910 a 1927 (Quadro 1 e 2).

Os grupos escolares foram implantados com alguns dos expoentes do republicanismo, dentro de um dos seus pilares - a modernização. À esteira do modelo educacional republicano de organização da escola primária, criado inicialmente no Estado de São Paulo, outras unidades federativas, como Mato Grosso, por exemplo, também procuraram erguer seus templos de civilização visando à universalização da educação, traduzido regionalmente na reforma Pedro Celestino de 1910 (SOUZA, 2006, p. 35).

A iniciativa do Governo em erigir as referidas instituições de ensino tinha como meta o desenvolvimento das localidades regionais envolvidas e de colocá-las na vanguarda, no que tangia aos métodos de ensino modernos. Souza

(1998) lembra que “[...] um amplo projeto civilizador foi gestado nessa época e nele a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social” (SOUZA, 1998, p. 27).

A partir das pesquisas constatamos que a clientela desses grupos era formada por alunos brasileiros e paraguaios, brasileiros e bolivianos, formando um sistema educacional com características transnacionais.

Nome	Cidade	Década
GE Isaac Póvoas	Cuiabá	1930
GE Américo Brasil	Santo Antônio do Rio Abaixo	1930
GE Alzira de Lacerda Magalhães	Santo Antônio do Rio Abaixo	1930
GE Leônidas de Matos	Santo Antônio do Rio Abaixo	1930
GE de Amambaí General Mallan	Campo Grande	1939
GE de Herculânea	Herculânea (Coxim)	1940
GE João Fernandes	Maracajú	1940
GE José Garcia Leal	Paranaíba (1945-1947)	1940
GE Felipe de Brum	Amambai	1950
GE Joaquim Murtinho	Dourados	1950
GE do Vale Sidrolândia	Sidrolândia	1950
GE Tenente Aviador Antonio João,	Caarapó	1954
GE Vespasiano Martins	Campo Grande	1955
GE Nicolau Fragelli	Campo Grande	1955

Quadro 3 - Grupos Escolares em Mato Grosso 1927 a 1955

Fonte: Mensagem de Presidente de Estado dos anos de 1924, 1945, 1950, 1956. Quadro organizado por BRAZIL e TREVIZAN (2010).

Entre os anos de 1912 a 1955 foram criados aproximadamente 25 Grupos Escolares, sendo 16 localizados no atual Estado do Mato Grosso do Sul. Dentre os grupos implantados no sul de Mato Grosso, destacamos três grupos escolares que mereceram a atenção de estudiosos, enquanto objeto de pesquisa de Programas de Pós Graduação de Mato Grosso do Sul: Grupo Escolar Joaquim Murtinho de Campo Grande, Grupo Escolar Escolar Mendes Gonçalves e o

Escolar Tenente Aviador Antônio João foram objetos de pesquisa nos programas de pós-graduação.

HIE no Brasil: Estudos Germinais

Segundo os pesquisadores Paulo Nosella e Ester Buffa (2005, p351-368), os estudos sobre instituições educacionais são recentes, os quais se desenvolveram, sobretudo, a partir da década de 1990. Entretanto, a temática “instituições escolares” já era uma preocupação para alguns autores da década de 1930 e 1940.

Para trilhar o caminho percorrido pela historiografia da história da educação brasileira, em geral, e mato-grossense, em particular, ousamos catalogar aqueles trabalhos que de forma germinal foram dando corpo e materializando as pesquisas sobre instituições escolares.

Entre os primeiros trabalhos dedicados à História da Educação no Brasil elencamos primeiramente “Noções de História da Educação”, livro publicado pela Editora Nacional em 1933, de autoria de Afrânio Peixoto. Este escrito foi produzido, à época, sob influência do movimento da Escola Nova, cuja ambição era aperfeiçoar e formar cultural e profissionalmente professores no país. Da mesma forma destacamos obra de Primitivo Moacyr, representada pelos livros “A Instrução e o Império (Subsídios para a história da educação no Brasil 1823 – 1853)”; “A instrução e as províncias (subsídios para a história da educação no Brasil 1834 – 1889)”, trazidos a lume em 1939 e “A instrução pública no Estado de São Paulo: 1890-1893/1893-1900”, produzidos em dois volumes, publicados no ano de 1942.

No entanto, a preocupação destes primeiros trabalhos escritos por Afrânio Peixoto e Primitivo Moacyr reduzia-se a descrever a situação do ensino no país, mostrando apenas os aspectos organizacionais das instituições. Nas décadas de 1930-1940 não há evidências de que havia interesses pela cultura escolar.

Paulo Nosella e Ester Buffa (2005;2008) dão conta de que, efetivamente, os primeiros trabalhos sobre instituições escolares, desenvolveram-se nas décadas de 1950 e 1960 (Quadro 3 e 4), momentos em que as abordagens, ainda incipiente, surgiram na “[...] antiga Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP” (NOSELLA e BUFFA, 2005, p. p.351-368).

Nesse sentido, a análise da vida material das instituições escolares recebeu impulso e ganhou a atenção dos estudiosos em meados da década de 1950, na gestão de Anísio Teixeira, quando foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e o Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) de São Paulo, um dos cinco Centros de Pesquisa criados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) que mais tarde veio se constituir na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Contudo, as instituições escolares eram perscrutadas a partir do viés tradicional do método dialético, levando em conta os aspectos econômicos como predominantes no processo de estruturação e consolidação das mesmas.

Entre os anos de 1955 e 1960, “[...] o grande tema de pesquisas [...] foi educação e sociedade” (NOSELLA e BUFFA, 2005, p. p.351-368), conforme evidenciam os trabalhos catalogados no Quadro 4.

AUTOR	TÍTULO	CONTEÚDO
Luiz Alves de Mattos (1958)	Primórdios da Educação no Brasil: o período heróico (1549-1570). Gráfica Editora Aurora	Faz uma análise dos trabalhos dos missionários jesuítas no período da colonização, de modo especial, a catequização. Aborda temas como o plano educacional do padre Manoel da Nóbrega, o colégio dos meninos da Bahia e São Vicente, a obra de José de Anchieta e de Vicente Rijo, dentre outros aspectos do período colonial.
Fernando de Azevedo (1958)	<i>A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura brasileira.</i> Editora Melhoramentos	Analisa nossas manifestações culturais a partir do ponto de vista da educação; Segundo o autor, o caráter coletivo e as suas tendências, a sociedade as exprime por meio da educação “[...] que não somente constitui um dos aspectos mais característicos, mas é o próprio veículo da cultura e da civilização” (AZEVEDO, 1958, p.35).

Quadro 4 – Estudos que tangenciara a HIE/História e Sociedade – Déc. de 1950.

Fonte: Conteúdos dos trabalhos de Fernando de Azevedo (1958) e Luiz Alves de Mattos (1958).

Na década de 1960, foram produzidos trabalhos significativos voltados especificamente para as Instituições Escolares, contudo sua visibilidade ainda permanecia bastante tímida, dada a efervescência da temática “história e socie-

dade”. Como lembra a pesquisadora Leonor Tanuri, neste tempo vieram a lume obras de José Ferreira Carrato (1963, 1968), Maria Aparecida Bauab (1972) e dela própria (Tanuri, 1979).

José Ferreira Carrato foi um dos poucos historiadores da década de 1960 a se dedicar à história cultural e educacional. Em 1961, apresentou sua tese de doutoramento sobre as origens do Colégio Caraça, intitulada “As Minas Gerais e os primórdios do Caraça”. Em 1968, publicou o livro “Igreja, Iluminismo e escolas mineiras coloniais”.

Nessa linha de análise, Maria Aparecida Rocha Bauab, na tese de doutoramento “O ensino normal na Província de São Paulo (1846-1889)”, defendida em 1972, analisou as dificuldades de implantação e as vicissitudes da única escola normal criada no período Imperial em São Paulo. (Cf. Tanuri, 1998)

Importa assinalar que nas décadas de 1970 e 1980 prevalecia na produção historiográfica a quase ausência de produções vinculadas ao tema instituições escolares, pois o objetivo, na maioria das vezes, “era um pretexto para ilustrar o desenho do movimento histórico geral” (NOSELLA; BUFFA, 2008, p.15), sem se deter às particularidades regionais. Entretanto, a tese de doutoramento de Maria Aparecida Rocha Bauab pode ser entendida com uma produção que escapou dessa tendência historiográfica apontada por Nosella e Buffa (2008).

No Quadro 5, listamos obras pontuais sobre HIE, nas quais é possível observar uma preocupação por conhecer os espaços escolares, a maneira como a escola se estruturava e influenciava a vida da sociedade. Estas obras ainda orientavam-se pelo método dialético tradicional.

AUTOR	TÍTULO	CONTEÚDO
José Ferreira Carrato (1961)	<i>As Minas Gerais e os primórdios do Caraça</i> Companhia Editora Nacional	Versou sobre as origens do Colégio Caraça, situado na cidade do Caraça, Minas Gerais. O colégio foi aberto oficialmente no começo de 1821, e manteve suas atividades até 1968 quando um incêndio destruiu as antigas instalações do colégio, levando ao seu fechamento. Apresenta enfoque voltado para a história cultural e para a história da educação.

José Ferreira Carrato (1968)	<i>Igreja, iluminismo e escolas mineiras coloniais.</i>	Analisa a sociedade colonial mineira para perscrutar as razões que levaram a fundação do seminário de Mariana. Segundo o autor as motivações para a criação da instituição estão ligadas a precariedade da instrução nas Minas Gerais e ao desejo da Igreja Católica de formar um clero nativo.
Maria Aparecida Rocha Bauab (1972)	<i>O ensino normal na Província de São Paulo (1846-1889):</i> Companhia Editora Nacional	Discorre, com base num rico suporte documental e recursos iconográficos, sobre as modalidades de ensino que constituem o ensino no Império Brasileiro. Análise das dificuldades e vicissitudes da única escola normal criada em São Paulo, durante o período Imperial.
Leonor M. Tanuri (1979)	<i>O ensino normal em São Paulo (1890-1930)</i> FFLCH/USP	Discorre sobre a estrutura didática da Escola Normal Paulista e as reformas pelas quais a mesma passou através das sucessivas reformas educacionais. Discute temas como o currículo, duração do curso e sua articulação com as demais modalidades de ensino.

Quadro 5 – Obras germinais sobre Instituições Educacionais - 1961-1979.

FONTE: Conteúdos dos trabalhos de Carrato (1961, 1968), Bauab (1972) e Tanuri (1979).

As pesquisas sobre as instituições escolares desenvolveram-se, sobretudo, a partir dos anos 1990, influenciados pelas correntes historiográficas, oriundas da Escola Francesa. Entretanto, alguns estudos dessa natureza antecederam ao referido movimento. Vale lembrar as teses registradas por Leonor Tanuri (2005), em seu texto “Historiografia da Educação Brasileira: uma contribuição para o seu estudo na década anterior à da instalação dos cursos de Pós-Graduação”, em que a autora destaca os estudos realizados por Carrato (1961; 1968) e Bauab (1972).

Vale a pena insistir que os estudos de Nosela e Buffa (2005) revelam que o período de 1970 e 1980 foi caracterizado por uma escassa produção acerca da temática “instituições escolares.” Inferem os autores, que o tema quando não estava ausente nas discussões, apareciam apenas como pano de fundo de outros aspectos da história educacional.

À época desenvolvia-se nos Programas de Pós Graduação, em Educação, temáticas que recaiam sobre “a escolarização da produção da pesquisa e a reação à política dos governos militares” (NOSELLA e BUFFA, 2005, p. 5075). Deste período apresentamos as contribuições de Jorge Nagle (1974), Jamil Cury (1978) e Marta Maria Chagas de Carvalho (1987).

AUTOR	TÍTULO	CONTEÚDO
Jorge Nagle (1974)	<i>Educação e Sociedade na Primeira República</i> Editora da Universidade de São Paulo	Análise do cenário educacional brasileiro a partir do advento do Estado Republicano. Ressalta as condições sociais econômicas e políticas da sociedade da época; destaca a passagem do cenário agrário comercial para o urbano industrial e o surgimento da sociedade de classes.-
Jamil Cury (1978)	<i>Ideologia e Educação brasileira.</i> Cortez/ Autores Associados	Seu objetivo foi procurar ordenar os debates travados em torno do tema Educação entre 1930-1934 no Brasil. Coloca em evidência o papel da educação na sociedade brasileira, demonstrando como as proposições ideológicas nascem da própria prática social que as determina.
Marta Maria Chagas de Carvalho (1987)	<i>Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação</i> -(1924 – 1931). USP/São Paulo	Analisa o trabalho na Associação Brasileira de Educação entre os anos de 1924 e 1931. Apresenta uma nova forma de proceder dentro das pesquisas históricas em educação. Para tanto, apresentou proposta de interlocução da educação com a história, apontando uma tendência para a nova história cultural, especialmente a de Roger Chartier na sua noção de representação.

Quadro 6 – Trabalhos sobre Instituições Educacionais escritos entre nos anos 1970-1980.

FONTE: Conteúdos dos trabalhos de Nagle (1974), Cury (1978) e Carvalho (1987).

Somente a partir da década de 1990, com a consolidação dos Programas de Pós Graduação em Educação Brasileira, acentuou-se o debate em torno da temática “Instituições Escolares”. A esse respeito Délcio Gatti Júnior (2002 p. 173) entende que o desenvolvimento da pesquisa referente às instituições escolares, foi impulsionado pelo “*crescimento do número de grupos de pesquisa, eventos e periódicos científicos dedicados especificamente à temática*”. Neste período se desenvolveram os trabalhos germinais voltados para cultura escolar, tomando os Grupos Escolares como objeto de pesquisa, com destaque para os escritos de Rosa Fátima de Souza (1997) e Luciano Mendes de Faria Filho (1996).

Os primeiros trabalhos sobre Grupos Escolares, de acordo com Souza (2006, p.22), surgiram na década de 1990, “[...] como fruto do movimento de

duas temáticas [...] de investigação para os quais se voltaram os historiadores: a história das instituições educativas e o interesse pela cultura escolar.”

Produção acadêmica sobre os primeiros Grupos Escolares:

Para Souza e Faria Filho (2006), pode-se dividir a produção acadêmica sobre Grupos Escolares em duas modalidades: a) Trabalhos em âmbito geral - voltados para a caracterização deste tipo de escola primária e a sua implantação em cada Estado; b) Estudos de natureza monográfica – voltados para a história institucional dos Grupos Escolares de determinada região.

Luciano Mendes de Faria Filho (1996), Mara Regina Martins Jacomeli (1998), Rosa Fátima de Souza (1997), Diana Vidal (1995) entre outros apresentam-se como os mais destacados estudiosos que se debruçaram sobre instituições escolares republicanas na década de 1990 conforme dispõe o Quadro 7.

Nos trabalhos elencados (Quadro 7), observa-se que durante a década de 1990 havia a latente preocupação com a cultura gestada nas escolas desde o período imperial. Os temas predominantes nestas pesquisas recaíram sobre práticas escolares, imaginário escolar, questões de gênero, arquitetura escolar, dentre outros. Além dessa tendência, na no final da década de 1989 e durante a de 1990, outro cenário passou a se configurar na historiografia educacional brasileira. Muitos pesquisadores da área passaram a questionar as temáticas tidas como legítimas nos anos de 1970 e 1980, ao criticar os estudos sobre “sociedade e educação”, os quais não conseguiam abarcar sua complexidade e diversidade dos temas investigados. Isso fez com que alguns pesquisadores se dedicassem a outra proposta de estudo voltada a um pluralismo epistemológico e temático, capaz de privilegiar a investigação de objetos singulares.

É justamente nesse contexto, marcado por mudanças e renovações, que os temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares emergiram como temas privilegiados e valorizados (NOSELLA; BUFFA, 2008).

AUTOR	TÍTULO	CONTEÚDO
Diana Vidal (tese) (USP/1995)	<i>O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937).</i>	Analisa o cotidiano das normalistas cariocas através do levantamento de fontes dos arquivos administrativos e educacionais do Rio de Janeiro. Enfoca a gestões de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira, como um segundo recorte. Estabelece a relação entre as práticas do Instituto de Educação carioca e as ideias da Escola Nova.
Luciano Mendes de Faria Filho (USP/1996)	<i>Dos pardieiros aos palácios: Forma e cultura escolares em Belo Horizonte 1906-1918.</i>	Focaliza a educação pública primária na cidade de Belo Horizonte no período de 1906-1918. Ancorado nos conceitos de representação de Roger Chartier, procurou dar visibilidade à trajetória da organização da escola primária em Belo Horizonte, ressaltando os diferentes,
Mara Regina Martins Jacomeli (1998 UNICAMP)	<i>A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República 1891-1927</i>	Discute a instrução pública primária no Estado de Mato Grosso na Primeira República (1891-1927), com destaque para as reformas de 1891, 1896 e 1910.
Rosa Fátima de Souza (USP 1997)	<i>Templos de civilização</i>	Investiga os primeiros grupos escolares do Estado de São Paulo, a partir da perspectiva da História Cultural.

Quadro 7 – Obras de referências acerca de Instituições Escolares -1980-1990

Fonte: Conteúdos dos trabalhos de Diana Vidal (1995), Faria Filho (1996), Souza (1997), Jacomeli (1998).

Foi no contexto de rompimento com as velhas tradições de pesquisa, abordagem de novas temáticas e objetos, e de construção de novas modalidades interpretativas que as investigações acerca das instituições escolares ganharam terreno historiografia educacional brasileira. Portanto, os anos de 1990 foi o momento em que escola passou a ser observada sob novo ângulo, levando em consideração sua materialidade e suas finalidades:

o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; seu processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; a vida da escola; o edifício escolar: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; os alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; os professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; os saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; as normas disciplinares:

regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; os eventos: festas, exposições, desfiles (NOSELLA; BUFFA, 2008, p.16).

Em tais circunstâncias, pode-se dizer que as investigações sobre instituições escolares também passaram a deslocar o olhar dos pesquisadores para sua parte interna, buscando compreender, entre alguns aspectos, os saberes corporificados nos planos de ensino, livros didáticos, falas dos professores e diversas práticas disciplinares, etc. Isso acabou por indicar visível mudança na forma de praticar e escrever a História da Educação. Para Décio Gatti Júnior (2002), as investigações realizadas no campo da história das instituições educacionais e também no campo da história das disciplinas representaram “a ponta-de-lança da possibilidade de escrita de uma nova história da educação brasileira, capaz de levar em conta as especificidades regionais e singularidades locais e institucionais” (p. 21-2).

No Brasil, apesar de todas as dificuldades de acesso as fontes documentais, os pesquisadores foram lançados na tarefa de construir estudos históricos sobre instituições escolares espalhadas pelas diferentes regiões do nosso país. Um conjunto de investigações acadêmicas elaboradas em nível de graduação, mestrado, doutorado e também em projetos de pesquisa institucionais passaram a definir o campo da história da educação como bem refletiu a pesquisadora Marilena Camargo (2000, p. 9): “Deparei-me com um mundo de “coisas velhas”, dispersas no velho prédio escolar ou reunidas em gavetas e prateleiras nas casas de antigos professores e alunos, remanescentes dos gestos que os constituíram como lugares-memórias de suas histórias passadas”.

As pesquisas passaram a considerar as singularidades dos “casos” de diferentes regiões brasileiras, com vistas às especificidades regionais, locais e institucionais (GATTI JÚNIOR; PESSANHA, 2005). As “velhas abordagens” e métodos utilizados até final da década de 1970 e meados da de 1980, nos distintos campos do conhecimento seguiam a tendência tradicional de escrita, cuja prioridade era os temas nacionais, em detrimento das contradições travadas em níveis regionais. As décadas de 1990 e de 2000 trouxeram as abordagens inovadoras acerca da história das instituições escolares, com destaque para as análises de Bencostta (2002); Camargo (2000); Faria Filho (1996); Jacomelli (1998); Nosella e Buffa (2005;2008); Reis (2003); Sena e Brito (2007); Siqueira (2000); Souza (1998); Vidal (2005), entre outros.

Questões de Ensino em Mato Grosso: A contribuição de Correa Filho, Marcílio e Leite (1925-1970).

No Estado de Mato Grosso, as primeiras obras que trataram das questões educacionais, nos remetem a meados da década de 1920. A esse respeito, o pesquisador Gilberto Luiz Alves, infere que os principais historiadores mato-grossenses, que merecem referência são “[...] Estevão de Mendonça, Virgílio Corrêa Filho, Humberto Marcílio, Gervásio Leite, Rubens de Mendonça e Carlos Francisco Moura” (ALVES, 2006, p. 14). Dentre os autores citados, optamos em destacar Virgílio Correa Filho, Humberto Marcílio e Gervásio Leite (Quadro 8):

AUTOR	TÍTULO	CONTEÚDO
Virgílio Corrêa Filho (1925)	<i>Questões de ensino</i> (Monografias Cuiabanas). Graphico-Editora Monteiro Lobato	Estudo devotado à educação em Mato Grosso. Nele Correa Filho veiculou a ideia de inexistência de documentos acerca da instrução mato-grossense, sobretudo nos arquivos que reuniam fontes referentes ao período colonial. “[...] Emudecem de todos os arquivos coloniais, quando consultados a respeito da instrução em Mato Grosso: praticamente nada havia que merecesse referência” (CORRÊA FILHO, 2002, p. 15).
Humberto Marcílio (1963)	<i>História do Ensino em Mato Grosso</i> . Publicado pela Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Estado	Análise sobre os desdobramentos da educação no Mato Grosso, no período colonial. Para compor a obra Marcílio realizou pesquisas no Arquivo Público de Mato Grosso e trouxe, na íntegra, documentos referentes à instrução pública mato-grossense, no período colonial, contudo nos seus escritos acusa a parca documentação existente nos arquivos locais.
Gervásio Leite (1970)	<i>Um século de instrução pública: história do ensino primário em Mato Grosso</i> . Editado em Goiânia pela Ed. Rio Bonito	Seus apontamentos abarcam o período imperial e alcança o período republicano, motivado em indagar sobre a “[...] causa do abandonado ensino primário em Mato Grosso.” O autor analisou os regulamentos da Instrução Pública de MT e suas normas educacionais.

Quadro 8 – Estudiosos dilettantes da História da Educação em Mato Grosso -1925-1970

Fonte: Conteúdos da obra de Virgílio Correa Filho (1925), Humberto Marcílio (1963) e Gervásio Leite (1970).

Conforme denota o Quadro 8, uma das iniciativas germinais e de significativa importância no que se refere às temáticas educacionais no antigo Mato Grosso foi elaborado por Virgílio Corrêa Filho em 1925. Na obra *Questões de Ensino*, ao afirmar que não houve instrução pública no Mato Grosso Colonial, Virgílio o fez, por não existir catalogação dos documentos referentes ao período, tese atualmente contestada. Em seus escritos, o autor apenas descreveu os fatos ligados à educação, sem analisá-los, nem buscar uma conexão entre as ações educacionais locais com as orientações da Coroa Portuguesa, ou com as chamadas reformas pombalinas.

Na sequência destacou-se a obra de Marcílio Humberto, redigida a pedido da Secretaria de Educação, Cultura e Saúde de Cuiabá, tendo como objetivo versar sobre a história do ensino em Mato Grosso. O autor apresenta em seu trabalho, a história da educação em Mato Grosso, dividida em períodos: Colônia e Império. Para Marcílio, embora a Capitania de Mato Grosso tenha adquirido vida administrativa a partir dos achados auríferos, somente em 1772 deu os primeiros passos no sentido da criação de aulas régias e escolas de primeiras letras. A dificuldade de acesso e má organização dos documentos no Arquivo Público de Mato Grosso, sobretudo, no período colonial, foram, segundo o autor, um dos grandes óbices a sua pesquisa. Cabe ressaltar, que atualmente o Arquivo Público de Mato Grosso, possui infra-estrutura capaz de atender satisfatoriamente aos pesquisadores, e a seção de documentos referentes a educação em Mato Grosso, é uma das mais bem organizadas.

Posteriormente, tivemos contato com o trabalho do pesquisador Gervásio Leite, datado de 1971, que novamente abordou a temática do ensino em Mato Grosso, contudo seu olhar dirigiu-se para a história do ensino primário, sua estruturação e difusão pelo Estado.

A partir de nossa pesquisa bibliográfica, inferimos que estes primeiros trabalhos, são os precursores da historiografia educacional mato-grossense, pois antecedem inclusive a implantação do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 1987. Após a implantação do PPG em Educação na UFMT, diversos outros trabalhos foram realizados por pesquisadores em outras universidades brasileiras, versando sobre a educação em Mato Grosso. Dentre eles, identificamos a dissertação de mestrado de Mara Regina Martins Jacomeli, *A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891-1927*. Neste trabalho Jacomeli (1998)

tomou como objeto de estudo, a instrução primária pública mato-grossense durante a primeira República (1891-1927).

Sobre a historiografia educacional dos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1987-2009)¹, Brazil e Furtado (2010), publicaram na obra coletiva *Fontes e Métodos em História da Educação*, organizado por Célio Juvenal Costa, José Joaquim Pereira Melo e Luiz Hermenegildo Fabiano (2010), o artigo “Instituições Escolares em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul – Fontes para a História da Educação Brasileira”. Nesse artigo as autoras procuraram oferecer visibilidade aos diversos estudos existentes acerca das instituições escolares mato-grossenses e sul mato-grossense. O estudo sobre os Grupos Escolares no Estado de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, se insere na perspectiva dos trabalhos desenvolvidos sobre instituições escolares no cenário nacional e regional.

Estudos sobre Grupos Escolares em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul

No que tange à Região Oeste do estado de Mato Grosso, a pesquisadora Silvia Helena Andrade de Brito, no ano de 2001, desenvolveu a tese *Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)*, em que procurou desvelar a relação existente entre o desenvolvimento capitalista da sociedade e o tema da educação, com foco voltado para na antiga cidade de Corumbá, com ênfase “na problemática de como se organizou e se desenvolveu a educação pública e privada na região de fronteira entre Brasil e Bolívia”.

Outro destaque refere-se à tese de doutorado em História da historiadora Matilde Araki Crudo, intitulada *Infância, trabalho e educação: os aprendizes do Arsenal de Guerra de Mato Grosso (Cuiabá, 1842-1899)*, defendida em 2005. Nesse trabalho a autora abordou a educação das crianças e jovens internos do Arsenal da Marinha no Estado de Mato Grosso, analisando a iniciativa militar “de articular trabalho e educação para disciplinar a população livre pobre, na segunda metade do século XIX, em meio a uma sociedade escravista.” (CRUDO,

¹ Nesse período foram criados os seguintes programas.: PPG Educação da UFMT (1987); PPG Educação da UFMS (O Curso de Mestrado em Educação -1988); O CME da UFMS foi criado no ano de 1988;); PPG Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB/1994); PPG Educação da UFGD (2007)

2005). Neste trabalho a autora dedica-se a refletir a instituição enquanto um mecanismo de controle para submeter os aprendizes à disciplina.

Na seqüência, ressaltamos a importância do trabalho da professora Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel Silva (2006), doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP, com a tese: *De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)*. Nesta investigação, a autora objetivou “compreender a implantação dos primeiros grupos escolares em Mato Grosso”, com ênfase à organização do modelo escolar mato-grossense. Poubel Silva entendeu que esse modelo vislumbrava a formação “cidadão ‘desejável’ para atuar na sociedade, inquirindo sobre a cultura escolar que nela surgiu e as representações concorrentes de infância, presentes na sociedade mato-grossense.”

O cotejamento dos trabalhos produzidos nos Programas de Pós Graduação em Educação acerca do tema Grupos Escolares em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul entre os anos de 2000 e 2011, revelou que dos 67 trabalhos entre Mestrado e Doutorado 9 trabalhos abordaram a temática concernente aos Grupos Escolares nos referidos Estados.

O número de pesquisas envolvendo a temática “Grupos Escolares” nos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul no período de 2000 a 2009 foi extremamente baixo em relação ao cenário nacional, denotando a necessidade de se estimular interesse pelo tema. Destacamos no Quadro 9, esboçado a seguir, os trabalhos que abordaram o tema *Grupos Escolares* nos referidos Estados.

- | |
|--|
| 1. Emilene Fontes de Oliveira Xavier (2005 - Doutorado): <i>Cultura Brasileira e a Memória da Construção da Identidade Nacional no Grupo Escolar Leônidas de Matos (1937-1945)</i> . |
| 2. Rosinete Maria dos Reis (2007- Mestrado): <i>Palácios da Instrução: Institucionalização dos Grupos Escolares em Mato Grosso (1910-1927)</i> . |
| 3. Eduardo Ferreira da Cunha (2009 - Mestrado): <i>Grupo escolar Palácio da Instrução de Cuiabá (1900-1915): arquitetura e pedagogia</i> . |
| 4. Arlene da Silva Gonçalves (2009 - Mestrado): <i>Os Grupos escolares no estado de Mato Grosso como Expressão da Política Pública Educacional: O Grupo Escolar Joaquim Murtinho, em Campo Grande, Sul do Estado (1910-1950)</i> . |

- | |
|---|
| 5. Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel Silva (2006 - Doutorado): <i>De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)</i> . |
| 6. Carlos Edinei de Oliveira (2009- Doutorado). <i>Migração e Escolarização: história de instituições escolares de Tangará da Serra – Mato Grosso – Brasil (1964 -1976)</i> . |

Quadro 9 - Estudos sobre Grupos Escolares no MT /MS -2000-2011

FONTE: Biblioteca Digital de teses e Dissertações (BDTD)

Dos trabalhos mencionados no Quadro 9 um deles se destaca. Trata-se da Dissertação de Mestrado da pesquisadora Arlene da Silva Gonçalves, defendida no ano de 2009, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB/MS), com o tema *Os Grupos escolares no estado de Mato Grosso como Expressão da Política Pública Educacional: O Grupo Escolar Joaquim Murтинho, em Campo Grande, Sul do Estado (1910-1950)*.

Parte desta dissertação constituiu-se no quarto capítulo do livro "Revisitando a história da escola primária: os grupos escolares em Mato Grosso na primeira república, organizado por Nicanor Sá e Elizabeth de Sá (2011). O capítulo intitulado "A educação primária em Mato Grosso: o grupo escolar Joaquim Murтинho, em Campo Grande, sul do estado (1910 – 1950) foi escrito por Regina Tereza Cestari de Oliveira e Arlene da Silva Gonçalves, como objetivo de contribuir com o avanço dos estudos históricos sobre a história da educação primária em Mato Grosso.

Importa destacar a importância do livro "Revisitando a história da escola primária: os grupos escolares em Mato Grosso na primeira república", organizado por Nicanor Sá e Elizabeth de Sá, cujo objetivo foi trazer a público o debate sobre história dos Grupos Escolares no Estado de Mato Grosso nas primeiras décadas do Brasil República. A obra foi organizada em seis capítulos por ocasião da comemoração do centenário de instalação dos grupos escolares em Mato Grosso (1910 – 2010).

O primeiro capítulo foi uma contribuição da Prof.^a Dr.^a Rosa Fátima de Souza que procurou apresentar parte dos resultados do projeto de pesquisa "Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1950)". Sua intenção foi refletir sobre os aspectos teórico-metodológicos utilizados em pesquisas ligadas à História da Educação.

O segundo capítulo foi escrito por Elizabeth de Sá e Nicanor Sá com o título "A escola pública primária mato-grossense no período republicano (1900

– 1930)”, cujo foco foi a problemática política e econômica da implantação da educação primária nos primeiros anos da República em Mato Grosso. O terceiro capítulo - *“Alfabetização nos grupos escolares em Mato Grosso: início do século XX”* – foi redigido por Lázara Nanci de Barros Amâncio com objetivo de discutir a questão das práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização dos alunos dos Grupos Escolares em Mato Grosso.

O quarto capítulo, já referido, Cestari de Oliveira e Gonçalves, apresentam dados envolvendo número de alunos matriculados por ano, o papel político dos diretores no período entre 1922 e 1945, envolvendo a Escola Normal e o Liceu Campo-grandense e o Grupo Escolar Joaquim Murтинho.

No quinto capítulo - *“Escarlarização e formação da cidadania no Grupo Escolar Leônidas de Matos – Santo Antonio de Leverger, MT”* – organizado por Emilene Fontes de Oliveira e Elizabeth Figueiredo de Sá, deu destaque à história do GE Leônidas de Matos. As autoras procuraram mostrar que apesar da existência de uma proposta curricular para utilização do método intuitivo na formação dos estudantes, grande parte dos professores manteve nas praticas escolares *“atividades de memorização, repetição, o incentivo ao silêncio que, por sua vez, era sinônimo de bom comportamento, e também a ênfase dada á formação moral”* (OLIVEIRA e SÁ, p.119). As autoras se valeram de depoimentos de ex-alunos do Grupo Escolar como material empírico. O ultimo capítulo - *“Educação Pública e o controle religioso: o caso dos grupos escolares de Tangará da Serra – MT”* - foi escrito por Carlos Edinei de Oliveira que registrou a presença religiosa na direção e organização dos Grupos Escolares.

Lacunas historiográficas

Embora o Estado de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul já disponha de significativos estudos dedicados ao campo da História da Educação, ainda há uma grande lacuna a ser preenchida a respeito da História das Instituições Escolares. Apesar dos esforços empreendidos pelos Programas de Pós Graduação, criados entre as décadas de 1980-2000, observa-se ainda a carência de pesquisas historiográficas sobre o surgimento, organização e funcionamento da escola primária republicana em Mato Grosso (uno). Diversos GEs surgidos

na região desde os primórdios da República encontram-se ainda à espera de pesquisadores que possam lhes dar historicidade.

Levando em conta os Grupos Escolares criados até 1955 (Quadros 1,2 e 3), computamos aproximadamente 16 instituições situadas no território do atual Estado de Mato Grosso do Sul e destas apenas quatro mereceram a atenção dos estudiosos, entre as quais destacamos:

1. A já referida dissertação de mestrado, escrita pela Professora Arlene da Silva Gonçalves (UCDB) - *Os Grupos escolares no estado de Mato Grosso como Expressão da Política Pública Educacional: O Grupo Escolar Joaquim Murinho, em Campo Grande, Sul do Estado (1910-1950)*. Este O Grupo Escolar, de Campo Grande/MS, também foi alvo de interesse da pesquisadora Sílvia Helena Andrade Brito (2008) que publicou no ano de 2008 o artigo “Trabalho didático nos grupos escolares Joaquim Murinho e Luís de Albuquerque (Mato Grosso, 1910-1950)”.
2. O Grupo Escolar Luiz de Albuquerque, estudado pelo pesquisador Divino Marcos de Sena (PIBIC) e a pesquisadora Sílvia Brito, cujos resultados da investigação foram publicados nos anos de 2005 e 2007, na forma de artigos, com destaque para “A organização do trabalho didático na Escola Moderna: O caso do Grupo Escolar Luis de Albuquerque, (Corumbá/MT, 1950-1970)”. Este trabalho veio a lume num dos capítulos da obra organizada por Gilberto Luiz Alves (2007) “Pensamentos e Prática Educacionais: entre clássicos, Instituições Escolares, Educadores e o Mercado”.
3. O Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João em Caarapó, MS (1950-1974), estudado pela pesquisadora Juliana da Silva Monteiro como Dissertação de Mestrado, cuja defesa ocorreu no ano de 2011 pela UFGD.
4. O Grupo Escolar Mendes Gonçalves, objeto de pesquisa de Márcio Bogaz Trevizan, destinado à obtenção do título de Mestre pela UFGD, com defesa ocorrida no ano de 2011.

Os dados levantados na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD) com a categoria “grupos escolares no sul de Mato Grosso” referenda a carência de estudos sobre a instrução primária nesse espaço, que nas décadas de 1910 a 1950 a região foi alvo das políticas educacionais com a criação de diversos Grupos Escolares.

Grupos Escolares como objeto de pesquisa na UFGD

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD foi recomendado pela Capes no ano de 2007. Hoje o Programa possui uma área de concentração “História, Políticas e Gestão da Educação”, constituída por três Linhas de Pesquisa, a saber: “Políticas e Gestão da Educação”, “Educação e Diversidade” e “História da Educação, Memória e Sociedade”. Esta última passou a ser sustentada pelo Grupo História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES), o qual criado no ano de 2008 com o fito de incentivar estudos e pesquisas em História e Historiografia da Educação.

Três projetos de Pesquisa ajudaram a fomentar estudos sobre Grupos Escolares: 1. “Inventário de fontes documentais: um estudo sobre a formação e a profissão docente no município de Dourados/MS e região (1959-1996)”, coordenado pela Profa. Alessandra Cristina Furtado; 2. “Tempos de Escola Moderna no sul do antigo Mato Grosso. Análise do processo de transição do modelo escolar confessional católico para o ideário iluminista republicano- 1889-1950”, coordenado pela Profa. Maria do Carmo Brazil e 3. “os Grupos Escolares e a escolarização da infância do sul do antigo Mato Grosso 1940-1970”, coordenado pela profa. Ana Paula Mancini.

Com essa perspectiva, no ano de 2011 três dissertações tomaram os Grupos Escolares como objeto de pesquisa. Trata-se dos trabalhos de Adriane Cristine Silva, de Juliana da Silva Monteiro e de Mario Bogaz Trevizan. O primeiro dedicou-se explicar parte da História das Instituições Escolares em Mato Grosso, elegendo o Grupo Escolar Esperidião Marques (GEEM), localizado em Cáceres, cidade do extremo oeste brasileiro, localizada a 20 quilômetros da Bolívia, como objeto de análise.

O segundo refere-se a um estudo sobre o Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João, erigido na década de 1950 na cidade de Caarapó, MS. E o terceiro, discorreu sobre o Grupo Escolar Mendes Gonçalves (GEMG), criado na cidade de Ponta Porã, MS, na fronteira com o Paraguai. São estudos sobre Grupos Escolares implantados em região de fronteira, cujas peculiaridades foram descritas e analisadas pelos pesquisadores já referidos (Cf. Quadro 10).

AUTOR	TÍTULO	CONTEÚDO
Adriane Cristine Silva (2011)	<i>Grupo Escolar Esperidião Marques: Uma contribuição para os estudos das Instituições Escolares em Mato Grosso – 1910-1947.</i> UFGD/ Dissertação	A análise envolve as dimensões históricas da escola (GEEM) e da cidade (Cáceres, MT), sobretudo nas formas de representação municipal e sua localização em área de fronteira (Brasil-Bolívia), no período compreendido entre 1910-1947, com destaque para os atores sociais em suas ações cotidianas.
Juliana da Silva Monteiro (2011)	<i>Cultura Escolar: A institucionalização do Ensino Primário no sul do antigo Mato Grosso. O Grupo Escolar Tenente Aviador Antonio João em Caarapó, MS (1950-1974)</i> UFGD/ Dissertação	A pesquisa incide especificamente sobre a cultura escolar, as práticas e representações do Grupo Escolar Tenente Aviador Antonio João, no município de Caarapó, MS no período de 1950-1974.
Marcio Bogaz Trevizan (2011)	<i>Grupo Escolar Mendes Gonçalves: Vicissitudes da vida social e material da instituição e o contexto de implantação dos grupos escolares no Brasil – 1889-1931</i> UFGD/ Dissertação	O trabalho objetiva discutir o cenário da Educação em Mato Grosso no processo de implantação dos Grupos Escolares no Brasil – 1889-1931 e caracterizar o papel político, social e econômico do Grupo Escolar Mendes Gonçalves em Ponta Porã, localizado na Fronteira Brasil- Paraguai, durante as primeiras décadas do século 20.

Quadro 10 - Grupos Escolares como tema de pesquisa na UFGD –2011

FONTE: Informações fornecidas pelos Mestrandos Adriane Cristine Silva, Juliana da Silva Monteiro e Marcio Bogaz Trevizan.

Os trabalhos elencados no Quadro 10 representam um importante passo para o avanço do conhecimento histórico e para historiografia educacional brasileira, em geral, e para o sul mato-grossense, em particular. São pesquisas que surgem no cenário acadêmico como contribuição sociocultural na medida em que analisa os Grupos Escolares nos seus aspectos culturais, econômicos e sociais, com objetivo de dar visibilidade às escolas primárias em região de fronteira (Ponta Porã e Caarapó, nos lindes como Paraguai e Cáceres, nos limites da Bolívia). As pesquisas empreendidas no PPGedu/UFGD, tomaram como objeto instituições desconhecidas no âmbito acadêmico, localizadas no sertão mato-grossense, surgidas nas primeiras décadas da República, e que até o ano de 2011 não haviam sido contempladas.

O desenvolvimento das referidas pesquisas e os resultados alcançados justificam o investimento acadêmico, institucional e social, porque traz para a discussão a história das instituições surgidas e vividas nos rincões, distantes das efervescências dos grandes centros urbanos republicanos.

Considerações Finais

Ao longo deste capítulo, apoiando-nos em alguns livros, artigos, teses e dissertações, foi possível tecer reflexões sobre a temática História das Instituições Educacionais (HIE) escolares no campo de estudo da História da Educação e dimensionar a produção historiográfica educacional sobre Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, com foco nos Grupos Escolares.

Nos limites deste texto, foi possível verificar que a temática das instituições escolares se constitui, nos últimos anos, em um relevante objeto de estudo na área da História da Educação e ocupa lugar significativo na historiografia educacional brasileira. No entanto, no que diz respeito à produção historiográfica educacional acerca dos estados de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul, pode-se destacar que, apesar da existência de algumas teses e dissertações, o tema das instituições escolares é emergente e ainda se encontra em um campo aberto e fértil para estudos.

Procuramos realçar pesquisas que se voltaram para as instituições erigidas nas principais cidades de Mato Grosso (uno), ou para aquelas escolas que apesar de estarem localizadas em lugares menores, tiveram grande destaque por sua atuação em determinados temas, a exemplo, do Liceu Cuiabano, situado em Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso e o Grupo Escolar Joaquim Murinho, estabelecido em Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul.

Entretanto, vale ressaltar a existência de lacunas e silêncios historiográficos que precisam ser quebrados para fazer avançar os estudos sobre a história da escola primária em Mato Grosso do Sul, dado que poucas delas foram eleitas como objeto de análise, seja em área de fronteira, seja em áreas que compreendem o território do Estado de MS como um todo.

Resumo: Procuramos delinear o processo de construção dos estudos e questionamentos a respeito da implantação de instituições de ensino primário em Mato Grosso, com destaque para os Grupos Escolares. O desafio foi mostrar a expansão e o recuo dos domínios da pesquisa no campo da história da educação, mapear e discutir a produção acadêmica no que se refere às abordagens sobre a escola primária republicana em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, realizadas nos Programas de Pós Graduação e nas publicações em periódicos e anais de eventos. Nesses estudos foi possível avaliar o uso e os instrumentos que o historiador regional vem utilizando para construir a narrativa histórica, considerando a definição do espaço/tempo de investigações histórico-sociais das instituições, o tipo, a escolha e o trato das fontes concernentes à história da educação.

Palavras-chaves: historiografia da educação, historia regional da educação, instituições escolares em MT.

Abstract: In this work we outline the construction process of studies and questions concerning the implementation of primary education institutions in Mato Grosso, especially for Schollar Groups. The challenge was to demonstrate the expansion and retreat of domains of research in the field of history of education, mapping and discussing academic production in relation to the approaches on the republican primary school in Mato Grosso and Mato Grosso do Sul, carried in Post Degrees and publications in journals and conference proceedings. In these studies it was possible to evaluate the regional instruments and it uses and that the historian has used to build the historical narrative, considering the definition of the space / time of the historical and social investigations of institutions, the type, the choice and treatment of sources concerning the history of education.

Keywords: historiography of education; regional history of education; educational institutions, Mato Grosso.

Referências

Fontes:

MATO GROSSO *Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso*, Pedro Celestino, 1910.

MATO GROSSO *Mensagem de Presidente do Estado de Mato Grosso Mario Corrêa da Costa*, em 13 de maio de 1929.

MATO GROSSO *Mensagem de Presidente do Estado de Mato Grosso Pedro Celestino Corrêa Costa*, em 13 de maio de 1922.

Mensagem de Presidente do Estado de Mato Grosso Dr. Anibal Toledo, em 13 de maio de 1930, p.41-42.

MATO GROSSO. RELATÓRIO. Apresentado ao Ex.mo. Sr. Dr. Secretário Geral do Estado, pelo e *Informação Histórica Regional*. UFMT. 113. R.11. professor. Franklin Cassiano da Silva, Director Geral da Intrução Pública. Cuiabá 15 de Abril de 1931. In: *Núcleo de Documentação*

MATO GROSSO. RELATÓRIO. Apresentado ao Ex.mo. Sr. Dr. Secretário Geral do Estado, pelo professor. Franklin Cassiano da Silva, Director Geral da Instrução Pública. Cuiabá 15 de Abril de 1931. In: *Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional*. UFMT. 113. R.11.

Bibliografia

ALVES, G. L. "Aulas régias na Capitania de Mato Grosso: um exercício preliminar de crítica historiográfica". In: Nicanor Palhares de Sá; Elizabeth Madureira Siqueira; Rosinete Maria Siqueira. (Org.). *Instantes & memória na História da Educação*. 1ed.Cuiabá; Brasília: EDUFMT; INEP, 2006, v. 1, p. 13-36.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros Amâncio "Alfabetização nos grupos escolares em Mato Grosso: início do século XX". In: SÁ, Elizabeth de; SÁ, Nicanor *A escola pública primária mato-grossense no período republicano (1900 – 1930)*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2011.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*.3. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BAUAB, Maria Aparecida Rocha. *O Ensino Normal na Província de São Paulo 1846-1889*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. São José do Rio Preto, 1972. Tese (Doutorado em Educação).

BENCOSTTA, M. L. A. "Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos Grupos Escolares de Curitiba (1903-1928)". *Educar em Revista* (Impresso), Curitiba, v. 1, p. 103-141, 2002.

BRAZIL, Maria do Carmo. FURTADO, Alessandra Cristina. "Instituições Escolares em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul – Fontes para a História da Educação Brasileira". In: COSTA Célio Juvenal; MELO, José Joaquim Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Orgs). *Fontes e Métodos em História da Educação*.Dourados, MS: Ed. UFGD, p. 283-310.

BRITO, S. H. A. O trabalho didático nos grupos escolares Joaquim Murтинho e Luís de Albuquerque (Mato Grosso, 1910-1950). *Série-Estudos* (UCDB), v. 25, p. 157-169, 2008.

BRITO, S. H. A.; STEIN, N. R. M. "A organização do trabalho didático na escola moderna: os grupos escolares no sul de Mato Grosso (1910-1950)". In: *IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2006, Goiânia. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia: EDUCG, 2006. v. 1.

BRITO, Sílvia Helena Andrade de Brito. *Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)*. Campinas: Unicamp, 2001. (Tese de Doutorado em Educação).

CAMARGO, Marilena A. Jorge Guedes de. *Coisas Velhas - Um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958)*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CARRATO, José Ferreira. *As Minas Gerais e os primórdios do Caraça*. São Paulo: Nacional, 1963.

CARRATO, José Ferreira. *Igreja, iluminismo e escolas mineiras coloniais*. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

CORREA FILHO, Virgílio. *Questões de ensino*. São Paulo: Cia. Graphico-Editora Monteiro Lobato, 1925c. (Monographias Cuiabanas, 1).

CRUDO, Matilde Araki. *Infância, trabalho e educação: os aprendizes do Arsenal de Guerra de Mato Grosso (Cuiabá, 1842-1899)*. Campinas, SP:UNICAMP, 2005. (Tese de Doutorado).

CUNHA, Eduardo Ferreira da. *Grupo escolar Palácio da Instrução de Cuiabá (1900-1915): arquitetura e pedagogia*. UFMT, 2009. (Mestrado)

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São. Paulo: Cortez/Autores Associados, 1978.

FARIA FILHO, L. M. ; SOUZA, R. F. “A Contribuição dos estudos sobre Grupos Escolares para a Renovação da História do Ensino Primário no Brasil”. In: Diana Gonçalves Vidal. (Org.). *Grupos Escolares no Brasil: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, v. , p. 21-56.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos Palácios: forma e cultura escolares em belo horizonte - 1906/1918*. São Paulo: Universidade de São Paulo, USP, 1996. (Tese Doutorado em Educação).

GATTI JÚNIOR, Décio. “A História das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas”. In: ARAUJO, José Carlos; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.). *Novos Temas em História da Educação Brasileira*. Campinas: Autores Associados, Uberlândia: EDUFU, 2002.

GATTI JÚNIOR, Décio, e PESSANHA, Eurize Caldas. “História da Educação, instituições e cultura escolar: conceitos, categorias e materiais históricos”. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005.

GONÇALVES, Arlene da Silva. *Os Grupos escolares no estado de Mato Grosso como Expressão da Política Pública Educacional: O Grupo Escolar Joaquim Murinho, em Campo Grande, Sul do Estado (1910-1950)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCDB.

HUMBERTO, Marcílio. *História do Ensino em Mato Grosso*. Cuiabá, MT: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Estado, 1963.

JACOMELI, Mara Regina Martins: *A instrução pública primária em Mato Grosso do Sul na Primeira República (1891-1927)*. Campinas, SP: Unicamp, 1998 (Dissertação de Mestrado).

LEITE, Gervásio . *Um século de instrução pública: história do ensino primário em Mato Grosso*. Goiania (GO): Editora Rio Bonito, 1970.

Marta Maria Chagas de Carvalho. *Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924 -1931)*. São Paulo: USP, 1987. (Doutorado em Educação).

MONTEIRO, Juliana da Silva (2011). *Cultura Escolar: A institucionalização do Ensino Primário no sul do antigo Mato Grosso. O Grupo Escolar Tenente Aviador Antonio João em Caarapó, MS (1950-1974)*. Dourados, MS: PPGEd/FAED/UFGD, 2011. (Dissertação de Mestrado).

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU, 1974.

NOSELLA, P. ; BUFFA, E. “Instituições escolares: por que e como pesquisar”. In: Ademir Valdir dos Santos; Ariclé Vechia. (Org.). *Cultura Escolar e História das Práticas Pedagógicas*. UTP: Curitiba - PR, 2008.

NOSELLA, P, BUFFA, E. “As pesquisas sobre Instituições Escolares: o método dialético marxista de investigação”. *ECCOS*. São Paulo, v.7 n.2, julho de 2005. p.351-368.

NOSELLA, Paulo. BUFFA, Ester. *As Pesquisas sobre Instituições Escolares: Balanço Crítico*. UNICAMP, 2005.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de Oliveira. “Educação Pública e o controle religioso: o caso dos grupos escolares de Tangará da Serra – MT”. In: SÁ, Elizabeth de; SÁ, Nicanor “A escola pública primária mato-grossense no período republicano (1900 – 1930)”. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2011.

OLIVEIRA, Emilene Fontes de Oliveira e SÁ, Elizabeth Figueiredo de. “Escarolarização e formação da cidadania no Grupo Escolar Leônidas de Matos – Santo Antônio de Leverger, MT”. In: SÁ, Elizabeth de; SÁ, Nicanor “*A escola pública primária mato-grossense no período republicano (1900 – 1930)*”. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2011.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; GONÇALVES, Arlene da Silva. “A educação primária em Mato Grosso: o grupo escolar Joaquim Murtinho, em Campo Grande, sul do estado (1910 – 1950)”. In: Nicanor Sá e Elizabeth de Sá (2011). *Revisitando a história da escola primária: os grupos escolares em Mato Grosso na primeira república*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2011.

PEIXOTO, Afrânio. *Noções de História da Educação*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1933.

REIS, Rosinete Maria dos. “A Implantação dos Grupos Escolares em Mato Grosso”. In: Nicanor Palhares Sá; Elizabeth Madureira Siqueira; Rosinete Maria dos Reis. (Org.). *Instantes e Memórias na História da Educação*. Brasília; Cuiabá: Inep; EdUFMT, 2006, v.

SENA, Divino Marcos de; BRITO, S. H. A. “A organização do trabalho didático na escola moderna: o caso do Grupo Escolar Luis de Albuquerque (Corumbá/MT, 1924-1970)”. In: Gilberto Luiz Alves. (Org.). *Pensamento e prática educacionais: entre clássicos, instituições escolares, educadores e o mercado*. 1ed. Campo Grande: Uniderp, 2007, v. 1, p. 95-119.

SILVA, Adriane Cristine. *Grupo Escolar Esperidião Marques: Uma contribuição para os estudos das Instituições Escolares em Mato Grosso – 1910 -1947*, Dourados, MS: PPGEdU/FAED/UFMGD, 2011. (Dissertação de Mestrado).

Silva, Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel (2006), *De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)*. São Paulo: USP, 2006. (Tese de Doutorado em Educação).

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Luzes e Sombras: Modernidade e Educação Pública em Mato Grosso (1870-1889)*. Cuiabá, EdUFMT, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. “Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1950)”. In: SÁ, Elizabeth de; SÁ, Nicanor “*A escola pública primária mato-grossense no período republicano (1900 – 1930)*”. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. FILHO, Luciano Mendes de Faria. “A Contribuição dos Estudos sobre grupos escolares para a renovação da História do Ensino Primário no Brasil”. In: VIDAL, Gonçalves Diana. *Grupos Escolares. Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2006.

SOUZA, Rosa Fatima de. *Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: Um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Universidade de São Paulo, USP, Brasil, 1997. (Tese de Doutorado em Educação).

TANURI, Leonor Maria. *O ensino normal no Estado de São Paulo (1890-1930)*. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1979.

TREVIZAN, Marcio Bogaz. *Grupo Escolar Mendes Gonçalves: Vicissitudes da vida social e material da instituição e o contexto de implantação dos grupos escolares no Brasil – 1889-1931*. Dourados, MS: PPGEdU/FAED/UFMGD, 2011. (Dissertação de Mestrado).

VIDAL, Diana G. *Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares*. IN: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera T. (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões*

conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: autores Associados, 2005. Apoio: UNESP/FCLAR, p. 3-30.

VIDAL, Diana G.. *Culturas escolares: Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, no final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. São Paulo: Universidade de São Paulo, USP, Brasil, 1995. (Tese de Doutorado em Educação).

XAVIER, Emilene Fontes de Oliveira. *Cultura Brasileira e a Memória da Construção da Identidade Nacional no Grupo Escolar Leônidas de Matos (1937-1945)*. Cuiabá, MT: UFMT, 2006. (Dissertação de Mestrado).

Recebido em 10/03/2012

Aprovado em 20/04/2012

Demanda Contínua

Práticas Pedagógicas Progressistas para a Valorização da Cultura Negra na Infância: Um Debate à Luz da Lei 10.639/03

*Pedagogical Practices for Progressives Valorização of
Black Culture in Childhood: A Debate in the Light of the Law 10.639/03*

Luciana Guimarães Nascimento

Instituição a que está vinculado: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.
Professora dos anos iniciais do ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ.
lu_educ@hotmail.com

O pensamento racista brasileiro, constituído em fins do século XIX e consolidado durante o século XX, acabou por impedir a população negra de alcançar bens sociais que lhe permitiriam viver em condições igualitárias dentro da sociedade. Essa situação, atualmente, pode ser constatada através de análises estatísticas comprovadoras de que, a estes indivíduos foram legadas poucas condições de subsistência, como baixos salários, pouco acesso ao mercado de trabalho formal e baixa escolaridade, ou seja, os colocando em situação desfavorável no cenário sócio-econômico nacional.

Por essa razão, constitui-se como uma necessidade no Brasil do século XXI, o fato da educação institucionalizada passar a oferecer condições igualitárias para que todos os membros da sociedade tenham garantidas condições para seu acesso e permanência, posto que:

A educação constitui um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASÍLIA, 2004, p.07).

No que se refere à cultura da população negra, o campo da educação precisa descobrir caminhos e métodos adequados para o ensino das suas características, a fim de reparar séculos de supremacia cultural branca que favoreceu o fortalecimento do racismo e, a conseqüente exclusão dos indivíduos negros¹ dos espaços formais de ensino, visto que esses ainda apresentam a menor taxa de anos dedicados aos estudos, de acordo com o Censo Demográfico de 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (PAIXÃO, 2009).

Além disso, em se tratando de educação escolar brasileira, o racismo e a desigualdade entre brancos e negros, tão enraizados em nossa sociedade, não podem ser desconsiderados na tentativa de afastar “práticas educativas que ainda insistem em colocar a cultura negra no lugar do exótico e do folclore” (GOMES, 2003, p.77) possibilitando “a construção de uma postura política diante da questão racial na educação brasileira” (idem; *ibidem*).

No entanto, cotidianamente constata-se a consolidação de práticas favoráveis à exclusão dos negros no espaço escolar, respaldadas por ações pouco condizentes com o respeito e a valorização das diversidades, posto que, “sendo a escola a instituição que reproduz as estruturas de classe, ela também reproduz as ideologias e culturas dominantes” (GONÇALVES, 2009, p.94). Desse modo, deixam de ter vez, nos espaços educativos formais, a representação de culturas procedentes dos grupos dominados, em especial, a cultura do povo negro.

Nesta lógica, é dificultado o reconhecimento e a conseqüente valorização da cultura negra por todos os membros da sociedade, pois, na condição de não-legitimada, torna-se difícil fazer com que os próprios indivíduos pertencentes a este grupo etnicocultural, construam e / ou assumam sua identidade, criando identificação e assumindo sua história e ancestralidade. Fica ainda mais evidente a necessidade de uma política pública que norteie a educação antidiscriminatória, capaz de corrigir abordagens educativas equivocadas, passando a valorizar o espaço que a história e cultura afrobrasileira merecem no currículo nacional, como veremos a seguir.

¹ Ao citar a população negra, me refiro ao grupo formado por negros e pardos/mestiços, de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, podendo em alguns momentos aparecer como afrobrasileiro ou afrodescendente.

O Impacto da Lei 10.639/03 na Educação Brasileira

Após um longo período de negação e falta de reconhecimento da importância de se combater o racismo e a discriminação racial a partir dos espaços escolares – mais precisamente desde o fim do sistema escravista no Brasil, quando se iniciou o processo de marginalização do negro, através de estigmas e estereótipos a ele relacionados -, as políticas nacionais começam a demonstrar, já no século XXI, avanços em relação à busca por uma educação antirracista de positividade em relação aos negros, com a criação de mecanismos que identificam e reconhecem o valor que estes representam à sociedade.

Em especial, tratemos do documento que instituiu, em todo território nacional, o estudo e ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes na Educação Básica, a Lei 10.639, assinada em janeiro de 2003, pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. O referido documento simboliza um marco no combate ao preconceito e uma vitória para todos - grupos ligados ao movimento negro e, representantes das comunidades acadêmicas -, que há tempos lutam e acreditam no enfrentamento do racismo partindo da conscientização da população, por intermédio da educação, localizando-se historicamente para além de uma ação de governo, já que é fruto da crença na relevância desta medida por diferentes agentes sociais que atuaram em prol de sua efetivação (LIMA, 2009).

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 aparece no cenário educacional brasileiro como um passo à frente no oferecimento de educação igualitária e democrática, que se constitui como um direito de todos, ao regulamentar as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), com intuito de “cumprir o estabelecido na Constituição Federal de 1988, que prevê a obrigatoriedade de políticas universais comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas” (UNESCO; MEC, 2008, p.15).

De acordo com o relatório apresentado pelo Grupo Interdisciplinar organizado pelo MEC/SEPPPIR (2008), as alterações na lei 9.394/96 em seu Art. 26A, determinadas pela Lei 10.639/03, vão além de sugestões que permeiem modificações na inclusão de novos conteúdos no currículo escolar. Surgem exigências para um novo pensar acerca das relações etnicorraciais, sociais e pedagógicas, com propostas de alcance para novas práticas de ensino, a partir

do repensar a respeito das condições disponibilizadas para aprendizagem e os objetivos da educação oferecida no âmbito escolar (ibidem).

A Lei n. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei nº 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (idem; ibidem; p.10).

A partir desta movimentação e com a urgência em se garantir a melhor forma para execução da referida lei, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em março de 2004, orientando os sistemas educacionais brasileiros para a Educação nas Relações Etnicorraciais e o ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira, com propostas de adaptações nos currículos escolares e orientando conteúdos a serem trabalhados em todos os níveis e modalidades de ensino (UNESCO; MEC; 2008).

É válido ressaltar que, uma lei no molde da 10.639/03, assim como suas diretrizes, surge como caminho favorável ao combate à discriminação e ao preconceito que há séculos ocupam grande espaço nas nossas instituições escolares, estruturadas a partir do pensamento social nacional, composto por bases desprovidas de valores igualitários. Isso se atrela ao fato dessa mesma sociedade ter vivido sob moldes escravistas por tempo superior à metade dos seus quase cinco séculos de existência, estruturando-se de forma hierarquizada e hierarquizante (SISS, 1999, p.76).

Reforçando esse modelo, agregam-se todos os mecanismos de controle fortalecidos em pilares culturais, perpetuando lógicas simbólicas hierarquizadas de representações construídas historicamente, que condicionam ou regulam as ações e comportamentos dos indivíduos. Assim, fica garantida a homogeneidade do sistema social que, nesse caso, age favoravelmente à marginalização dos indivíduos negros e, encontra legitimidade nas omissões observadas nos espaços educativos formais, ou mesmo, no reforço de representações equivocadas sobre as práticas culturais africanas e afrobrasileiras muito comum nesse território.

Segundo Gomes (2003), o alcance de modificações favoráveis à valorização das diferenças etnicorraciais precisa ser defendido dentro da escola, por ser este um estratégico local para superação das ideologias racistas, difusoras de representações negativas sobre o negro. Nesse caminho, acredita-se que somente através da apropriação da já mencionada legislação, intermediada por estudos sobre o seu conteúdo e, com a tomada de posicionamento político por parte dos educadores é que surgirão práticas cotidianas forjadoras de um currículo comprometido com a inserção e promoção da população negra, afastado das influências eurocêntricas.

A Lei determinante dos estudos sobre os africanos e afrobrasileiros traz à tona a necessidade dos educadores receberem uma formação que lhes permita selecionar conteúdos adequados ao contexto e à condição social dos educandos na sociedade, através do domínio sobre conceitos básicos das diferentes áreas do conhecimento – dimensão complexa para os profissionais que atuam nos anos iniciais, ao analisarmos os cursos de formação inicial, em especial a Pedagogia (OLIVEIRA, 2006). Os agentes educativos precisam receber formação capaz de embasar a escolha de critérios adequados para seleção dos conteúdos, considerando-se um conjunto de aspectos favoráveis à inclusão do negro, com respeito e valorização da sua cultura.

A perspectiva cultural deve ser um meio valorizado pelas práticas educativas, caminhando para além de ações simplistas, como a valorização da diversidade ou análises curriculares, alcançando a dimensão de “respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (GOMES, 2003, p.75).

Dessa forma, pensar em práticas pedagógicas que favoreçam a busca pela igualdade racial, de forma ideológica, oportunizará a ascensão do negro enquanto cidadão que interage socialmente sem apontamentos discriminatórios, preconceituosos ou estereotipados. O combate ao pensamento racista, a partir do espaço escolar, já está favorecido e respaldado pela lei 10.639/03, e pode ser concretizado através do reconhecimento da cultura dos africanos e afrobrasileiro, ou mesmo com a apresentação da “radicalidade da cultura negra” (idem; *ibidem*) pelos professores em suas aulas.

A valorização da Cultura Negra no trato pedagógico das questões raciais

O debate sobre a História e Cultura Africana e sua importância na formação da nação brasileira, embora se traduza em um tópico fundamental para a compreensão da História Geral e do Brasil, foi ignorado nos currículos nacionais, devido ao preconceito e a falta de (re)conhecimento sobre a real história dos grupos africanos, visto que o interesse sempre foi o de dominá-los, escravizá-los ou colonizá-los. Negar a sua história configura-se como uma forma de controle social e ideológico, que durante muito tempo serviu à construção da identidade brasileira desprovida de conteúdo racial (LIMA, 2009).

Por essa razão, deve-se redobrar a atenção e os cuidados com o trato deste assunto, pois na base do senso comum ele pode acabar reforçando a desvalorização e o desgaste da autoestima dos indivíduos negros, quando, na verdade, a lei e suas diretrizes surgem para oportunizar o ensino da História e dos ancestrais daqueles em favor de sua valorização, desfazendo posturas racistas.

É preciso oferecer aos alunos, negros e brancos, uma formação que respeite e valorize a diversidade etnicorracial e, isso precisa acontecer não apenas em datas comemorativas específicas, com pequenos projetos soltos, desconexos, mas sim durante todo o processo de aprendizagem. Desta forma, estaria garantida a construção de um currículo multicultural, contrariando o etnocentrismo e preservando valores democráticos, que culminaria na desnaturalização das diferenças etnicorraciais a partir de práticas pedagógicas contrárias à discriminação racial (GOMES, 2003).

Vários apontamentos são feitos pela Lei 10.639/03 e suas Diretrizes, entre os quais deve ser destacada a dimensão cultural que envolve os estigmas e estereótipos legados à população negra. O indivíduo negro, especialmente no Brasil, sofre com abordagens racistas de apelo cultural, que discriminam a cor da sua pele, características físicas, e também sua forma de vestir, suas danças, sua religiosidade e seu cabelo. A prática pedagógica que se dispuser a valorizar a identidade negra deverá considerar esses aspectos na definição da sua abordagem.

Não há dúvidas de que o Brasil pode ser definido como um país de muitas culturas, visto que realmente possui uma população miscigenada espalhada

pelo seu vasto território, porém isso não ameniza as classificações hierárquicas responsáveis pela desvalorização de algumas dessas culturas, ou mesmo sua negação, como ocorre com a cultura negra. E, de acordo com Gomes (2003), isso gerou fragmentação de identidades e destruição de auto-estimas.

Ao definir um conjunto de práticas, hábitos, costumes, características comportamentais e posicionamento político ideológico como aspectos de uma cultura classificando-a como “negra”, significa construir uma adjetivação que:

(...) possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (idem; ibidem).

Esses fatores não podem ser desconsiderados pela escola, especialmente pública, que deve evitar deixar cair na essencialização ou folclorização a riqueza cultural de ancestralidade africana, viva em seu interior e tão importante na construção cultural do Brasil (idem; ibidem). Ou mesmo, ainda a escola não pode deixar que atos preconceituosos, avessos à riqueza cultural formadora do país, continuem enraizados na sua estrutura, acabando com a auto-estima de crianças e jovens negros ou, fazendo com que estes se formem desprovidos de raízes identitárias. A educação institucionalizada, que se materializa na escola, precisa dar fim à hegemonia eurocêntrica, cedendo espaço para que os indivíduos negros tenham suas tradições culturais de matriz africana, respeitadas e debatidas de forma antidiscriminatória, desfazendo noções de inferioridade/superioridade, que atingem padrões estéticos tão valorizados na sociedade pós-moderna

Esse cenário possibilita a inserção de uma lógica pedagógica progressista, capaz de ampliar as vivências cotidianas a partir do estreitamento das relações entre escola e sociedade, permitindo a apropriação de: “saberes sobre a população negra em uma sociedade caracterizada pela diversidade racial, cultural e biológica, cujos significados inventados socialmente deram origem a preconceitos, estereótipos e discriminações” (OLIVEIRA, 2006, p.49).

A abordagem educativa progressista implica uma educação problematizadora para a compreensão do real, entendendo o indivíduo como construtor de sua própria história em busca da transformação social. Por isso, pensa-se

em práticas pedagógicas críticas, reflexivas e transformadoras, capazes de desmistificar e questionar com os alunos “a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura destes, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura” (BEHRENS, 2005, p.73).

A partir dessa perspectiva, o educando constitui-se como foco da ação educativa, envolvido em investigações e discussões coletivas na busca pela produção do conhecimento. A prática social é o ponto culminante do processo educativo, visto que a produção do conhecimento sugere reflexão crítica sobre a ação e a favor dela (Ibidem).

Nesse contexto, o professor pode, desde que instrumentalizado, desempenhar a importante e fundamental tarefa de desmistificar as visões estereotipadas e as ideologias racistas que os currículos escolares veiculam (SISS, 1999). E ainda, de acordo com Oliveira (2006), com estudos pautados em uma pedagogia progressista, amplia-se a compreensão sobre as relações de poder existentes entre todos os grupos humanos, proporcionando força ao tratamento da diversidade racial brasileira pela educação.

A interseção entre aspectos culturais e práticas pedagógicas pode ser enriquecida pela utilização de materiais que favoreçam o debate antirracista, especialmente por abordar características comumente desvalorizadas pela cultura ocidental e que, muitas vezes são utilizadas para definir posições e lugares sociais, como é o caso do corpo e do cabelo dos indivíduos negros.

O trato pedagógico de padrões estéticos incorporados pela sociedade pode ser auxiliado por mecanismos que facilitem o debate a favor da desconstrução de estereótipos direcionados à negritude, colaborando com a afirmação da identidade negra, principalmente durante a infância.

O Debate Antirracista Intermediado pela Literatura Infantil

A diversidade etnicorracial não pode mais ser vista simplesmente como um entre outros desafios a ser superado pelos educadores, pois se constitui como uma responsabilidade social que exige dos cidadãos brasileiros uma tomada de posição perante os sujeitos da educação, capaz de valorizar tanto as semelhanças quanto as diferenças na garantia de um projeto educativo e social democrático (GOMES; SILVA, 2006).

O preconceito racial pode ser combatido a partir de várias abordagens educativas na escola, seguindo uma lógica pedagógica progressista. É possível, por exemplo, articular todas as áreas do conhecimento, em um campo multidisciplinar, criando ferramentas que instiguem a reflexão etnicorracial nas aulas, originando debates sobre o racismo e a condição excludente relacionada à população negra na sociedade brasileira, com o intuito de superar essas situações.

Áreas do conhecimento como a História, a Geografia, as Artes e a Literatura são indicadas pela lei 10.639/03, como especialmente propícias para abordagens consonantes com a luta antirracista. Não obstante, a Língua Portuguesa, as Ciências, a Educação Física e a Matemática, embora não determinadas pela lei, possuem potencial para contribuir com a não-proliferação de ideologias discriminatórias relacionadas às questões raciais, partindo-se de uma compreensão interdisciplinar sobre os conhecimentos.

Contudo, aqui será enfocada a Literatura voltada às crianças na faixa etária compreendida entre 6 e 10 anos, por isso denominada Literatura Infantil, como uma importante ferramenta de abordagem para as questões raciais no espaço escolar. Esta área do conhecimento se apresenta como um rico recurso de apoio ao processo de desenvolvimento infantil, pois, como sinaliza Heloísa Pires Lima (2005), favorece o processo de construção de entendimentos sobre a sociedade, ao mesmo tempo em que trabalha com a formação de conceitos, mexe com ideias e emoções. O reconhecimento da importância dos debates pautados a partir desse tipo de texto deve compor as práticas educativas, considerando-se que:

O texto literário é um espaço plural, aglutinador de várias leituras e análises, local privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos e, desse modo, fonte que pode colaborar para a enunciação ou para o apagamento de identidades. Constituídos a partir de tempos/espaços históricos, trazem as marcas desses elementos, amalgamadas com o pensar, o sentir, o saber e o fazer dos homens “escritos” da época, sob a ótica dos escreventes (PESSANHA; BRITO, 2007, p.136).

Assim, partindo-se de livros desta linha, podem ser forjados debates antirracistas que favorecerão a elevação da autoestima dos alunos negros, assim como o respeito e a valorização da identidade e cultura afrobrasileiras por aqueles que a ela não pertencem. Para isso, o professor precisará dispor de visão crítica na análise do material que será utilizado nesse movimento, na busca por textos que não reforcem o preconceito racial - que em muitas ocasiões aparece

camuflado na literatura que se destina ao público infanto-juvenil -, visto que “o contato com material pedagógico displicente com a diversidade racial colabora para estruturar em todos os/as alunos/as uma falsa ideia de superioridade racial branca e de inferioridade negra” (CAVALLEIRO; 2001; p.154).

Sendo assim, o texto literário que se almeja trabalhar compreende a afirmação e exaltação dos indivíduos negros, contrariando as constantes estigmatizações e vislumbre de eugenia, aspectos comuns em livros que retratam personagens negros, pois “o discurso literário brasileiro, em consonância com várias cadeias discursivas, tais quais os discursos político, o religioso, o medicinal e outros, traz em seu bojo uma gama de estereótipos do negro” (PESSANHA; BRITO; 2007; p.142).

Atualmente, ainda é comum encontrarmos livros de histórias infantis propagando o ideário de supremacia dos indivíduos brancos em relação aos demais, reforçando estereótipos relacionados aos negros, através, principalmente, da supervalorizada cultura ocidental (RAMOS, 2009). Assim, são apresentados conceitos discriminatórios, através da linguagem verbal ou ilustrativa, que difundem o preconceito racial e, muitas vezes, impedem que as crianças negras valorizem sua ancestralidade, passando a almejar o alcance da identidade branca, já que neste material “o ser negro está atrelado a um lugar imposto: o lugar de inferioridade, de menos inteligente, de menos capaz, de violento, de tribal” (SANTOS, 2001, p.99).

Porém, devem ser reforçadas as responsabilidades da escola na busca pela superação de processos excludentes na sociedade. É seu dever manter preocupação com uma educação que questione e informe criticamente sobre as desigualdades raciais, os problemas relacionados ao preconceito e à discriminação racial, dando margem à transformação dessa organização social, que ainda não confere direitos à cidadania para muitos indivíduos negros:

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, materiais didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra” (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

Na tentativa de permitir à criança negra criar identificação com os personagens que aparecem nas histórias infantis, fazendo com que, através deles, estas se reconheçam e se localizem no espaço / tempo histórico, o professor comprometido com a temática antirracista deverá buscar por livros que exaltem a cultura negra, assim como sua história, ou aspectos referentes ao seu padrão de comportamento.

Desta forma, o determinismo discriminatório, presente na Literatura – infantil ou não-, através da marginalização dos personagens afrodescendentes, que desde o período colonial são caricaturados, aparecendo “ora como um personagem rebelde, rude; ora submisso; às vezes com muito ritmo e musicalidade; às vezes um ser exótico, cheio de crenças estranhas; outras vezes não tão diferente, mas sim adaptado ao mundo do colonizador” (PESSANHA; BRITO; 2007; p.138), será substituído pela exaltação ao ser negro, visto que é invertido o esquema, onde “Ele (o negro) era o Outro, ou seja, aquele sobre o qual recaíam críticas ou defesas paternalísticas, dando voz ao Eu Negro, que tece a sua história e a de seu povo, sem deformações culturais e sem o véu de hipocrisia dos colonizadores” (Ibidem).

Dois aspectos devem ser considerados com relevância ao analisarmos as formas de negação das características negras, pois quase sempre são tratadas de forma bastante estereotipada, destacados como o não-belo que habita no indivíduo negro. São eles o corpo e o cabelo. Embora repletos de significação e memória para os afrodescendentes, esses elementos foram eleitos como principal instrumento de ataque e negação à cultura negra. Porém, acredita-se que é responsabilidade da educação “desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza da cultura negra inscrita no corpo, nas técnicas corporais, nos estilos de penteados e nas vestimentas, as quais também são transmitidas oralmente” (GOMES, 2003, p.81).

É importante a escolha de livros que façam descrições desprovidas de caricaturas ou estigmas, e que favoreçam a compreensão da ancestralidade do afrobrasileiro, assim como sua história e cultura, visando “ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética” (idem; ibidem). Somente assim será possível o alcance de uma educação escolar antidiscriminatória, favorável à promoção da equidade a partir do seu interior.

Considerações Finais

Na atualidade, ainda é expressiva a condição de exclusão ocupada pela população negra, indicando que o preconceito racial ainda vive com força na sociedade brasileira, precisando ser debatido nos espaços formais de ensino, no intuito de reverter a condição de subalternização imposta aos indivíduos negros desde o fim do sistema escravista.

Sendo assim, com a promulgação da Lei 10.639/03 constrói-se um caminho para que a lógica do sistema seja alterada, tendo na Educação o principal aliado na reversão de estigmas e estereótipos excludentes, favorecendo o debate antirracista no interior das escolas, em prol da valorização de aspectos culturais com ancestralidade africana. Os apontamentos feitos pelas Diretrizes Curriculares, no âmbito da lei acima mencionada, determinam uma mudança de abordagem no trato das questões etnicorraciais nos espaços educativos, na medida em que se percebe o quanto nesses locais – que, em tese, deveriam desenvolver o respeito e a valorização das diferenças –, as práticas preconceituosas e discriminatórias favorecem socialmente a perpetuação e a consolidação do racismo.

Por essa razão, a apropriação de saberes referentes à História e Cultura Africana e Afrobrasileira devem ser veiculadas por práticas progressistas, indicadas como proposta de ação que favorece a transformação social, tão necessária à realidade brasileira ainda muito discriminatória, principalmente em relação à população afrodescendente. Estes precisam alcançar uma afirmação social, a qual perpassa pela recuperação da sua identidade etnicorracial e cultural. A função da escola é garantir acolhimento, respeito e valorização do ser negro, promovendo debates que contribuam para formação de uma ideologia igualitária, que aceite a diversidade, exaltando-a, e identificando aspectos que a caracterizam.

Contudo, acredita-se que essa tarefa de reconstrução social deve almejar a formação e a afirmação de conceitos e valores antidiscriminatórios, intermediados por atividades escolares adequadas e pertinentes à desconstrução da ideologia racista presente na sociedade brasileira. Nesta lógica, cabe a articulação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, com a utilização de materiais facilitadores do debate que visa a valorização da cultura negra. Em especial, sugere-se a Literatura Infantil como área facilitadora para a abor-

dagem das questões etnicorraciais na infância, com o uso de livros eleitos e apresentados pelo professor sensível e comprometido com assuntos referentes à diversidade, raça / etnia e identidade negra, portanto, comprometido com a elevação cultural do ser negro, trabalhando favoravelmente para a desmistificação das visões estereotipadas, que há tempos geram opressão aos indivíduos de ancestralidade africana.

Com isso, pretende-se comprovar que uma educação antirracista é possível e que a lei 10.639/03 pode ser efetivada, sendo, inclusive, urgente que isso aconteça. Muitos são os caminhos capazes de favorecer esse fim, assim como não são poucos os aspectos que precisam ser trabalhados para que o pensamento racista perca a sua força. Porém, é na esfera cultural que se observa as maiores formas de opressão atribuídas aos negros, possibilitando a naturalização de estigmas e estereótipos que acabam por massacrar a identidade e a auto estima desses indivíduos.

Somente com posicionamento político ideológico será alcançado o trato adequado para as questões que envolvem a valorização da cultura negra e a educação, almejando a promoção da igualdade racial, deixando de lado o pensamento tão difundido, que propaga as relações raciais no Brasil pautadas em na convivência harmoniosa e democrática, onde o maior problema aloja-se em questões socioeconômicas.

Resumo: Cabe à educação institucionalizada formal, prover e se dispor a buscar mecanismos e práticas que favoreçam a reversão da condição excludente - ao que se refere a aspectos culturais, sociais e econômicos -, na qual se encontram os indivíduos negros em comparação com os brancos, iniciada no período escravista e vigente até os dias de hoje no Brasil. A Lei 10.639/03 e suas diretrizes surgem, na política educacional brasileira, fazendo referência a caminhos favoráveis à reversão deste quadro, oportunizando a busca por práticas pedagógicas progressistas que contribuam para a exaltação da cultura negra, combatendo estigmas e estereótipos socialmente construídos. O presente artigo tem como finalidade apontar uma proposta pedagógica que valorize a cultura negra no espaço escolar, desfazendo preconceitos que acabaram por negar e ocultar suas características tão vivas na sociedade brasileira.

Palavras-Chave: Lei 10.639/03, Cultura Negra, Práticas Pedagógicas Progressistas.

Abstract: It is institutionalized formal education, provide and be willing to seek mechanisms and practices that enable them to reverse the condition exclusionary - to respect the cultural, social and

economic - in which individuals are black compared with white people, started during the slavery period and used until the present day in Brazil. Law 10.639/03 and its guidelines appear in the Brazilian educational policy, referring to ways in favor of reversing the situation, allowing the pursuit of progressive educational practices that contribute to uplifting the black culture, combating stigma and stereotypes are socially constructed. This article aims to point out an educational proposal that enhances black culture in school, eventually undoing prejudices that deny and hide their features so vivid in Brazilian society.

Keywords: Law 10.639/03, Black Culture, Pedagogical Practices Progressives.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639** “Que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática – História e Cultura Afro – brasileira – e, dá outras providências”. Ministério da Educação. Brasília, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Ministério da Educação, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRÁSILIA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Distrito Federal, Outubro de 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 2 ed. Curitiba, Vozes, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. “Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor”. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola**. 3 ed. São Paulo, Selo Negro, 2001, pp.141 - 160.

GOMES, Nilma L. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, nº 23. Rio de Janeiro, Maio/Agosto 2003, pp.75 – 85.

GOMES, Nilma L; SILVA, Petronilha B. G. “O Desafio da Diversidade”. In: GOMES, Nilma L; SILVA, Petronilha B. G (orgs). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006, pp. 13 -34.

GONÇALVES. Maria Alice R. “Diversidade: a cultura afro-brasileira e a lei 10.639/03”. In: SOUZA, Maria Elena V. **Relações Raciais no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, Rovelte, 2009, pp. 91 – 106.

LIMA, Heloísa Pires. **Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil**. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 101 – 116.

LIMA, Mônica. **Enfrentando os desafios: a história da África e dos africanos no Brasil na nossa sala de aula**. Rio de Janeiro. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso em: 04/04/2009.

MEC/SEPPPIR. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, 2008.

OLIVEIRA. Iolanda. “Raça, Currículo e Práxis Pedagógica”. **Cadernos Penesb**, nº 7. Niterói, EdUFF, pp.42-67, Nov. 2006.

PAIXÃO; Marcelo. **Desigualdades Raciais no Estado do Rio de Janeiro: um panorama através dos indicadores do Censo 2000**. Disponível em: <http://www.laeser.ie.ufrj.br>. Acesso em: 12/11/2009.

PESSANHA; Marcia M. J; BRITO; Maria C.E. "A Literatura Brasileira e o Papel do Autor/Personagem Negros". **Cadernos Penesb**, nº 7. Niterói, EdUFF, 2006, pp. 135 – 163, Nov. 2006.

RAMOS. Ângela Maria P. "Literatura infanto-juvenil e construção da identidade étnico-racial – uma possibilidade de aplicação da lei 10.639". In: SOUZA, Maria Elena V. **Relações Raciais no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, Rovel, 2009, p. 151 – 182.

SANTOS, Isabel. "A responsabilidade na escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos". In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 3 ed. São Paulo, Selo Negro, 2001, pp. 97 – 114.

SISS, Ahyas. "A educação e os afro-brasileiros: algumas considerações". In: GONÇALVES, Maria Alice R (org). **Educação e Cultura: pensando em cidadania**. Rio de Janeiro, Quartet, 1999, pp. 64-89.

UNESCO; MEC. **Contribuição para Implementação da Lei 10.639/2003**. Brasília, 2008.

Recebido em 18/11/2011

Aprovado em 04/03/2012

Leitura de imagens como recurso didático para a Educação Infantil

Image reading as teaching resource for Early Childhood Education

Elaine Alves dos Santos de Andrade

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Brasília (1º/2010). Auxiliar de sala, Jardim II (manhã) e 1º ano do Ensino Fundamental (tarde). QNO 16, Conjunto 07, Casa 04, Ceilândia Norte - Setor O (DF). (61) 33746387 / 93244412

E-mail: elainebandrade@hotmail.com

Joanne Neves Fraz

Graduada em História pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Franca, SP (1996). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação, Universidade de Brasília - UnB (1º/2004). Atualmente professora de Pesquisa em Educação e Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade Anhanguera de Brasília. SQN 316, Bloco D, Apto. 210 - Asa Norte/Plano Piloto. Brasília, DF. (61) 3272-7313 / 9816-8011

E-mail: joanneneves@hotmail.com

Imagens estão presentes na sociedade muito antes do surgimento da leitura e da escrita. A Arte rupestre mostra que o homem pintava nas paredes das cavernas aquilo que desejava expressar, representar e registrar, interpretando o próprio mundo.

Diante das imagens que permeiam o mundo e o cotidiano das crianças, verificou-se que é possível utilizar recursos imagéticos para alfabetizar, ressignificando os saberes por meio da leitura de imagens, tema que surgiu no final da década de 1970 na área de comunicação e artes. Segundo Walty, Fonseca e Cury (2006, p. 60):

Imagens, sons, gestos, cores, expressões corporais tornam-se signos abertos à decodificação. Nesse sentido, reiterar-se, a recepção desses bens simbólicos pode

ser vista como leitura, na medida em que todo recorte na rede de significações é considerado um texto.

Diante de percepções e impressões que as imagens proporcionam, e dos sentimentos e sentidos despertados, elas se tornam parceiras ativas do ponto de vista emocional e cognitivo. Tornando-se relevantes no desenvolvimento de trabalhos pedagógicos que utilizem como recurso didático as imagens.

Sabe-se que a leitura inicia-se num mundo de sons, imagens e movimentos que convergem para a leitura de palavras. Assim, na ampliação do vocabulário infantil, a leitura e a interpretação de imagens podem auxiliar no processo de letramento.

A aquisição de habilidades de leitura e escrita em uma dimensão maior que a alfabetização (decodificação de símbolos), abrange também a compreensão de códigos não-linguísticos encontrados em diferentes suportes. Leva-se em conta que as mensagens presentes nesses textos devem ser compreendidas pelos indivíduos de maneira crítica, mediante a prática de atividades que envolvam sua leitura.

As imagens envolvem um universo bastante amplo: pintura, escultura, charge, caricatura, desenhos, teatro, fotografia, televisão, cinema, *outdoors*, cartazes, gestos, natureza, sombra, luz, sentimentos, entre outros. Porém, existem certas dificuldades em utilizá-las como apoio e recurso didático aos conteúdos. Assim, como pode ser trabalhada a leitura de imagens na Educação Infantil?

A criança, antes de apropriar-se do código escrito, relaciona-se quase que exclusivamente com o texto representado pela imagem e os lê a partir do contexto sociocultural que está inserida, tornando-a prática cotidiana de sala de aula. Por isso, há necessidade e importância de se educar por meio da leitura da imagem.

O ensino se torna mais abrangente quando utiliza representações visuais, pois elas permitem a aprendizagem de tudo o que os textos escritos não conseguem revelar, demonstrando a importância do aprendizado desse tipo de leitura (EISNER apud GENTILE, 2003, p. 44).

Não é apenas o aluno que observa e vive em meio a um crescente número de imagens: o professor, adulto inserido nesse contexto, também convive diariamente com mensagens emitidas por textos visuais repletos de significados. Como indivíduo, procura interpretá-las; como professor, sabe que necessitará

saber mais sobre elas, uma vez que o panorama atual aponta para a necessidade de enriquecer a leitura do aluno, contribuindo para que a leitura de imagens possa cumprir a função de não apenas fornecer de informações, mas conhecimento (ROSSI, 2003).

Nessa perspectiva, a necessária inclusão do tema leitura de imagens nos cursos de formação de docentes pode propiciar condições de ampliação dos seus conhecimentos a respeito de como trabalhar com imagens desde a pré-escola, etapa em que a criança é seduzida inicialmente pela visualidade e pelo reconhecimento figurativo.

Nesta pesquisa, o objetivo geral foi analisar de que modo a leitura de imagens, como recurso didático, pode desenvolver a aprendizagem dos alunos da Educação Infantil. Para isso, foi necessário verificar os recursos imagéticos utilizados no cotidiano escolar; relacionar conteúdos escritos com ilustrações nos livros didáticos; averiguar os conhecimentos que professores possuíam sobre a leitura de imagens; observar as reações dos alunos quando são utilizadas imagens diversas no processo de ensino-aprendizagem.

Analizou-se também a utilização da leitura de imagens na abordagem dos conteúdos, por meio de cartazes, figuras, fantoches, livros, bem como exercícios ilustrados com imagens de revistas, jornais, internet em sala de aula. Para tanto, foi utilizada uma metodologia de caráter qualitativo, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observação participante e entrevistas estruturadas.

A observação das crianças, na pré-escola (Período II), deveu-se ao fato de que elas têm contato com as múltiplas linguagens que estão disponibilizadas em nosso cotidiano, dentre as quais a linguagem visual, que compreende várias categorias de expressão, em que a construção de qualquer uma delas implica no conhecimento e na leitura de elementos visuais como a forma, a cor, o espaço, o equilíbrio, a relação entre luz e sombra, plano e superfície, dentre outros. Por sua vez, as entrevistas levaram em conta o papel fundamental do professor no processo de apropriação dessas linguagens pelas crianças da Educação Infantil.

A Leitura de Imagens

Há milhares de anos, as pessoas fazem imagens para representar o mundo que as rodeia. Há imagens visuais por toda parte. Algo que se intensifica ainda

mais com a modernização da tecnologia de produção destas, tornando-as referência constante em nosso cotidiano.

Muitos conhecimentos produzidos atualmente nos chegam pelos meios de informação e comunicação. Estes, por sua vez, também constroem imagens do mundo. Imagens para deleitar, entreter, vender, sugerindo o que se deve vestir, comer, aparentar e pensar. Nas escolas, os alunos estão em constante contato com imagens visuais, principalmente no livro didático, que constitui, na maioria das vezes, a única fonte de leitura do aluno.

Na sociedade contemporânea, discute-se a necessidade de uma alfabetização visual como a prática de leitura de imagens. Estas não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimentos. Freire (1996) já sustentava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e, nesse caso, toda leitura é influenciada pela experiência de vida do leitor e sua relação com os sistemas audiovisuais.

As crianças pré-escolares são bastante atraídas por imagens, e o professor deve explorar este viés na prática. Nesta perspectiva, o hábito de leitura de imagens deve ser incentivado nas crianças, principalmente diante de tantas informações que as cercam por meios escritos e eletrônicos. Esse treinamento mental capacitará aos alunos a interpretação e representação dos diferentes textos. Segundo Bamberger,

A leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo (2000, p. 11).

Portanto, ler imagens é ler o mundo, identificando quantidades, agrupamentos, classes, tipos e funções.

A leitura de imagens e a Educação Infantil

Na Educação Infantil, é fundamental que se trabalhe a leitura por meio de diversas formas de linguagens, verbais e não-verbais, pois elas são necessárias para se entender a realidade ao redor. Assim, permite-se que alunos experimentem sentimentos e, ao mesmo tempo, absorvam comportamentos,

traduzindo-os em conhecimentos práticos. De acordo com Bassedas, Huguet e Sole (1999, p. 76):

[...] as linguagens servem para representar a realidade, para podermos criar, comunicar-nos e divertirmo-nos. É por isso que a experiência com as linguagens pode possibilitar as crianças situações em que elas possam desfrutar: é preciso que lhes pareça interessante saber como escrevemos as palavras; é preciso ter interesse em usar os números para contar; é preciso que se divirtam com as caretas e palhaçadas; é preciso que desfrutem desenhando o brinquedo que lhes agrada, etc. [...] Portanto, é objetivo da Educação Infantil que, ao final da etapa, as crianças tenham os instrumentos de comunicação, expressão e representação necessários para poderem compreender, criar e atuar no mundo que as envolve.

Assim, a leitura de imagens precisa fazer parte do período de alfabetização, como recurso pedagógico, uma vez que possibilita à criança um olhar questionador, criativo e crítico.

Como exemplo, o grafismo é o meio pelo qual a criança manifesta sua expressão e visão de mundo, conforme o nível de desenvolvimento psíquico infantil que é variável a cada criança. Segundo experiências de Ferrero e Teberosky (1999), as crianças foram confrontadas com imagens e supostas combinações de símbolos gráficos, nem sempre lógicas, para que as mesmas, ainda não alfabetizadas, identificassem se aquilo seria ou não passível de ser lido. Estas comprovaram que não dominar a leitura não é obstáculo para o entendimento de um texto, pois esse pode ser construído mentalmente por meio das imagens.

De acordo com Hernández (2000), o papel do professor não é de um simples transmissor de atividades, mas de um instigador de opiniões e conclusões após o manuseio de imagens, um mediador do entendimento das representações do universo visual.

Para Almeida Júnior (2000), a participação da criança em atividades que coloquem em prática a ação de fazer perguntas às imagens e refletir sobre elas, desenvolve a capacidade crítica e a cognição. Assim, o educador deve “[...] desenvolver metodologias de aprendizagem e leitura na direção de uma lógica da simulação: congelando uma ou mais imagens para um mergulho, ao mesmo tempo apreciativo e analítico, emocional e lógico [...]” (ALMEIDA JÚNIOR, 2000, p. 20).

Com vistas à prática docente, o professor deve adquirir ainda em sua formação o hábito de ler imagens, a fim de que se torne um formador de leitores de imagens. De outra forma, continuará a perpetuar o ensino tradicional, no qual os alunos aprendem de modo fragmentado e descontextualizado. Almeida Júnior (2000, p. 15) ressalta que:

[...] não basta apenas a boa vontade do docente, o professor precisa receber fundamentação teórica e prática para formar o leitor de imagens, uma vez que “ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não domina, nem promove a aprendizagem de algo que não teve a oportunidade de conhecer.

Devido ao aspecto histórico e interdisciplinar das imagens, podem-se abordar diversos temas como desigualdades sociais, sociedades e culturas que fazem parte da vida diária das crianças.

A leitura de imagens e a cultura visual

Hernández (2000) entende que o campo de estudo das imagens é móvel, pois a cada dia se incorporam novos aspectos relacionados tanto às representações quanto aos elementos visuais. Nessa perspectiva, não há receptores nem leitores, mas sim construtores e intérpretes, na medida em que a aproximação não é passiva nem dependente, mas interativa e condizente com as experiências que cada sujeito. Por isso, as representações que as crianças constroem da realidade a partir das suas características sociais, culturais e históricas, impulsiona a compreensão da própria vivência.

Assim, um trabalho na linha da compreensão crítica da cultura visual “[...] não pode ficar à margem de uma reflexão mais ampla sobre o papel da escola e dos sujeitos pedagógicos nesses tempos de mudança” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 3). Os docentes devem estar atentos ao que se passa no mundo, nos saberes e na sociedade, respondendo com propostas que possibilitam ao aluno compreensão, atuação e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Esse tipo de abordagem requer uma mudança na forma de como se organiza tradicionalmente o conhecimento escolar. Nesta, os professores precisam identificar os objetos da leitura de imagens do grupo, ou seja, imagens que estão nas capas de cadernos e pastas dos alunos, suas roupas, programas de televisão que assistem, revistas que leem, desenhos animados e jogos preferidos.

Gastaminza (2002 apud SARDELICH, 2006) afirma que uma leitura inteligente da imagem requer do leitor algumas competências como: reconhecer formas visuais que reproduzem ou não algo que existe na realidade; estabelecer uma sequência narrativa entre elementos que aparecem na imagem e/ou elementos de informação complementar (título, data, local); atribuir sentido estético à composição; identificar personagens, situações, contextos e conotações; atribuir um tema que poderá contrapor-se ou coincidir com as informações complementares. É nesse sentido que se considera a leitura de imagens como um mecanismo educativo.

Sob o aspecto das sensações provocadas pelas imagens, estas, além de informar, provocam emoções, sentimentos e sensações (COLL; TEBEROSKY, 2004). As crianças expressam mais espontaneamente seus sentimentos quando tomam como base figuras e imagens, o que facilita a comunicação e o registro de suas impressões.

Manguel (2001) afirma que nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva, exclusiva, pois o que se vê é sempre a imagem traduzida nos termos da nossa própria experiência. Propõe uma leitura que parta das emoções do leitor, de como estas afetam e são afetadas pela leitura das imagens. Estas imagens, por se tratarem de símbolos, tornam-se muitas vezes mais compreendidas que as palavras. Assim, “[...] são capazes de veicular conceitos, gerar reflexão e didatizar o conhecimento” (MARTINS, 2002, p. 137).

É muito ampla a variedade imagética disponível para o cotidiano escolar. Neste caso, permite-se enriquecer com imagens significativas todo e qualquer assunto a ser trabalhado em sala de aula, suscitando curiosidade e criatividade.

A leitura de imagens e o livro didático

Apesar de os livros didáticos atuais estarem repletos de imagens, percebe-se que não há uma preparação, tanto do aluno quanto do professor, para a leitura destas que, na maioria das vezes, são exploradas superficialmente, como signos desconhecidos (BELMIRO, 2000). São tratadas no contexto escolar como uma simples ilustração do texto verbal ou ornamentação das páginas do livro.

Muitos professores demonstram dificuldades de trabalhar as imagens dos livros, não relacionando conceito com realidade prática, deixando-o fora da

relação escrita/imagem e do ato da leitura (BARZOTTO; GHILARDI, 1999). Entende-se que a imagem propriamente dita, que ilustra textos verbais, é aquela construída pelo leitor quando se realiza a leitura. Para Walty, Fonseca e Cury (2006, p. 36):

Livros e leituras se constroem, pois, ora como imagens, ora como o objeto físico de prazer, mas sempre como promessa de viagens. Observe-se, pois, que ao relatar a história do livro, seu processo de produção e recepção, esboçamos também imagens da leitura, do processo de leitura e seus componentes.

Para as autoras, ao se ler um texto escrito ou imagético, criam-se novas imagens. Sendo assim, uma boa exploração de imagens no livro didático aperfeiçoa a absorção de conteúdos, além de torná-lo interessante.

Diante do despreparo de professores e alunos em relação à leitura de textos não-verbais, a escola atual tem que assumir, ao lado da alfabetização verbal, a alfabetização visual. Esta deve preparar o aluno para a compreensão da gramática visual, imagens que estão diuturnamente à sua volta. Para Belmiro (2000, p. 16):

O uso do termo alfabetização visual vem contemplar as práticas de aprendizagem da convenção para a leitura de imagens: enquadramento, distância, ângulo, corte, cor, textura etc. Este é um aspecto da relação teoria/prática que deve ser amplamente discutido nos centros de produção de conhecimento a respeito da imagem na educação, tal a importância das imagens, tanto em instâncias públicas quanto privadas do cotidiano social.

Nesse sentido, metodologias de ensino que promovam a alfabetização visual nos dias atuais fazem-se necessárias, pois capacitam o aluno a ler imagens. Este alfabetismo permite ao aluno domínio de seus próprios desejos, valorização de sua natureza e os transforma em observadores menos passivos, menos condicionados.

Ao saber ler uma imagem, o aluno sensibiliza-se para o fato de que ele é o destinatário da mensagem que muitas vezes pretende impor a ele valores, ideias e comportamentos que não escolheu. Segundo Martins (2002, p. 28), “[...] a imagem nos domina porque não conhecemos a gramática visual nem exercitamos o pensamento visual para descobrir os sistemas de significações próprios da visualidade”. Por isso, o processo de educação para a leitura de imagens em livros didáticos gera um desafio ao educador moderno.

Ler a imagem, construindo um texto verbal? Ou ler um texto verbal, construindo imagens? Eis um desafio que se corporifica neste mundo, marcado pela proliferação das imagens, que continuamente nos bombardeiam: *outdoors*, noticiários, propagandas, multimídia. Da fotografia que se pretende fiel ao fato que busca documentar, à realidade virtual criada pelos computadores, tudo se faz imagem (WALTY; FONSECA; CURY, 2006, p.89).

Deste modo, tanto a análise de imagens quanto o estudo da prática de leitura da imagem em livros didáticos necessitam explicitar as mediações sociais referidas ao contexto que as originou.

Aplicação da leitura de imagens

A diversidade de fontes imagéticas permite ao professor opções para desenvolver a criatividade e a interpretação crítica dos alunos, desde simples gravuras a imagens produzidas por computadores. Sendo assim, o educador pode trabalhar de modo diversificado, com atividades inovadoras e prazerosas aos educandos. Para Santaella e Nöth (1998, p. 15), “Imagens, nesse sentido, são objetos materiais, signos que representam o nosso ambiente visual”.

O uso de imagens em movimento, como em filmes ou desenhos, e na própria programação da TV, pode servir como introdução de um trabalho reflexivo com leitura de imagens. Para isso, de acordo com Monteiro e Batista (1998, p. 35), é o professor que “[...] define a escolha das imagens e o uso que dará a elas no processo pedagógico”, utilizando os audiovisuais como elementos motivadores de atividades, debates, explanação oral, sistematização escrita, fechamento do processo de trabalho, ilustração e complementação de informações já trabalhadas com outros meios.

Portanto, é importante oferecer aos alunos os fundamentos necessários para uma leitura abrangente de mundo, na qual seja possível compreender o texto imagético, relacionado-o a questões postas em cada contexto histórico, em especial, àquelas de nosso próprio tempo e lugar (FREIRE, 1996).

A contextualização é um pressuposto necessário à leitura crítica da imagem. Thompson (1995) propõe que seja feita uma abordagem tanto do contexto do produtor como do leitor. Compreende que é importante analisar a distribuição

e o consumo das imagens, para que se tenham condições de entendê-las, pois influenciam o cotidiano do homem.

O contexto também passa por aquilo que o aluno vê: as informações que recebe em seu meio, o acompanhamento feito pela escola, as relações que estabelece entre as imagens, sua própria vivência e o cruzamento de informações que faz com outras imagens, vivências e culturas. De acordo com Barzotto e Ghilardi (1999), novas formas e suportes para a comunicação de textos, sons e imagens trazem a necessidade de uma redefinição dos paradigmas de informação e da aquisição de conhecimentos. Para Aumont (2004, p. 80),

A imagem traz informações (visuais) sobre o mundo, que pode assim ser conhecido, inclusive em alguns de seus aspectos não-visuais. A natureza dessa informação varia [...] mas essa função geral de conhecimento foi também muito cedo atribuída às imagens.

Desta forma, o caráter pedagógico da leitura da imagem em sala de aula reside em romper com a imagem estereotipada e de consumo, com a superficialidade e com a aparência, levando o aluno a se perceber como sujeito ativo na construção de sua aprendizagem.

Neste sentido, Hernández (2000) sugere alguns critérios para a seleção das imagens, na perspectiva de ensino escolar. Para este autor, a leitura de imagens:

[...] como campo de saberes permite conectar e relacionar para compreender e aprender, para transferir o universo visual de fora da escola (do aparelho de vídeo, dos vídeos, das capas de CD, da publicidade, até a moda e o ciberespaço, etc.) com a aprendizagem de estratégias para decodificá-lo reinterpretá-lo e transformá-lo na escola. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 136)

A seleção de imagens por parte do professor deve atentar para algumas características como:

[...] serem imagens inquietantes; estarem relacionadas com valores compartilhados em diferentes culturas; refletir as vozes da comunidade; estarem abertas às múltiplas interpretações; referirem-se à vida das pessoas; expressar valores estéticos; fazer com que o espectador pense; não serem fechadas; não serem apenas a expressão do narcisismo do artista; olhar para o futuro; não estarem obcecadas pela idéia de novidade. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 140)

Hoje, vive-se um mundo repleto de imagens, por isso, é preciso reconhecer que a apropriação da leitura não se limita à sala de aula, uma vez que o homem atual encontra-se imerso em uma estrutura que privilegia

a leitura instantânea, apelativa, emocional e fundada no desejo de posse (VASCONCELOS; SARMENTO, 2007). Faz-se necessário refletir em torno das representações visuais, para ressignificar o trabalho que traz um novo referencial no processo de aquisição da leitura e da escrita, efetivando seu uso nas atividades educativas.

Para Vasconcelos e Sarmiento (2007), as imagens da infância e suas visibilidades histórica, social e cultural são vias de diálogo sobre o papel da cultura nesta fase e de como isso reflete no tratamento dado à criança da Educação Infantil. Desse modo, o professor pode formar uma prática de leitura de imagens em seus alunos que vise dar-lhes liberdade de expressão e produção artística cultural e interpretação própria do texto imagético.

Segundo Machado (2003), “É dessa ação verbal e não verbal que emergem os conhecimentos que estamos categorizando como: conhecimentos objetivos, subjetivos e sociais do mundo vivido” (p. 19). Assim, toda a produção imagética feita ou não para a criança ficará armazenada em seu cognitivo que, dependendo da forma com que for conduzida, irá construir seus próprios conceitos, pensamentos e conhecimento.

Em relação ao trabalho com letramento, Soares (2002, p. 69) demonstra que o uso de recursos deve ser irrestrito, pois dada a grande variedade de habilidades de leitura, elas devem ser aplicadas diferenciadamente a diversos tipos de materiais como literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, sinalização urbana, receitas.

Deste modo, a imagem pode impactar as pessoas, levando-as à reflexão. No contexto escolar, pode provocar o pensamento crítico nos alunos. Segundo Manguel (2001, p. 27):

Quando lemos imagens - de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas -, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para uma antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável.

É importante observar que a leitura de imagens permite à criança, por meio da criação de sua própria história, relatar as vivências e experiências que já possui de leitura. Assim, os resultados que o desenvolvimento da leitura de

imagens produzirá está intrinsecamente ligado com a vida em sociedade do aluno. De acordo com Walty, Fonseca e Cury (2006, p. 60):

Imagens, sons, gestos, cores, expressões corporais tornam-se signos abertos à decodificação. Nesse sentido, reitere-se, que a recepção desses bens simbólicos pode ser vista como leitura, na medida em que todo recorte na rede de significações é considerado um texto. Pode-se, pois, ler o traçado de uma cidade, a moda, o corpo humano em suas várias posturas, um filme, um livro. [...] Dominando o maior número possível de códigos, o cidadão pode interferir ativamente na rede de significação cultural tanto como receptor, quanto como produtor. Na escola ou na sociedade, o processamento de relações que se dá no nível da produção também pode ocorrer no nível da recepção.

Nesse sentido, as análises das imagens que são produzidas pelas crianças no ambiente escolar revelará outra face da educação visual e de como e até onde a leitura de imagens, enquanto recurso didático na Educação Infantil, medeia o processo de desenvolvimento cognitivo.

Referencial Metodológico

A leitura de imagens possui uma proposta de desenvolvimento integral dos alunos. Com isso, o objetivo desta pesquisa envolve uma análise sobre como a leitura de imagens, como recurso didático, pode desenvolver a aprendizagem dos alunos na Educação Infantil.

Para que esta pesquisa alcançasse seus objetivos, foi escolhida a abordagem qualitativa, com ênfase descritiva, de modo que se pode analisar como ocorre no cotidiano escolar o uso de leitura de imagens, pelos professores, como prática pedagógica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os sujeitos escolhidos para a realização dessa pesquisa foram 25 alunos de uma turma da Educação Infantil, sendo meninos e meninas na idade de 5 anos, 3 professoras regentes, incluindo a professora da turma observada e a coordenadora da Educação Infantil. A turma possuía características que favoreceram as análises da pesquisa, pois as crianças desta idade beneficiam a interação e o desenvolvimento de múltiplas habilidades, além de uma curiosidade natural acentuada por imagens e objetos variados.

A instituição de ensino, na qual foi realizada a pesquisa, pertence à rede pública de ensino do Distrito Federal, na Região Administrativa de Ceilândia e

atende a Educação Infantil, turmas do Período I e II, e Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino.

A escola tem como objetivo atuar efetiva e solidariamente para o desenvolvimento integral da pessoa humana e da sociedade, por meio do ensino criativo e sistemático dos conhecimentos, empenhado em tornar a criança um cidadão comprometido com o desenvolvimento da sociedade a que pertence.

Neste estudo, optou-se pela observação participante e pela entrevista estruturada para a coleta de dados.

A opção pela observação participante foi motivada pela possibilidade de verificar na prática escolar as reações dos alunos diante de imagens, quer seja nos livros, quer seja assistidas na televisão, que os tenham atraído. Essa observação foi realizada na turma do Período II (antigo Jardim II), e incidiu sobre o comportamento do professor nas atividades que envolviam a leitura de imagens; como as crianças reagem às atividades com imagens (recursos imagéticos para ilustrar as aulas); o relacionamento professor/aluno durante a execução das atividades de leituras de imagens; e, por fim, observou-se, por meio dos trabalhos propostos com leituras de imagens, como as crianças interpretam os conteúdos oralmente ou por desenhos (cotidiano escolar).

Na entrevista estruturada realizada com as professoras, questionou-se quanto à utilização e ao entendimento da leitura de imagens no cotidiano da sala de aula: atividades, material didático, benefícios trazidos pelas reações de seus alunos quando as imagens são empregadas, avaliações, dificuldades na aplicação do recurso e a importância que davam a trabalhos contextualizados por meio de imagens. Já a coordenadora foi interpelada no sentido de se coletar informações acerca do incentivo ao uso da leitura de imagens por sua equipe de professores e, principalmente, quanto à disponibilização de materiais para que este trabalho faça parte do dia a dia escolar.

Discussão e Análise de Dados

O universo da pesquisa foi constituído por três professoras regentes e uma coordenadora, formadas em Pedagogia e, no caso da coordenadora, especialista em Psicopedagogia, todas da Educação Infantil. A entrevistada com

menos tempo de atuação na área possuía cinco anos na área, e a que possuía mais tempo tinha trinta anos de atuação em escola pública.

Os depoimentos retratam a realidade de nossas escolas e de seu cotidiano, em que os alunos recebem um aprendizado deficiente e saem das escolas sem aprender a ler o mundo em sua volta. O oposto do que Freire (1996) ressaltava quando orientava tomá-lo como ponto de partida para a compreensão da condição humana, como um dos impulsos fundamentais da produção do conhecimento.

Da mesma maneira, observou-se a insatisfação das entrevistadas frente à quantidade exagerada de alunos em sala, o que, segundo elas, dificulta o trabalho com imagens. Para a coordenadora, o problema é a falta de motivação dos professores em lançar mão dos recursos imagéticos, pois existem diversos materiais para serem usados. Mas constatou-se que não há, por parte da direção escolar, um direcionamento de atividades para se trabalhar a leitura de imagens. Por meio das entrevistas, as professoras revelaram que a direção da escola não desenvolve um projeto direcionado especificamente para esta atividade pedagógica. O que não condiz com o objetivo da escola quando se ressalta o desenvolvimento integral do aluno, possibilitando uma aprendizagem completa.

De acordo com as entrevistadas, o principal problema apontado para se trabalhar a leitura de imagens é a formação que tiveram, pois não lhes foi ensinado trabalhar objetivamente com imagens. Na prática, isso vem ao encontro do que Almeida Júnior (2000) já alertava para a necessidade de o professor receber fundamentação teórica e prática para formar o leitor de imagens.

A leitura de imagens não é um assunto estranho aos professores, pois em todos os lugares, no cotidiano e em todos os ramos do saber, utilizam-se imagens. Em sala de aula, não é diferente: imagens estão sempre presentes. Todavia, não há correlações adequadas nem contextualização das mesmas com a realidade infantil, que deveriam ser feitas pelos professores, de modo que o educando conseguisse fazer uma melhor interpretação da imagem e uma relação com sua vida (MONTEIRO; BATISTA, 1998).

Outro aspecto relevante quanto ao uso da leitura de imagens pelas entrevistadas é que estas se limitam a recortes em cartazes de revistas e jornais. Exploram-se pouco os filmes e nenhuma obra de arte. Os livros didáticos e literários, segundo as entrevistadas, melhoraram um pouco quanto à realidade

das ilustrações neles contidas, pois, anteriormente, não tinham qualquer conexão entre elas e o texto. Quanto aos computadores, a exploração é mínima, até mesmo pela falta de equipamentos.

As observações em sala de aula revelaram que, na prática, as aulas que utilizam as imagens carecem de objetividade e foco, sendo apenas para preencher o tempo. Segundo observou Belmiro (2004), muitas vezes, as imagens são usadas como ilustração e são analisadas de forma rápida, sem a devida exploração.

As imagens são essenciais para a realização do trabalho pedagógico, no entanto, há uma grande deficiência quanto à objetividade de seu uso no cotidiano escolar, seja por falta de interesse do professor, seja pela quantidade de alunos em sala de aula. Assim, não faltam recursos para se utilizar e, sim, a habilidade de como utilizar objetivamente as imagens como recurso didático. Por isso, Hernández (2000) tem chamado a atenção para a formação atual dos professores no sentido de suprir esta deficiência, e afirma que se deve suscitar a curiosidade em relação às representações do universo visual.

Percebeu-se que, poucas vezes, é dada aos alunos a oportunidade de expressarem o que veem e sentem com relação aos recursos imagéticos. Verificou-se que, geralmente, as crianças se empolgam e tendem a expressar o que veem ou lembram, são sensibilizadas por e com eles. Assim, constatou-se que as imagens provocam sentimentos, emoções e ativam a imaginação das crianças devendo, portanto, ser trabalhada na Educação Infantil (COLL; TEBEROSKY, 2004).

Todas as profissionais entrevistadas concordam quanto aos benefícios educacionais aos alunos com o uso de imagens. Afirmaram que há melhoria na aprendizagem, na oralidade, e maior interesse nas aulas. O professor trabalha melhor e desenvolve mais a cognição e a imaginação dos alunos (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

Pelas entrevistas, verificou-se que a escola utiliza o grafismo como forma de avaliar os níveis dos alunos da pré-escola. Segundo a coordenadora, este é um trabalho voltado ao desenvolvimento da escrita dos alunos, apesar de as construções textuais partirem de imagens propostas pelos professores e, logo após, é feita a avaliação desta escrita. Tal processo foi relacionado à leitura de imagens, que apóia a escrita (FERRERO; TEBEROSKY, 1999), ainda que a escola não tenha esta perspectiva devido à falta de conhecimento do

tema. Acredita-se que o projeto grafismo da escola poderia ter uma maior abrangência, sendo que nem todos os professores o utilizam em suas turmas por não darem importância.

Considerações Finais

O presente estudo traz contribuições às pesquisas que procuram entender como a leitura de imagens ocorre no cotidiano escolar e as reações que as imagens provocam no aluno. Permitiu também a compreensão das percepções e dificuldades que os professores enfrentam no dia a dia escolar quanto à utilização da leitura de imagens como recurso didático.

A partir desta realidade, constata-se que os cursos de formação inicial e continuada deveriam buscar adotar esta prática de leitura de imagens em seus conteúdos, para que, assim, os professores se tornem leitores de imagens e possam formar alunos leitores destas também, a fim de que haja otimização das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

As mudanças que focam a aprendizagem do educando como agente de construção do próprio conhecimento estão sendo cada vez mais cobradas dos educadores. Logo, aponta-se a leitura de imagens como perspectiva voltada para melhorar a aprendizagem do aluno, este recurso considerado como uma primeira investigação sociológica desse sujeito social.

As entrevistas revelaram que, mesmo sem tal formação, há professores que se destacam e fazem a diferença a partir de sua própria força de vontade. Estes se envolvem com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos pela satisfação de presenciar a efetividade de seu desenvolvimento cognitivo.

Torna-se necessário a quebra de paradigmas na educação, para que ocorra a evolução dos métodos educacionais, que se evoluam as perspectivas históricas da Educação na Infância. Docentes precisam superar barreiras e se (re)formarem profissionalmente, a fim de que a realidade da escola pública no Brasil possa ser mudada.

Assim, conclui-se que o educador deve compreender seu papel na formação de alunos capacitados a interpretar a realidade, por meio de trabalhos com leituras de imagens. Primeiramente, a partir de imagens do cotidiano dos

alunos e, depois, de todos os tipos, ampliando assim a capacidade de ler dos educandos.

Resumo: Neste artigo, o objetivo é verificar o uso de leitura de imagens, como recurso didático, pelos professores de Educação Infantil. E, conseqüentemente, as reações dos alunos quando são utilizadas imagens no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo em uma escola pública do Distrito Federal; utilizou-se da abordagem qualitativa e teve-se como instrumentos de coleta de dados a entrevista estruturada e a observação participante. Sendo assim, foi possível verificar que a prática da leitura de imagens ainda não é unanimidade entre os professores da Educação Infantil, apesar da amplitude desse recurso didático e da grande valia para o desenvolvimento cognitivo das crianças e de sua aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil; Leitura de Imagens; Processo de Ensino-Aprendizagem.

Abstract: In this article, the objective is to verify the use of image reading, as a didactic resource, by teachers from Nursery Education. And, as result, the reactions of pupils when images in the teach-learning process are used. For in such a way, it was made a research in a public school of Distrito Federal; it was used a qualitative boarding and collecting data instruments such as the structuralized interview and the participant comment. Thus, it was possible to verify among Nursery Education teachers that the practical one of the reading of images isn't unanimity yet, although the amplitude of this didactic resource and the great value for the cognitive development of children and their learning.

Keywords: Nursery Education; Image Reading; Teaching and Learning Process.

Referências

- ALMEIDA JÚNIOR, J. B. de. Alfabetização para a leitura de imagens: apontamentos para uma pesquisa educacional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 8, p. 15-21, jun. 2000.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. 8ª. ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- BASEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BARZOTTO, Valdir Heitor; GUILARDI, Maria Inês (Org.). *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 1999.
- BELMIRO, Célia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação & Sociedade*, ano 21, n. 72, ago. 2000.
- _____. Textos literários e imagens, nas mediações escolares. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

- COLL, César; TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo arte*. São Paulo: Ática, 2004
- FERRERO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução Diana Myriam Lichtens-tein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GENTILE, Paola. Um mundo de imagens para ler. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 161, p. 44, abr. 2003.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- LÜLDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Márcia Almeida. *A linguagem mediando à produção artístico-cultural infantil e a construção de conhecimentos acerca do mundo*. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.
- MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MARTINS, Elaine Rosa. *A imagem no livro didático: um estudo sobre a didatização da imagem visual*. 2002. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- MONTEIRO, Marialva; BATISTA, Lucinéia. *Trama do olhar: cadernos da TV Escola*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação à Distância, 1998.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- SARDELICH, Maria Emilia. *Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa*. *Educar*, Curitiba, n. 27, p. 203-219 jan./jun. 2006.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.
- VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância (in)visível*. Rio de Janeiro: Junqueira&Marin, 2007.
- WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth; CURY, Maria Zilda. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Recebido em 18/09/2011

Aprovado em 02/02/2012

Resenha

José Leon Crochík Desvela: sofrimento é objetividade que recai sobre o indivíduo

*José Leon Crochík unveils:
suffering is objectivity that lies with the individual*

Dulce Regina dos Santos Pedrossian

A obra **Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios**, de autoria do Prof. Dr. José Leon Crochík (Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin Editores; Brasília, DF: CNPq, 2011, 286 páginas), constitui-se de nove ensaios referendados pela teoria crítica da sociedade de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin, publicados desde 1988 em revistas científicas direcionadas às Ciências Humanas.

O autor, José Leon Crochík, possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1979), mestrado em Psicologia Social (1985), doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (1990) e livre-docência em Psicologia pela mesma Universidade. Atualmente, é Professor Titular do Instituto de Psicologia da USP, bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Na análise cuidadosa dos ensaios “**A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade**” (2010) e a “**Resistência e o conformismo da mônada psicológica**” (2001), Crochík mantém entre ambos um mesmo fio condutor que é o do processo de formação do indivíduo. Ressalta, no ensaio de 2010, que o fenômeno social da perseguição das minorias é subjacente à relação sujeito-objeto representando um dentre outros tipos de barbárie cultivados e exercidos pela sociedade. Assim, para o autor, a educação e o esclarecimento são mais difíceis para aqueles que *planejam o assassinato*, a exemplo do ocorrido em Auschwitz, do que para aqueles que *sujam as mãos e*, sem dúvida, o tipo manipulador, nos termos de Adorno et al (1950), e o tipo oportunista,

aproximam-se do primeiro. Destaca, também, que o tipo manipulador não está isento de sofrimento, pois, além de ser regredido psiquicamente, encontra-se adaptado à sociedade.

Nos termos do autor, na medida em que a razão instrumental e/ou a formalização da razão – que enfatiza o pensamento reduzido a estereótipo, a fórmulas e à matemática –, passa a sobressair, a consciência prescinde da distância ao que deveria ser criticado, bem como a profundidade do indivíduo – que é a diferença – fica postergada. Se os indivíduos sem forma amoldam-se às formas exteriores, no caso do ingênuo e do oportunista, estes se calcam na adaptação ao existente. O Positivismo é outra maneira de se pensar o sujeito sem subjetividade e a forma sem conteúdo; no entanto, para o autor, conteúdo e forma devem estar relacionados e confrontados, e não dissociados, caso contrário, passa a insurgir o falso sujeito, que, como simples forma, nega o verdadeiro. Não é por acaso que, na contemporaneidade, os indivíduos são pseudoformados e, com o intuito de reproduzir a sociedade que não beneficia todos os indivíduos, a realidade estabelecida promove tipos de configurações psíquicas para a reprodução do *establishment*.

Ao se revisitar o segundo ensaio – **“Resistência e o conformismo da mônada psicológica”** (2001) –, depreende-se que Crochík chamava a atenção para o fato de Horkheimer e Adorno atribuírem a Freud a análise da mônada psicológica. Na construção do texto em foco, o autor deixa claro que subjetividade, como objetividade humana, necessita, para se constituir, desde a época de Odisseus, personagem de Homero, em terreno interno para que o indivíduo possa se proteger das ameaças existentes. E essa subjetividade é condição para o desenvolvimento da astúcia para enfrentar a dominação, e os segredos das táticas e das estratégias para confrontar-se com os perigos não podem ser revelados. Não somente a natureza humana constitui-se como segunda natureza, como essa não se liberta da repetição percebida na natureza da qual tenta se diferenciar. Daí o conflito entre dominação e resistência à dominação que marca o indivíduo desde os primórdios. Como o indivíduo, nos termos do autor, somente pode se diferenciar pela introjeção da cultura – que se caracteriza por tendências regressivas e emancipatórias –, ele somente se desenvolve mediado por essa contradição. E como a lógica do indivíduo não é a mesma da totalidade social, mas é mediada por ela, analisando o indivíduo pode-se encontrar as marcas da sociedade. Assim, o autor evidencia a importância da psicologia no sentido de

denunciar as condições contrárias à existência do seu objeto e, assim, o estudo da mônada é indispensável como crítica à ideologia, no sentido de negação determinada e da possibilidade de que os indivíduos se desenvolvam para além das necessidades de autoconservação. Isso implica a consciência da mediação social como algo necessário para romper o caráter de mônada e/ou extrassocial do indivíduo e, assim, os conhecimentos da psicologia e da sociologia devem ser confrontados entre si. Na realidade, o autor quer salientar que a psicologia, como forma de esclarecimento e de resistência, deveria mostrar as condições que levam o indivíduo a regredir, bem como entender as configurações sociais que o conduzem à adesão imediata à ideologia e, por conseguinte, a falta de consciência de seu aprisionamento. Trata-se de proceder crítica à pseudoformação e à coisificação humana como possibilidade, também, de resistência. Os indivíduos aderem aos bens impostos pela indústria cultural quando algo lhes mobiliza, e os desejos e os interesses individuais não estão completamente apropriados pela dominação social. O autor reflete acerca da formação voltada para o mercado de trabalho e para a indiferenciação, pontuando que, na medida em que os indivíduos não se diferenciam, a vida perde o sentido.

Aqui, cabe direcionar o foco para os ensaios **“T. W. Adorno e a Psicologia Social”** (2008), **“Notas sobre a formação ética e política do psicólogo”** (1999) e **“Os desafios atuais do estudo da subjetividade na psicologia”** (1998), que têm em comum o fato de tratar tanto da formação do psicólogo quanto do estudo de seu objeto – o indivíduo.

No ensaio de 2008, Crochík enfatiza o fato de Adorno – com consistente formação em sociologia, estética e filosofia – ter demonstrado interesse pela psicologia social, defendendo-a como uma disciplina sociológica. Nos termos de Crochík, a psicologia social implica a relação entre a sociedade e o indivíduo. Ao mesmo tempo em que Adorno critica a psicologia direcionada unicamente ao seu objeto, por desconhecer que esse se desenvolve socialmente e que é a cultura e a sociedade que lhe possibilitam se constituir como indivíduo, critica a sociologia concebida sem indivíduos. Crochík acresce que, grande maioria dos estudos empíricos de Adorno direcionou-se à análise de estímulos, a exemplo da ***A Personalidade autoritária***, de 1950, considerado um estudo clássico para a Psicologia Social. A delimitação do objeto deve definir a escolha do método e não o contrário, pois, no momento em que o objeto é ajustado ao método, o destaque incide nas categorias formuladas pelo indivíduo (representado pelo

método) e não no próprio objeto. Assim, a ciência, para Adorno, tem finalidade política e o conhecimento necessita de método, adequado ao objeto, mas produzido pelo indivíduo em condições históricas determinadas. Tendo em vista a dificuldade de alterar as condições sociais no momento em que viveu, Crochík enfatiza que Adorno defendeu o fortalecimento do indivíduo para resistir à violência apontada contra ele ou nele provocada. E não é casual que evidencia em seus escritos a importância da formação do indivíduo, sinalizando elementos da teoria da pseudoformação, a exemplo da mentalidade do *ticket* e do fato de os indivíduos serem formados para o ajustamento social. A psicologia social, decerto, de base analítica, que não tem o mesmo significado da psicanálise, precisa estar associada a uma teoria da sociedade, para que, por intermédio de seu objeto, analise os sentimentos, os comportamentos e os pensamentos limitados e contraditórios que expressam um ego frágil.

No ensaio **“Notas sobre a formação ética e política do psicólogo”**, Crochík (1999) evidencia que não se pode pensar a ética sem a alusão aos conflitos sociais; a política coligada à cidadania sem se pensar na sua base – o indivíduo; e, também, não cabe pensar o indivíduo, objeto por excelência da Psicologia, sem a mediação social que o estabelece. O fato de o sacrifício irracional ser compreendido como inevitável é algo que se deve atribuir à ideologia que cultiva o mal menor. O autor destaca que, na atualidade, a ideologia relativista ou tecnológica ou pós-moderna consiste em direcionar o pensamento à sua utilidade imediata, isto é, ao julgamento dos meios, pois os fins já foram estabelecidos de antemão. A objetividade do indivíduo, decerto, deveria ser sua subjetividade, desde que essa seja desenvolvida pela identificação com a cultura que aspire à liberdade que transcenda a autoconservação. No entanto, com a globalização da economia atual, aquilo que é produzido é orientado pelos interesses do capital, e quando a racionalização dos processos de produção – o terreno do trabalho – dissemina-se para outros terrenos do dia a dia, o terreno público invade o terreno privado. E, nos termos do autor, não se pretende afirmar que o campo psicológico não tenha uma verdade diferenciada do campo social, mas que mesmo essa verdade deve ser remetida ao que o todo social demanda do indivíduo para seu ajustamento, isto é, a família, a escola e os meios de comunicação de massa exigem que o indivíduo se ajuste às demandas da produção e do consumo. Para Crochík, por certo, a psicologia necessita de outras ciências parcelares para iluminar seu objeto de estudo – o indivíduo. Se

os psicólogos puderem perceber que, nos dias de hoje, os comportamentos dos indivíduos guardam maior correspondência com a determinação social do que com os aspectos psíquicos, auxiliariam a não fazer da psicologia parte da ideologia moderna. Nesse sentido, para o autor, a relação entre ética, política e formação do psicólogo deve transitar pela crítica da recíproca negação que há entre elas ao se suporem autônomas; porém, ao mesmo tempo, não se deve cair na ilusão de se pensar que elas se relacionam de modo intrinsecamente afirmativo, o que favoreceria o mascaramento da fragmentação existente.

Quanto ao ensaio **“Os desafios atuais do estudo da subjetividade na psicologia”**, Crochík (1998) destaca que os desafios provêm das dificuldades de o indivíduo poder se constituir na contemporaneidade e da carência, na formação do psicólogo, de subsídios sobre seu objeto de estudo, os quais devem ser fornecidos pela sociologia, pela filosofia, pela literatura e por outras formas de arte. Sem a arte, que purifica o espírito, não é possível atingir aquilo que deveria ser purificado. Do mesmo modo, a filosofia é basilar para se entender a subjetividade, mesmo porque essa é uma categoria filosófica. Para o autor, a subjetividade define-se por um espaço interno que se contrapõe ao espaço externo, porém que somente pode emergir deste. A referida subjetividade desenvolve-se pela interiorização da cultura que possibilita exprimir os anseios individuais e criticar a própria cultura que favoreceu sua formação. É necessária a presença da negação do ajustamento, que permite a percepção de que a cultura poderia ser distinta do que é; esta percepção constitui-se como negação determinada, isto é, como crítica à ideologia que atua no sentido de conservar a realidade existente. O autor acrescenta que a psicologia somente não é ideológica quando questiona pelas condições de existência de seu objeto, quando é crítica de si própria e, com isso, em vez de auxiliar a fortalecer a aparência do que não existe, em nome de seu objeto, direciona-se à compreensão do que gera esta aparência. Assim, os desafios atuais para o estudo da subjetividade encontram-se tanto na própria constituição da realidade contemporânea quanto na formação do psicólogo que, determinada pela primeira, não lhe possibilita direcionar-se para a relação entre a aparência e a essência, apresentando, no seu lugar, a aparência como essência.

Diante disso, percebe-se a importância de desmascarar ideologias haja vista sua relação com as necessidades psíquicas. E não é fortuito que a atenção se volta para os ensaios **“O desencanto sedutor: a ideologia da racionalida-**

de tecnológica” (2003) e para a **“Razão, consciência e ideologia: algumas notas”** (2007).

Quanto ao ensaio de 2003, Crochík evidencia que, mesmo para aqueles indivíduos que se encontram em uma condição material razoavelmente segura, a questão do desamparo é real. E as quimeras que tentam negar esse desamparo são providas, na contemporaneidade, pela ideologia da racionalidade tecnológica – que se refere ao mundo desencantado e/ou administrado, analisado por Horkheimer e Adorno, e à sociedade industrial e/ou capitalista examinada por Marcuse. Pelo fato de a ideologia da racionalidade tecnológica ter perdido a possibilidade de pensar além do existente, limita-se à reprodução da realidade estabelecida, disseminada também pelos meios de comunicação de massa. Como essa ideologia substitui, nos termos do autor, a realização de valores humanos, permitidos pela negação determinada das condições dadas, pelo ajustamento eficiente à sociedade existente, a consciência social limita-se à consciência individual, e todos os recursos para a autoconservação são justificados, fortalecendo-se, desse modo, a frieza, o cinismo e a crueldade. Não por acaso, o sadismo, o masoquismo e a competição são condizentes a uma sociedade marcada pela hierarquia que substitui os indivíduos de acordo com suas necessidades. Ocorre que, com a criação de uma consciência expropriada de si mesma e/ou dominação da consciência, o indivíduo não percebe a miséria material e a miséria psíquica, que não é determinada unicamente psiquicamente. Nos termos do autor, como é da conservação do capital que se trata, os indivíduos continuam apartados da vida, e a ideologia tenta cultivar a esperança de que os indivíduos ainda são necessários para a produção. Mais do que criticar o conteúdo da ideologia, dever-se-ia, para o autor, compreender o que conduz os indivíduos a aceder a algo irracional e falso. A falsidade resulta do fato de a ideologia fixar-se ao existente, dificultando a possibilidade de se pensar a modificação social necessária para uma sociedade justa. A tecnologia, que deveria libertar, aprisiona, e o indivíduo curva-se ao que é contrário aos seus interesses racionais.

No que se refere ao ensaio **“Razão, consciência e ideologia: algumas notas”**, para Crochík, a razão, o entendimento seriam um instrumento necessário à autoconservação humana, todavia, não deixa de ser resultado da abstração das relações entre os indivíduos em uma sociedade de trocas mercantis, isto é, a base da constituição dos indivíduos racionais é a troca. O equivalente da

lógica formal entremostra o equivalente do capital, que possibilita que todas as mercadorias apregoem seu valor. Se a consciência do indivíduo se enfraquece, torna-se presa fácil da ideologia, na medida em que esta dá forma de o indivíduo pensar o objeto antes de ocorrer à experiência. Para Crochík, nos dias atuais, não há uma única forma de a ideologia se exprimir. Se a ideologia liberal, própria do capitalismo concorrencial, é verdadeira por tentar pensar para além do existente e por seu conteúdo, é falsa justamente pela negação do que impossibilita sua realização. Ainda que essa ideologia acarrete alguma racionalidade do conteúdo expresso, a inversão entre o real e a consciência acontece por reflexão insuficiente. Por sua vez, a ideologia da racionalidade tecnológica, por ser demonstração do exagero da razão instrumental, ou seja, como forma impossibilita a consciência, eterniza a irracionalidade social e individual, do mesmo modo que a ideologia atual – fascista –, ao perder sua racionalidade, se constitui de mentiras manifestas. O narcisismo implica renúncia à consciência e é base psíquica de expressão tanto da mentira manifesta quanto da racionalidade tecnológica. Se a primeira suscita o cinismo, a segunda provoca o encantamento do desencantamento. Como enfatiza o autor, se a vida orientada à sobrevivência já poderia ser sobrepujada, mas não o é, as ideologias atuais alimentam o ajustamento à sociedade estabelecida, dificultando as possibilidades da consciência das contradições que levariam os indivíduos a lutar pela sua superação. Ainda que exista um vestígio dessa consciência que ainda escapa, a ameaça ao eu é tão intensa que ela permanece submersa em sombras.

É importante mencionar que o ensaio **“Apontamentos sobre o narcisismo da perspectiva da teoria crítica da sociedade”** (2006) demonstra que o narcisismo é promovido em uma cultura que ameaça permanentemente a autoconservação. Contrapondo-se ao seu caráter que beira à psicose, esse fenômeno não deixa de apresentar características que possibilitam ao indivíduo se ajustar aos ditames do princípio da realidade, isto é, o narcisismo apresenta-se como algo universal e necessário para a sobrevivência, e todos os mecanismos de defesa têm uma marca narcisista. Para o autor, é a identificação que se contrapõe ao narcisismo, na medida em que possibilita o relacionamento entre os membros do grupo. Se a experiência é imprescindível para a constituição do ego-realidade, o sofrimento ocasionado pela realidade externa auxilia o retorno ao narcisismo. O narcisismo está presente tanto nas manifestações da pulsão de vida quando nas das pulsões de morte; com isso, como se pode dizer de

amor narcisista, quem sabe se pudesse dizer de ódio narcisista, nos termos do autor. O mesmo movimento que conduz à inclusão de diversos elementos em um grupo é o responsável pela exclusão dos demais. Nesse sentido, não é unicamente a gratificação imediata que pode gerar a regressão e conservar o indivíduo infantilizado, porém a carência, o sofrimento, a impossibilidade de se relacionar de modo não alienado e prazeroso com o mundo. No entanto, o indivíduo não é fundamentalmente uma mônada, tornou-se uma. Para o autor, se anteriormente a pressão social se orientava à repressão das pulsões, agora se orienta à repressão da consciência, possibilitando que as pulsões possam ser liberadas desde que em consonância com o mercado. Crochík ressalta que a pseudoformação substitui a introjeção da cultura pela necessidade de o indivíduo adquirir informações em um mundo caracterizado pelas constantes metamorfoses – as informações, que anteriormente eram consideradas importantes para o ajustamento, são ligeiramente substituídas por outras. Com isso, a satisfação de desejos deve se converter na necessidade da satisfação permanente. Todavia, a satisfação possibilitada somente pode acontecer com a separação entre indivíduo e cultura: o ego esvazia-se e a compulsão na busca de objetos que possam abrandar esse esvaziamento torna-se contínua.

Não é de se admirar que no ensaio **“Notas sobre a dicotomia corpo-
-psique”**, de 2005, Crochík retoma o que disse Adorno (1991b): a sociedade, a cada instante, conduz os indivíduos às regressões psíquicas de que necessita. E, assim, a coação para que todos desenvolvam ao máximo suas potencialidades para o desempenho entremostra que a dominação do corpo e da psique apresenta-se nas relações entre os indivíduos e, também, como autodomação. As pulsões, como representantes das necessidades somáticas, são psique e corpo e, se na contemporaneidade são consideradas de forma separada, é porque os desejos que essas pulsões intentam satisfazer são negados; isso porque não somente os produtos para satisfazer os desejos são arremedos, porém os próprios desejos não podem ser elaborados. Se a formação do indivíduo guarda correspondência com a incorporação da cultura, definida como a produção de costumes, rituais, pensamentos e regras, a sociedade medeia todas as relações. A sociedade refere-se às relações objetivas que os indivíduos criaram de modo coletivo para dar conta de suas necessidades. Se o esclarecimento regride ao mito, no entendimento do autor, é porque se transformou em fim em si mesmo e não mais meio para compor uma sociedade racional. No entanto, se o escla-

recimento é dialético, deve desencantar até o fim, porém sem perder o encanto da vida. Ademais, não é o desejo da dominação que deve ser essencialmente combatido, porém a própria dominação social que o provoca e possibilita seu desenvolvimento e conservação. Nessa esteira, o enfraquecimento do ego decorre da perda da relativa autonomia das organizações, que com o processo de racionalização social passaram a ter a mesma racionalidade da sociedade.

A proposta deste livro é que das análises dos frankfurtianos possa se pensar acerca da interface da teoria crítica da sociedade com a psicologia. Não se valendo do imperialismo da psicologia e reconhecendo a importância de outras disciplinas para iluminar seu objeto de estudo, o autor, ao se empenhar em compreender o que gera a aparência, por intermédio da negação determinada das ideologias presentes, desvela o *status quo* que tem ascendência sobre a regressão psíquica do indivíduo.

São grandes as contribuições resultantes dos ensaios que compõem esta obra, e os conteúdos aprofundados representam especial interesse para acadêmicos e pesquisadores de diferentes áreas. Pela amizade compartilhada, não posso deixar de expressar todo o meu contentamento em ter sido convidada a realizar a resenha deste livro tão bem elaborado e escrito com seriedade. Tem como diferencial o fato de o autor utilizar o conhecimento, a reflexão e a experiência como forma de resistência, como necessidade objetiva, como análise da profundidade. Assim sendo, a ciência da psicologia entremostra sua finalidade política ao se defrontar com uma demanda de práxis que contradiz o que deveria ser compreendido e superado: sofrimento é objetividade que recai sobre o indivíduo, pois aquilo que ele experimenta como expressão de sua subjetividade é mediado objetivamente.

Recebido em 10/02/2012

Aprovado em 22/03/2012

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANEIRO A JUNHO DE 2011

MESTRADO 2011

O MANUAL DIDÁTICO DE CIÊNCIAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Autora: MARIA LUCIA PANIAGO LORDELO NEVES

Data: 24/03/2011 Educação - Mestrado -157p - início -2008

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sílvia Helena Andrade de Brito

Comissão Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria Luz Paixão Ribeiro de Oliveira / UFMG

Prof.^a Dr.^a Ester Senna / UFMS

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo investigar a utilização do manual didático na relação do trabalho pedagógico do professor e suas implicações para a conservação/superação do trabalho didático em uma sociedade dominada pelo modo de produção capitalista. O levantamento dos dados empíricos foi realizado em três fases, no ano de 2009, enfocando: 1) a análise dos manuais didáticos de ciências de 5º e 6º anos, 2) observação, em sala de aula, dos anos escolares selecionados, 3) entrevistas com cinco professores dos respectivos anos buscando apreender o que pensam sobre o seu trabalho didático e o que realizam no seu cotidiano educativo. Foram selecionadas duas escolas, uma urbana e uma da zona rural, da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS. Realizamos, inicialmente, uma revisão bibliográfica da literatura produzida sobre o objeto de investigação, com o objetivo de levantar as questões apontadas pelos estudos sobre o manual didático. A base teórica é apresentada na perspectiva materialista histórica, em uma abordagem com base nos estudos de Marx, explicitando aspectos teórico-metodológicos relevantes para a compreensão do objeto em pauta. As investigações revelaram que a superação do manual didático ou mesmo a elaboração de um livro didático como sistematização dos conhecimentos científicos transformados em conteúdos de ensino, que desvele verdadeiramente aos alunos o

que a humanidade produziu só será possível quando a contradição capital e trabalho desaparecer com o advento de uma sociedade voltada à emancipação da humanidade.

Palavras-chave: Trabalho didático; Organização do trabalho didático; Manual didático.

UMA ESCOLA PARA A DEMOCRACIA: ESTADO, ESCOLA PÚBLICA E ESTABILIDADE SOCIAL EM ANÍSIO TEIXEIRA (1930-1960)

Autor: ANDRÉ LUIZ DA MOTTA SILVA

Data: 06/05/2011 - Educação - Mestrado - 194p - início - 2008

Orientadora: Prof.^a Dr^a Sílvia Helena Andrade de Brito

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi / UNICAMP

Prof.^a Dr.^a Margarita Victoria Rodriguez / UFMS

RESUMO: Esta pesquisa tem como tema o pensamento social e pedagógico de Anísio Teixeira. O recorte da pesquisa compreende o período entre 1930 e 1960, momento de inflexão na história brasileira em direção a sua plena constituição enquanto sociedade capitalista e industrial. O objetivo principal é problematizar a relação entre as ideias e propostas educacionais anisianas e as transformações mais amplas pelas quais a sociedade brasileira estava passando no período compreendido por este estudo, apresentando e discutindo os aspectos que marcam e fundamentam o pensamento anisiano em suas reflexões sobre as relações entre a função social da escola pública, o papel do Estado em matéria de educação e a constituição da moderna sociedade democrática e capitalista no Brasil de meados do século XX. O material de análise básico foram os textos de Anísio Teixeira, bem como os estudos a ele dedicados. A pesquisa foi, portanto, basicamente bibliográfica. As bases teórico-metodológicas da análise situam-se no campo do materialismo histórico, na medida em que se tenta estabelecer as conexões entre o pensamento de um autor específico enquanto parte de uma totalidade histórica em movimento.

Palavras-chave: Anísio Teixeira; Escola pública; Estado democrático.

O “INTERNETISMO” ESCOLAR E OS PROCESSOS EDUCATIVOS: PERCEÇÃO DOS PROFESSORES

Autor: JOELCI MORA SILVA

Data: 12/05/2011 - Educação - Mestrado - início - 181p - 2009

Orientadora: Prof.^a Dr^a Sonia da Cunha Urt

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Paulo Gileno Cysneiros / UFPE

Prof.^a Dr.^a Lucrécia Stringheta Mello / UFMS

Prof.^a Dr.^a Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS

RESUMO: Trata-se de uma investigação das concepções dos professores de História, de escolas da rede pública de Campo Grande-MS, acerca do uso escolar da internet e seu auxílio na produção do conhecimento histórico. Procuramos identificar as vantagens e problemas relacionados ao uso da internet nos processos educativos escolares, discutindo o possível “internetismo”. Utilizamos como referencial teórico, os fundamentos da Teoria histórico-cultural da Psicologia por articular aprendizagem, cultura e conhecimento, para, sob seus balizamentos posicionarmos nossas reflexões, realizarmos as análises e entabularmos as discussões dos resultados imanados da pesquisa realizada. Também foram utilizadas interlocuções com autores identificados na pesquisa bibliográfica realizada das produções científicas acerca do tema deste trabalho. Escolhemos como procedimento metodológico ouvir quatro professores no ano de 2010. Foram utilizados dois instrumentos para coleta de dados: entrevistas semi-estruturadas e exercício de análise de imagens. Como resultado, podemos afirmar que, a partir das análises realizadas, algumas concepções dos professores revelaram situações que não se mostravam de forma tão explícita inicialmente e, das quais destacamos: a falta de preparo técnico (docente e discente); falta de estrutura das escolas para trabalhar com a internet; a ausência de um preparo específico para a utilização da internet direcionada aos conteúdos das disciplinas. Concluímos que, apesar de apontarem problemas de estrutura, foi no preparo e na formação, de professores e alunos, que convergiram os encaminhamentos e as sugestões para que a internet seja mais bem utilizada nas práticas docentes como instrumento dinâmico para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Concepção dos professores – Internet nas escolas – Formação de professores e alunos.

O USO DO COMPUTADOR COMO RECURSO DIDÁTICO

Autora: ADRIANA DA SILVA RAMOS DE OLIVEIRA

Data: 26/05/2011 - Educação Mestrado – 148p – início - 2009

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucrecia Stringheta Mello

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Monica Fürkotter / UNESP

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt / UFMS

Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas / UFMS

RESUMO: Este trabalho visa compreender as práticas pedagógicas quando mediadas pelo uso do computador como recurso didático. A pesquisa é qualitativa, partiu da observação direta estruturada em Salas de Tecnologias Educacionais (STE). Tivemos como referencial teórico Fazenda (1979, 2002), Lenoir (1998), Mello (2002, 2004) e Rojas (2002, 2004). Participaram da pesquisa duas escolas, localizadas em Três Lagoas/MS. Uma escola é municipal e a outra é estadual, localizadas na área central e na periferia da cidade. Buscamos compreender como são essas práticas/ações no cotidiano das STE, e assim utilizamos a análise de conteúdo para direcionar o caminho da interpretação e dar significação aos resultados obtidos. A primeira etapa da análise de conteúdo nesta pesquisa foi transcrever as unidades de registro, destacando as unidades de contexto e unidades de significados. Na segunda etapa fizemos as inferências, e por último como resultado, identificamos duas categorias de práticas pedagógicas. A primeira são as práticas pedagógicas utilizando a internet como recurso didático. A segunda, práticas pedagógicas utilizando jogos eletrônicos. A partir do que foi exposto/evidenciado, buscamos contribuir com reflexões sobre as atuais e futuras práticas pedagógicas quando mediadas pelo uso do computador como recurso didático, no sentido de aperfeiçoar, otimizar e melhorar o processo de ensino.

Palavras-chave: prática pedagógica; computador; recurso didático.

CURSO NORMAL SUPERIOR: PARA QUE E PARA QUEM?

Autora: NILVA CELESTRINO ROCHA NARCIZO

Data: 26/05/2011 – Educação – Mestrado - 182 p – início 2008

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucrecia Stringheta Mello

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Alaide Maria Zabloski Baruffi / UFGD

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt / UFMS

Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra / UFMS

RESUMO: As questões que deram origem a esta pesquisa “Curso Normal Superior: para que e para quem?” são oriundas da experiência empírica da pesquisadora. O objetivo deste estudo foi analisar as peculiaridades, finalidades e as contribuições de um curso de formação continuada de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul, com o intuito de conhecer as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas dos egressos desse curso. A temática abordada enfocou a formação docente no contexto do Curso Normal Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Polo de Dourados/MS, no período de 1999 a 2009. A perspectiva metodológica utilizada foi baseada na pesquisa qualitativa a qual permitiu a utilização de dados quantitativos, por meio de entrevistas, análise de documentos e utilização de questionários. A análise de conteúdo serviu como método para discussão dos dados coletados. Os resultados evidenciam transformações na prática pedagógica e apropriação de novos conhecimentos que resultaram em mudanças culturais, sociais e econômicas dos egressos.

Palavras-chave: Curso Normal Superior. Formação continuada de professores. Prática pedagógica.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM EM MANUAIS DIDÁTICOS DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Autor: EDER AHMAD CHARAF EDDINE

Data: 27/05/2011 - Educação – Mestrado - 191 p – início - 2009

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia da Cunha Urt

Comissão Examinadora:

Prof^a Dr^a Marília Gouveia de Miranda / UFC

Prof^a Dr^a Inara Barbosa Leão / UFMS

Prof^a Dr^a Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra / UFMS

RESUMO: A presente pesquisa objetiva compreender as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano veiculadas em manuais didáticos produzidos por autores brasileiros, entre as décadas de 1930 a 1950, compreendidas como o período de consolidação da Psicologia no Brasil. Para a construção da análise dos compêndios, toma-se como aporte teórico a Teoria Histórico-Cultural, que os compreendem como produtos da cultura que podem mediar os conhecimentos produzidos na sociedade. O manual, portanto, é uma ferramenta do homem para a construção de seu conhecimento. Partindo dessa premissa, buscou-se compreender quais eram as concepções veiculadas por esses instrumentos acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Realizou-se uma investigação para se conhecer os conceitos dessas temáticas veiculados pelas escolas psicológicas que estavam em evidência no período, a fim de se perceber como tais conceitos chegaram ao Brasil. Foram selecionados cinco manuais de Psicologia Educacional e as análises realizadas de duas formas: inicialmente, utilizou-se como auxiliar as ferramentas do *software NVivo 8*, que organiza e sistematiza os dados obtidos, para se chegar ao que se denominou de Eixos Conceituais; em seguida, foram realizadas as análises dos conteúdos dos livros. Os resultados obtidos mostram que, predominantemente, a escola Funcionalista apresenta maior veiculação no período, com seus conceitos de experiência, hábito, prontidão para aprender, aprender pela prática e suas fases para o desenvolvimento, e que, por fim, os manuais valorizam o desenvolvimento da criança, a técnica do educador e o espaço escolar como miniatura da sociedade.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano e aprendizagem; Psicologia Educacional; Manuais Didáticos; Escola Funcionalista.

TRADUÇÕES DA CULTURA NARCISISTA NA CULTURA ESCOLAR: UMA PAUTA DE ESTUDOS SOBRE A ESCOLA BÁSICA

Autora: ANDREA FAUSTINO FARIA FERREIRA ANDRADE

Data: 30/05/2011 – Educação - Mestrado - 103 pag – início - 2009

Orientadora: Prof.^a Dr^a Fabiany de Cassia Tavares Silva

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva / UFPR

Prof^a. Dr.^a Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS

RESUMO: O reconhecimento do cotidiano da escola, da sua cultura e da cultura narcisista é uma variante que merece constituir-se em objeto de pesquisa. Entendemos que o cruzamento, ou interlocução desses dois conceitos, seja no campo da educação ou da psicologia, ainda não se constituiu em objeto de investigação. Diante disso, a preocupação central deste estudo esteve orientada pela busca dos intercâmbios, das trocas e do cruzamento entre a cultura escolar e a cultura narcisista, na perspectiva de estabelecermos uma pauta de estudos sobre a escola básica. No campo da educação, o conceito, ou a categoria, de cultura escolar tem se composto num espaço complexo que busca articular, entre outras coisas, a cultura e a escola, o individual com o social. No campo de estudo da Psicologia, a cultura narcisista e/ou cultura do vazio tem sido pesquisada, na maior parte das produções literárias e artigos, com o propósito de buscar contribuir com a prática clínica de psicoterapeutas, analistas e psiquiatras. Nesse sentido, alguns problemas emergem dessa nova configuração cultural e, alguns deles, são passíveis de análise: Se a ordem da cultura se traduz de forma narcisista, como essa tem se apresentado na cultura escolar? De que maneira as transmissões educativas estão sendo atingidas, influenciadas e até mesmo modificadas pela cultura narcisista? Levantamos, como hipótese, para tentar responder a esses problemas, que a cultura narcisista tem trazido uma dissolução das hierarquias, tanto dentro como fora da escola, a perda de referencial de autoridade, a falta de limites, de normas e de regras claras e definidas. Diante desse quadro, os objetivos deste estudo transitarão entre a investigação e o cruzamento dos conceitos de cultura escolar e de cultura narcisista, na produção de análise sobre as relações sociais escolarizadas, e mesmo analisar como a cultura narcisista tem influenciado a cultura escolar, na perspectiva de compreender as suas vicissitudes. Para cumprir com tais objetivos, nosso desenho metodológico estava fundado na abordagem qualitativa, para a qual utilizamos os procedimentos da/de pesquisa bibliográfica, na busca de suporte teórico às áreas de discussões envolvidas, a partir da análise de material já publicado, constituído principalmente de livros e artigos de periódicos. Depreendemos que o conceito de cultura escolar vem consolidando formas diferenciadas de pesquisas sobre escola, transitando desde os estudos do/sobre o funcionamento interno das instituições educativas (no campo histórico-social), valorizando a análise das práticas escolares (no campo da formação docente e da didática) até a

identificação e a análise dos processos envolvidos na transmissão e aquisição dos conhecimentos (no campo do currículo) e da cultura (no campo da sociologia e da antropologia). Quanto à cultura narcisista, apontamos o seu conceito, seu significado, na busca pela compreensão de alguns fenômenos presenciados em nossa sociedade e, especialmente, apontar para a influência dessa cultura no espaço escolar. Por fim, apontamos uma nova hipótese de leitura para a pauta de estudos que estabelecemos sobre a escola básica, por entendermos que não esgotamos as possibilidades desses conceitos, qual seja, a problemática do processo de transmissão e transformações diante da influência da cultura narcisista.

Palavras-chave: Cultura Escolar, Cultura Narcisista, Escola Básica, Violência na escola.

POR ENTRE A JUSTIÇA, DEMOCRACIA E DIFERENÇA: DA ESCOLA PARA TODOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Autora: ANA PAULA FAUSTINO TIETI MENDES

Data: 31/05/2011 – Educação – Mestrado – 116p – início - 2009

Orientadora: Prof.^ª Dr.^ª Fabiany de Cassia Tavares Silva

Comissão Examinadora:

Prof.^ª. Dr.^ª Rosângela Gavioli Prieto / PUC / USP

Prof.^ª. Dr.^ª Maurinice Evaristo Wenceslau / UCDB

RESUMO: É por meio das reformas do Estado, colocadas em curso no início da década de 1990, que os poderes públicos, bem como os estabelecimentos privados, têm evidenciado espaços para análises e discussões dos princípios de justiça, democracia e diferença de forma mais presente. Com certeza, essa evidência repousa na retomada da defesa dos direitos humanos, em finais do século XX, para a qual a educação se torna um mecanismo de promoção. O novo contrato educativo discute não somente a acessibilidade a todos, independente de discriminação na escola, e, sim, assume formas de “incluir a todos”. Este estudo objetiva construir as aproximações teórico-analíticas produzidas em dois campos específicos, a saber: ciência política e sociologia da educação. Esses campos vêm produzindo, ao longo da história, diferentes interpretações e alocações para os princípios de democracia, justiça e diferença, o que os torna conceitos tão polissêmicos quanto complexos. Em âmbito mais específico, produzir análises sobre a transposição/incorporação desses princípios (justiça, democracia e diferença), nos documentos produzidos na década de 1990, que informam a educação para todos e a educação inclusiva. Para tanto, trabalhamos com a hipótese de que o contrato educativo, (re)inventado em finais do século XX e início do século XXI, (re)instituí a escola para todos, por meio da chamada educação inclusiva, a partir dos princípios de democracia, justiça e diferença, que parecem não ser retirados do “lugar” de sua produção, o direito à educação. Nosso desenho metodológico está orientado pela pesquisa bibliográfica (dissertações e tese, livros e capítulos de livros e artigos de periódicos) e documental (legislação nacional e declarações internacionais). Como resultados, confirmamos, de um lado, a hipótese da consolidação de um novo formato de contrato educativo. De outro, apresentamos indicadores de uma nova leitura dessa mesma hipótese, configurada a partir da proposta da educação inclusiva, em finais do século XX, como orientadora de uma escola justa. A princípio, parece ser mais uma leitura idealista de justiça para essa escola, em transição secular; contudo, esse idealismo é produto de um objeto que não pretendemos tomar como finalizado.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Diferença. Democracia. Justiça.

UMA LEITURA EM FENOMENOLOGIA DO FAZER DO PROFESSOR DE ARTE; A ESTÉTICA COMO PERCEPÇÃO FORMATIVA

Autora: MARIA CRISTINA RUIZ BENITO

Data: 03/06/2011 – Educação – Mestrado – 163p – início - 2008

Orientadora: Prof.^ª Dr.^ª Jucimara Silva Rojas

Comissão Examinadora:

Prof.^ª. Dr.^ª Luciana Grupelli Loponte / UFRGS

Prof.^ª. Dr.^ª Lucrécia Stringhetta Mello / UFMS

RESUMO: Esta pesquisa representa um estudo sobre a formação do professor de Artes Visuais por meio de seu fazer artístico docente e das questões contemporâneas relacionadas a esse fazer. A pesquisa apresenta interfaces com as propostas do fazer em arte e a formação estética do professor, intermediadas por um olhar atento

para o Ser professor de Arte. O foco do trabalho está no fato de a estética ser uma importante perspectiva de análise na pesquisa em arte, bem como na pesquisa em arte na educação. Tem por objetivo geral analisar a ação docente artística de professores de Arte em seus diferentes espaços de atuação e o retorno ao vivo, inerente à ação docente vivenciada. Desenvolvida no período de 2009 a 2010, os sujeitos são nove professores, todos formados em Artes Visuais e atuando em quatro cidades do estado de Mato Grosso do Sul. A pesquisa de caráter qualitativo é sustentada pela teoria fenomenológica de Merleau-Ponty (1997, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b), Ricouer (1976) e Martins (1984, 1989, 1992), bem como pela interlocução com teóricos que tratam do ensino de arte, Barbosa (1998, 2002, 2008); da docência artística e da formação estética, Lavelberg (2003) e Perissé (2009). Pelas análises ideográfica e nomotética, que se configuram como momentos de compreensão e interpretação do discurso, os depoimentos dos professores são evidenciados por meio de portfólio artístico em imagens ilustrativas, delineado por uma ação docente pautada no pensamento estético e artístico. A análise realizada possibilitou identificar, nos depoimentos dos professores, as categorias abertas interdisciplinaridade, criatividade, percepção e cultura. A ação interdisciplinar foi revelada na atitude criativa, perceptiva e cultural, mediada pela formação estética, demonstrada no trajeto pessoal do fazer artístico docente.

Palavras-chave: Formação estética. Percepção fenomenológica. Docência artística. Professor de arte.

O ATENDIMENTO À CRIANÇA POBRE, ABANDONADA E SEM-FAMÍLIA EM CORUMBÁ (MT): O CASO DO COLÉGIO SALESIANO IMACULADA CONCEIÇÃO

Autora: THAIS PALMEIRA MORAES

Data: 17/06/2011 – Educação - Mestrado – 132 - início 2008

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Monica de Carvalho Magalhaes Kassar

Comissão Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Sílvia Helena Andrade de Brito / UFMS

Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Jeffery Contini / UFMS

RESUMO: O objetivo da presente pesquisa foi dar início, uma vez que não existem estudos sobre o tema, à recuperação histórica das formas de acolhimento e de atendimento que as crianças pobres, abandonadas e sem-família receberam na região sul de Mato Grosso durante a Primeira República, mais especificamente no período de 1904 a 1927. Como não seria possível realizar uma pesquisa que abarcasse toda região sul de Mato Grosso, tornou-se necessária a escolha de um município para a investigação das fontes primárias. Para tanto, Corumbá foi o município eleito. A pesquisa foi norteada por quatro questões: 1) Existiram crianças pobres, abandonadas e/ou sem-família em Corumbá? 2) As autoridades locais e/ou as iniciativas particulares ofereceram a estas crianças algum tipo de atendimento? 3) Caso estas crianças tenham existido e recebido algum tipo de atendimento do poder público e de particulares, de que segmento social eram elas? 4) A existência de tais crianças representou um problema social para Corumbá, ou se resumiu a alguns casos isolados, em pequeno número? Ainda que não tenha sido possível responder de forma integral tais questões, a investigação realizada foi capaz de clareá-las. Dessa forma, os dados reunidos apontaram que: existiram em Corumbá crianças pobres, filhas dos trabalhadores braçais, habitantes dos bairros populares do centro urbano, e também filhas dos trabalhadores rurais das fazendas de gado da região; no colégio Salesiano Imaculada Conceição e na Santa Casa da Associação Beneficente de Corumbá crianças pobres, sem-família e indígenas foram acolhidas e criadas pelas Irmãs Salesianas; foi prática difundida e aceita em Corumbá famílias residentes no centro urbano trazerem de suas fazendas crianças, filhas de seus trabalhadores braçais, os *peões*, para com elas residirem; tanto no interior do colégio, quanto no hospital e nas casas das famílias tais crianças acolhidas receberam moradia, alimentação, vestuário e, em alguns casos, educação formal, e trabalharam para aqueles que as acolheram, executando, por exemplo, atividades vinculadas à esfera dos serviços domésticos. Em linhas gerais, os dados empíricos mostraram que em Corumbá crianças foram criadas por outros que não suas próprias famílias, contudo, acolhidas no hospital, no colégio e nas casas de famílias, tais crianças assim o foram não por terem sido encontradas abandonadas pelas ruas ou nas portas das residências de particulares, a exemplo do que acontecia a várias décadas em outras localidades do país; as crianças acolhidas não raro tinham família, conheciam-na e mantinham contato com seus familiares. Possivelmente tais famílias, em sua maioria das camadas pobres da população, entregavam, ainda que de forma temporária, suas crianças a outras famílias e aos Salesianos por considerarem que junto a eles seus filhos poderiam ter melhores condições de viver. Os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa foram: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a realização de entrevistas.

Palavras-chave: crianças pobres, abandonadas e sem-família; atendimento; Corumbá (1904-1927).

ESCOLA SECUNDÁRIA E FILOSOFIA NACIONAL: O COLÉGIO PEDRO II ENTRE O ECLETISMO FILOSÓFICO E O CURSO DE LÓGICA (1842-1907)

Autor: THIAGO OLIVEIRA CUSTODIO

Data: 15/06/2011 – Educação – Mestrado - 113 p – início: 2009

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sílvia Helena Andrade de Brito

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves / UNIDERP

Prof.^a. Dr.^a. Eurize Caldas Pessanha / UFMS

RESUMO: Fundado em 1837, o Colégio Pedro II incorporou, entre seus quadros, intelectuais que representavam as idéias do Império e, posteriormente, da nascente República. O objeto da pesquisa, abarcando o período que se estende de 1842 a 1907, se fixa na formação do ecletismo filosófico, no processo de construção de sua hegemonia e na reforma proposta por Silvio Romero, mais precisamente, na disputa entre o “*enciclopedismo compreensivo*” e o “*curso de lógica*”, vistos como dois projetos distintos e de duas diferentes frações da classe dominante para a filosofia na escola secundária brasileira. Para subsidiar esse movimento a presente dissertação recorreu às seguintes fontes primárias: os compêndios de filosofia, os programas de ensino, periódicos de época, como o “*Minerva Brasiliense*”, além das “*Atas da Congregação do Colégio de Pedro II*”. O exame desse processo, dividido em três capítulos, procura contemplar: 1) o movimento de formação do ecletismo filosófico no Colégio Pedro II, com Domingos Gonçalves e Francisco de Salles Torres Homem, como superação e incorporação do empirismo mitigado de Antonio Genovesi, principalmente da característica conciliadora presente nesse pensamento; 2) a hegemonia do ecletismo filosófico nos programas de ensino e nos compêndios de filosofia como preservação fragmentada da tradição *aristotélico-tomista* e desenvolvimento do “*enciclopedismo compreensivo*”; 3) A reforma de Silvio Romero como reação modernizante na filosofia, com a proposta do *curso de lógica*. O objetivo da pesquisa procurou identificar como a oposição entre a filosofia aristotélico tomista e a ciência moderna desenvolveu-se no interior do Colégio Pedro II, para tanto, tornou-se necessário investigar um conjunto de fontes primárias e situar historicamente os principais compêndios de filosofia utilizados entre 1856 e 1907, assim como, analisar seu conteúdo e relacioná-lo com os programas de ensino de sua respectiva época, numa trama que envolve o movimento da totalidade.

Palavras-chave: Colégio Pedro II. Ecletismo Filosófico. Silvio Romero

HERANÇA CULTURAL E TRAJETÓRIAS SOCIAIS NAS MEMÓRIAS DE PROFESSORAS APOSENTADAS DE ORIGEM JAPONESA

Autora: MIRIAM MITY NISHIMOTO

Data: 30/06/2011 – Educação – Mestrado - 211 p – início - 2009

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jacira Helena do Valle Pereira

Comissão Examinadora:

Prof.^a. Dr.^a. Flavinês Reboło / UCDB

Prof.^a. Dr.^a. Sônia da Cunha Urt / UFMS

RESUMO: Este é um estudo sobre as memórias de quatro professoras aposentadas de origem japonesa que lecionaram na escola de cunho étnico Visconde de Cairu, em Campo Grande/MS, entre 1965 e 2006. Nas memórias, perscrutamos quais as marcas das heranças culturais que foram incorporadas e colaboraram na constituição do *habitus* professoral. No processo metodológico, realizamos entrevistas de histórias de vida e, após a organização do material empírico, empregamos a análise de conteúdo, iluminada pela teoria da ação de Pierre Bourdieu (1983). As análises das trajetórias de vida possibilitaram constatar que a família teve papel importante na transmissão dos valores da cultura de origem, ao estruturar estratégias para a inculcação cultural e valorização da educação formal. Na escolarização, as professoras vivenciaram o drama das tentativas de estabelecimento de fronteiras de diferenciação entre “japoneses” e “outros”, o que consequentemente influenciou nas referências educacionais que adotaram ao longo da profissão. A opção pelo magistério ancorouse na associação deste com o papel da mulher, valor presente tanto na sociedade, como no grupo étnico. Na docência, as marcas da herança cultural foram acionadas e estruturaram referências e concepções para o exercício profissional, consubstanciando o *habitus* professoral. A partir do estudo com as agentes educacionais, visualizamos o desenho do processo de ensino na

referida escola e nos aproximamos da história educacional e dos diálogos com o grupo étnico de japoneses ao longo de sua trajetória em Campo Grande/MS.

Palavras-chave: memória; professoras aposentadas; herança cultural japonesa; ação docente; *habitus* professoral; escola étnica.

DOUTORADO 2011

AÇÕES O FAZER DO PROFESSOR DE LINGUA INGLESA: UMA LEITURA FENOMENOLÓGICA

Autora: REGINA BARUKI FONSECA

Data: 28/02/2011 – Educação – Doutorado – 159 pag – início 2007

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jucimara Silva Rojas

Comissão Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Ramos Sanches Varella / UNIP

Prof^ª. Dr^ª. Lucrécia Stringheta Mello / UFMS

Prof^ª. Dr^ª. Maximina Maria Freire / USP

Prof^ª. Dr^ª. Sônia da Cunha Urt / UFMS

RESUMO: Esta tese, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente, tem por objetivo apresentar uma leitura fenomenológica do fazer do professor de língua inglesa, em relação ao afetar e ao despertar da necessidade de aprender tal idioma. O procedimento de pesquisa de cunho qualitativo foi adotado segundo a abordagem em Fenomenologia. Inicialmente, apresenta-se um estudo sobre as escolas de pensamento, as tendências, os métodos e abordagens de ensino e aprendizagem de línguas, com base em Brown (2000), Larsen-Freeman (2000) e Richards e Rodgers (2001), relacionando métodos e abordagens com as ações do professor. A abordagem fenomenológica está alicerçada em Husserl (1982) e Merleau-Ponty (1975; 1999). Na hermenêutica, a evidência em Ricoeur (1988; 1991) diz da compreensão do mundo-vida das categorias que alimentam o fazer do professor de Língua Inglesa. Os sujeitos da pesquisa são professores de Língua Inglesa, que atuam em variados tipos e níveis de ensino. Na adoção dos procedimentos da abordagem fenomenológica, a pergunta geradora, Como é o seu fazer em Língua Inglesa, conduziu à coleta dos depoimentos dos professores, dos quais foram extraídas as unidades de significado e o discurso articulado, com a aplicação da análise ideográfica e a elaboração da matriz nomotética, segundo Bicudo (1999; 2000). As categorias abertas emergidas desses passos da análise: afetividade, cultura, criatividade, ludicidade e interdisciplinaridade, perfazem o total de cinco categorias presentes no fazer desse professor de Língua Inglesa.

Palavras-chave: Leitura Fenomenológica; Afetar e Aprender; Língua Inglesa.

PRÁTICA DE ESTUDO DE CIÊNCIAS: FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA UNIDADE PEDAGÓGICA SOBRE A DIGESTÃO HUMANA

Autora: VERA DE MATTOS MACHADO

Data: 21/03/2011 – Educação – Doutorado – 267 pag – início - 2007

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Pais

Comissão Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Martha Marandino / USP

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Lourdes Spazziani / UNESP

Prof^ª. Dr^ª. Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS

Prof. Dr. José Luiz Magalhães Freitas / UFMS

RESUMO: A presente investigação teve como objetivo analisar como futuros professores de Ciências, dos anos finais do ensino fundamental, praticam atividades didáticas acerca dos conteúdos referentes à Digestão Humana? A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 4º ano do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Mundo Novo. Por meio de Sessões de

Estudo, fora do horário de aula do curso, foram realizadas as coletas das produções didáticas dos alunos. Nesse contexto, foi adotada como metodologia a abordagem qualitativa, na perspectiva de Marli André, Menga Lüdke e Joel Martins, com o suporte do método fenomenológico, a partir de premissas contidas nos estudos de Maurice Merleau-Ponty, Antonio Muniz Rezende e Maria Aparecida Viggiani Bicudo. A análise das atividades didáticas, praticadas pelos sujeitos da pesquisa, ocorreu conforme pressupostos da Teoria Antropológica do Didático, apresentada nos estudos de Yves Chevallard, Marianna Bosch e Josep Gascón e Berta Barquero; nas discussões atuais em Didática das Ciências, de acordo com os estudos de Jean Pierre Astolfi, Michel Develay, Antônio Cachapuz, Daniel Gil-Pérez, Ático Chassot, Demetrio Delizoicov e, nas discussões sobre formação docente, conforme estudos de Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, Pérez Gómez, Kenneth Zeichner, David Schön. Durante as Sessões de Estudo, os sujeitos da pesquisa resolveram atividades, a partir do conteúdo Digestão Humana, retiradas de um livro didático de Ciências, onde desenvolveram organizações praxeológicas, por meio de organizações biológicas e organizações didáticas consideradas ideais: Construtivistas, Empiristas e Clássicas, por elas validadas e institucionalizadas. Identificamos nessas organizações praxeológicas, características de organizações Pontuais, conforme teoria antropológica. De acordo com os pressupostos teóricos estudados, identificou-se como imprescindível a mudança nos paradigmas de formação docente, na área de conhecimentos focada nesta investigação. Não basta somente elaborar praxeologias consideradas corretas, é preciso ir além. É necessário que a formação docente propicie o desenvolvimento de organizações didáticas novas, que permitam o aprofundamento dos temas de estudo, e proporcione autonomia aos futuros docentes para manipular modelos explicativos a partir do desenvolvimento de novas técnicas.

Palavras-chave: Atividades didáticas; Ensino de Ciências; Praxeologia; Teoria Antropológica do Didático; Didática das Ciências; Livro Didático; Formação Docente.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO ENSINO DE FUNÇÃO: UMA ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA

Autor: DEJAHYR LOPES JUNIOR

Data: 24/03/2011 – Educação – Doutorado – 198 pag – início - 2007

Orientador: Prof. Dr. Jose Luiz Magalhaes de Freitas

Comissão Examinadora:

Dra. Marilena Bittar / UFMS

Dr. Luiz Carlos Pais / UFMS

Dr. Doutor Francisco Hermes Santos da Silva / UFPA

Dra. Gelsa Knijnik / UFRGS

RESUMO: Esta pesquisa é voltada para análise e discussão de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Matemática ao longo do processo de introdução do conceito de *função*. Um trabalho que foi analisado aqui sob a ótica do sujeito que, ao nosso ver, está imerso num processo de formação que abarca questões da Matemática, Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Linguagem, entre outras. Desse modo, nos lançamos na construção de um entorno teórico-metodológico que apresenta constantes intersecções entre o problema levantado e o processo de formação de professores. Para tanto, destacamos alguns elementos de análise como: possibilidades de formação continuada e pesquisas que tratam da formação de professores de matemática no Brasil, a natureza do objeto matemático função, aspectos históricos da Álgebra e da evolução desse conceito matemático até seu processo de disciplinarização. As bases teóricas deste estudo são lançadas a partir da articulação entre a Teoria Antropológica do Didático de Chevallard e o conceito de *habitus* de Bourdieu, numa tentativa de descrever o trabalho desses professores em termos de organizações matemáticas e didáticas, bem como análise de práticas sociais empreendidas durante o processo de ensino do conceito de função, possibilitando assim, a estruturação do que consideramos *habitus* do professor de matemática. Como opção metodológica, adotamos a pesquisa-ação, no sentido de investigação colaborativa, como espaço possibilitador de uma formação continuada marcada pelo estudo e troca de experiências entre professores da rede pública de ensino de Campo Grande-MS e pesquisadores. Destaca-se ainda, que o processo de formação desenvolvido com esse grupo de professores, quando estes se decidem por ocupar um espaço de aprendizagem coletiva e produção de conhecimentos, foi direcionado para a investigação de práticas pedagógicas que pudessem ser consideradas inovadoras e, sobretudo, voltadas para a profissionalização do trabalho docente. Finalmente, apresentamos como produção coletiva, uma proposta didática para a introdução do conceito de função, levando-se em consideração a diversidade de ostensivos e possibilidades de articulações entre este objeto matemático e outras áreas de conhecimento.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, função, formação de professores, pesquisa-ação e *habitus* do professor de matemática.

ARQUEOLOGIA DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Autora: ARACY MENDES DE SOUZA

Data: 31/05/2011 – Educação – Doutorado – 143pag – início - 2007

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osorio

Comissão Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Magda C. Sarat Oliveira / UFGD

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira / PUC/RS

Prof^ª. Dr^ª. Inara Barbosa Leão / UFMS

Prof^ª. Dr^ª. Jacira Helena do Valle Pereira / UFMS

RESUMO: Esta tese tem como objeto de estudo o fracasso escolar que se constitui, produz e sustenta os discursos como acontecimento e enunciados nas práticas pedagógicas e sociais manifestas no Ensino Fundamental no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1997 a 2007. São problematizadas descrições de enunciados e mostram seus resultados nos processos de escolarização, evidenciando como se dá o domínio da relação saber/poder por meio da verdade, do interdito, do disciplinamento, do mérito premiado e do assujeitamento a partir de uma ideia do sucesso escolar. Partiu-se de uma interrogação sobre a persistência desse fenômeno como problema no campo educacional e suas manifestações como materialidade histórica nos processos de escolarização. Adotou-se arqueologia foucaultiana, como referencial teórico-metodológico. Para tanto, descrevem-se enunciados de fontes documentais e de obras selecionadas, incluindo subsídios dos discursos de entidade representativa do movimento dos trabalhadores em educação. Na descrição arqueológica sobre o fracasso escolar são registradas as singularidades e regularidades das verdades ditas e não ditas, as relações de disciplinamento e modos de situar o sujeito que tenta se escolarizar no ideal pedagógico, apoiados nas práticas discursivas que tentam dar conta de um conjunto de subsídios marcados por verdades absolutas. Os recortes empíricos e/ou teóricos demarcam leituras parciais do objeto, constituindo singularidades. Enquanto fenômeno permite entender que ele ocorre entre o dito e o omitido. As práticas discursivas - das políticas educacionais –produzem e os colocam no lugar da culpa, da correção, da falta. Dessa maneira, os anulam como sujeito no processo de escolarização ao delegar o conhecer a si, por meio de um saber reconhecido, institucionalizado como verdade. Ficam estabelecidos mecanismos estratégicos de seletividade social, sejam pelas observações ou pelas confissões feitas pelos próprios alunos para, posteriormente, compreendê-los pelas diferentes vertentes de discursos oficiais, pela produção do conhecimento. Constatou-se, então, que o fracasso escolar ocorre pela reincidência e negatividade dos sujeitos a partir de práticas discursivas pedagógicas que trazem o fracasso escolar como um potencial de seletividade respaldado por princípios de aprendizagem e de assujeitamento dos alunos, assumindo características de normalização pela indiferença de quem é o aluno e por que fracassa.

Palavras-chave: Fracasso Escolar. Arqueologia. Políticas Educacionais. Assujeitamento. Resistências.

DISCIPLINA/INDISCIPLINA: FORMAS DE CONTROLE NA ESCOLA MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO (1975-1992)

Autor: GILVAN MILHOMEM SANTOS GONÇALVES

Data: 10/06/2011 – Educação – Doutorado – 174 pag – início – 2006

Orientadora: Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Maria do Carmo Brasil / UFGD

Profa. Dra. Lucy Nunes Ratier Martins / UCDB

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira / UFMS

Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS

RESUMO: Essa pesquisa é uma abordagem sociológica sobre a configuração de disciplina/indisciplina escolar durante o período 1975-1992 na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado em Campo Grande/MS. Para elaborar a pesquisa utilizei o referencial de base da sociologia da educação como fonte de novas construções, experiências e modos de questionamento. Reforço a tese de que a escola é, em seu fazer pedagógico, uma instituição de poder onde o controle social é produzido e reproduzido. No sentido de que a influência de uma

cultura legitimada por um poder de classe determina as práticas pedagógicas no interior das escolas. Como fonte de pesquisa, escolhi os documentos oficiais e aqueles produzidos no estabelecimento escolar lócus da pesquisa. A metodologia adotada utilizou a técnica de análise de conteúdo dos dois tipos de documentos-fonte a fim de compreender, por meio de uma análise qualitativa, as implicações sociais na prática pedagógica da escola explicitada nos documentos. A questão norteadora da pesquisa é: como foram construídos e reproduzidos os saberes sobre a disciplina/indisciplina em relação à conduta dos alunos? Trago a hipótese de que as agências reguladoras, especificamente o Estado, a Família e Escola são os principais agentes de transmissão-aquisição de poder instituído nas práticas sociais. As conclusões advindas da análise das ocorrências evidenciam que as formas de controle utilizadas pelos dirigentes e professores, em relação ao comportamento dos alunos, especificamente nas questões disciplinares, mostram-se arbitrárias. A pesquisa demonstra também que os professores e a equipe diretiva passaram a utilizar mecanismos de punição e sanção por meio da exclusão social como as reprovações de alunos, as suspensões das aulas e, às vezes, as transferências de estabelecimento de ensino. Reguladas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, esses tipos de punições continuaram a acontecer na prática pedagógica da escola em questão, embora de forma velada, mas sutil. Enfim, de certa forma, essa prática pedagógica caracteriza a reprodução de um sistema de regras que está implícita na conduta do professor em relação aos comportamentos indisciplinares de seus alunos.

Palavras-chave: Escola; disciplina/indisciplina; ocorrências; controle social.

DA ESCOLARIZAÇÃO À REINVENÇÃO DE SI: OS SENTIDOS DA APRENDIZAGEM PARA O EDUCANDO DA EJA

Autora: LILIAM CRISTINA CALDEIRA

Data: 17/06/2011 – Educação – Doutorado – 204 pag – início 2007

Orientadora: Profa. Dr.a Alda Maria do Nascimento Osorio

Comissão Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Margarida Machado / UFG

Prof^ª. Dr^ª. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza / UNB

Prof^ª. Dr^ª. Alexandra Ayach Anache / UFMS

Prof^ª. Dr^ª. Jacira Helena Pereira do Valle / UFMS

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório / UFMS

RESUMO: Este estudo trata do sentido da aprendizagem para o educando da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Realizamos uma pesquisa fundamentada na abordagem Histórico-Cultural visando analisar os sentidos que esses sujeitos atribuem ao aprender no contexto escolar. Para abordar a perspectiva dos educandos sobre a aprendizagem, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: conhecer as trajetórias de vida dos educandos; identificar os motivos dos educandos estarem na EJA; conhecer a visão dos educandos acerca da aprendizagem nos diferentes tempos da vida; compreender como diferenciam as aprendizagens que ocorrem na escola e fora dela; conhecer a visão dos educadores da EJA sobre os processos de aprendizagem dos alunos dessa modalidade; conhecer a configuração do contexto de aprendizagem nas aulas. Os dados foram construídos por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos da EJA, e de observações de aulas em duas escolas públicas de Campo Grande - MS. A análise dos dados foi realizada a partir da concepção de discurso de Bakhtin e do conceito de sentido presente na Psicologia Histórico-Cultural. Os discursos analisados convergiram para duas categorias de sentidos atribuídos à aprendizagem: inserção social e libertação das diversas formas de opressão a que os educandos foram submetidos ao longo de sua existência. Ao processo de aprendizagem são atribuídos sentidos que não se resumem à certificação ou inserção no mercado de trabalho, apesar de contemplá-los por vezes, mas, sobretudo se relacionam à possibilidade de transformações pessoais, de reinvenção de si.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Aprendizagem; Sentidos.

AS DIMENSÕES SUBJETIVAS CONTIDAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DE CRIANÇAS QUE APRESENTAM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

Autora: MARIA INESILA MONTENEGRO SAUER

Data: 20/06/2011 – Educação – Doutorado – 198 pag – início: 2006

Orientadora: Profª. Dra. Alexandra Ayach Anache

Comissão Examinadora:

Profª. Drª. Cristina Massot Madeira Coelho / UNB

Profª. Drª. Marilda Moraes Garcia Bruno / UFGD

Profª. Drª. Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório / UFMS

Profª. Drª. Maria de Lourdes Jeffery Contini / UFMS

RESUMO: A proposta desta tese foi desvelar as dimensões subjetivas contidas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na escola, valorizando-as nas estratégias de avaliação e intervenção, com base na Teoria Histórico-Cultural e na Epistemologia Qualitativa de González Rey. Por meio da pesquisa participante, foram estudados cinco alunos, sendo dois do terceiro ano, um do quarto e dois do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública, num período de 11 meses. Nesse percurso, foi possível construir estratégias de avaliação e intervenção junto com esses sujeitos, que lhes permitiram refletir sobre as suas próprias dificuldades, bem como sobre as descrenças em sua capacidade de aprender. Essa incredulidade estava presente nos conteúdos dos encaminhamentos dos alunos dos profissionais que atuavam na escola, lócus deste estudo. Evidenciou-se, neste trabalho, a necessidade de investimentos na compreensão das dimensões subjetivas envolvidas no processo de aprendizagem, que permitiram aos alunos tentar superar os seus fracassos acadêmicos. As estratégias desenvolvidas durante as intervenções puderam propiciar a solução das dificuldades com relação à leitura e à escrita e o seu entendimento pelas mediações entre os alunos e a pesquisadora. Os escolares modificaram seus conhecimentos ao longo do processo vivenciado, com destaque para dois deles, que adquiriram a leitura e a escrita; os demais foram conquistando maior segurança e autonomia em suas produções textuais. O trabalho revelou que esses escolares apresentaram necessidades educacionais especiais temporárias e que puderam modificar suas aprendizagens ao final do processo de intervenção, ressignificando suas trajetórias escolares.

Palavras-chave: Aprendizagem; dificuldade de leitura e de escrita; subjetividade.

Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excoetados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/as/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PPGEdu / CCHS / UFMS

Campus da UFMS - Campo Grande - MS - Caixa Postal 549 - Cep 79070-

900 - Fone: (67) 3345-1716

e-mail: intermeio.cchs@ufms.br

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva

PPGEdu / CCHS / UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7616 / 3345-7618

e-mail: fabiany@uol.com.br

