



**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 Figueiras Tognini
Vice-reitor

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



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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7617
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CÂMARA EDITORIAL

Prof^ª. Dr^ª. Alda Maria do Nascimento Osório
Prof. Dr. David V - E Tauro
Prof^ª. Dr^ª. Fabiany de Cássia Tavares Silva - Presidente
Prof. Dr. Luiz Carlos Pais
Prof^ª. Dr^ª. Maria Emilia Borges Daniel
Prof^ª. Dr^ª. Monica de Carvalho Magalhães Kassar
Prof^ª. Dr^ª. Sonia da Cunha Urt

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Prof^ª. Dr^ª. Alda Junqueira Marin - PUC/SP
Prof. Dr. Antonio Carlos Amorim - UNICAMP
Prof^ª. Dr^ª. Gizele de Souza - UFPR
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 Araujo - UFPA
Prof^ª. Dr^ª. Geovana Lunardi Mendes - UDESC

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof^ª. Dr^ª. Natércia Alves Pacheco - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto/PT

Prof.^a Dr^a. 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 Dr^a. Pilar Lacasa - Universidad de Alcalá de Henares - UAH - Facultad de Documentación, Aulario María de Guzmán, Madrid (Espanha).

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

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 lingüística 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_ppgedu@nin.ufms.br ou revistaintermeio@hotmail.com

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

DOSSIÊ

A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: POR ENTRE ESCRITAS E REESCRITAS

CÍCERO E BOÉCIO: EDUCADORES E INTELLECTUAIS Terezinha de Oliveira Laís Boveto	13
O FENÔMENO FORMATIVO EM <i>ANTÍGONA</i> : A RESISTÊNCIA ÀS LEIS DO ESTADO José Joaquim Pereira Melo Renan Willian Fernandes Gomes	28
TÓPICOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA PORTUGUESA: AS REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA, ENSINO E ALUNO NAS CARTAS DOS PRIMEIROS JESUÍTAS (1549-1583) Marcos Roberto de Faria	43
OS GRUPOS ESCOLARES NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL MATO-GROSSENSE: O GRUPO ESCOLAR JOAQUIM MURTINHO, EM CAMPO GRANDE, SUL DO ESTADO (1910-1950) Regina Tereza Cestari de Oliveira Arlene da Silva Gonçalves	59
RESGATE HISTÓRICO DO ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: DO SÉCULO XVI AO SÉCULO XXI Jorge da Cunha Dutra Mauro Augusto Burkert Del Pino	85
CONSIDERAÇÕES SOBRE A “TENDÊNCIA CRÍTICO-REPRODUTIVISTA” EM LOUIS ALTHUSSER Paulo Augusto Bandeira Bernardino	94
O JORNAL “O MOVIMENTO” AJUDANDO A ESCREVER A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PIRASSUNUNGA (1934-1945) Sandra Herszkowicz Frankfurt	110

A IMPORTÂNCIA DAS FONTES DOCUMENTAIS PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO Eliane Mimesse Prado	124
A FOTOGRAFIA E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ESCOLA PAULISTA NA DÉCADA DE 1930 Macioniro Celeste Filho	134
AUTORES CONTEMPORÂNEOS: O ENSINO DE LITERATURA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX Ricardo Magalhães Bulhões	156
IMPLEMENTACIÓN DEL CAMPO CURRICULAR EN LA TRADICIÓN EDUCATIVA COLOMBIANA: 1975-1994 Adriano Fernández Fernández Magnolia Aristizábal	169
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA COMPETENCIA DE DIRECCIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR Josefina Patricia Calzada Trocones	181

DEMANDA CONTÍNUA

A POLÍTICA DE FUNDOS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DOCENTE Marcos Edgar Bassi	201
O TRABALHO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NOS ANAIS DA ANPed: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL Marilda Gonçalves Dias Facci	216
O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O STRESS NA SUA PROFISSÃO Franciele Roos da Silva Ilha Hugo Norberto Krug	238
RESENHA DURKHEIM, Émile. "Apresentação – Émile Durkheim e o pragmatismo norte-americano" (CRÉPEAU, Robert R; LITAIFF, Aldo) (pp. 10-26). In: DURKHEIM, Émile. Pragmatismo e Sociologia. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Ed. Da Unisul, 2004. Domenica Martinez	249
DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA	255

Apresentação

Este Dossiê se organiza com o objetivo de socializar o conhecimento produzido em História da Educação, por um lado, determinado pela socialização de suas diversas fontes e contextos, momentos históricos e espaços de constituição. De outro, pela necessária análise das ligações entre o trabalho de investigação histórica da educação e a reescrita da história nesse campo. Para tanto, abrimos este dossiê com o artigo **CÍCERO E BOÉCIO: EDUCADORES E INTELLECTUAIS**, de Terezinha de Oliveira e Laís Boveto, nos apresenta um estudo das obras *Do sumo bem e do sumo mal* de Cícero (106 – 46 a.C.) e *A consolação da Filosofia* de Boécio (480 – 524 d.C.), a partir da premissa de que essas obras representam, cada qual em seu tempo, a percepção desses educadores em relação à formação do indivíduo. José Joaquim Pereira Melo e Renan Willian Fernandes Gomes em **O FENÔMENO FORMATIVO EM ANTÍGONA: A RESISTÊNCIA ÀS LEIS DO ESTADO** investigam o cenário de uma sociedade dividida entre o pensar mítico e o racional, na qual o homem estava em permanente conflito e carente de orientação, Sófocles propôs, por meio de sua heroína, uma reflexão a respeito das transformações de seu tempo, bem como do papel que nelas o homem desempenhava. Em **TÓPICOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA PORTUGUESA: AS REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA, ENSINO E ALUNO NAS CARTAS DOS PRIMEIROS JESUÍTAS (1549-1583)**, Marcos Roberto de Faria busca as representações de escola, ensino e aluno a

partir das cartas de Manuel da Nóbrega e José de Anchieta, considerando as relações presentes na correspondência e que se deram, fundamentalmente, entre os jesuítas, os colonos, as autoridades e o índio. O artigo de Regina Tereza Cestari de Oliveira e Arlene da Silva Gonçalves, **OS GRUPOS ESCOLARES NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL MATO-GROSSENSE: O GRUPO ESCOLAR JOAQUIM MURTINHO, EM CAMPO GRANDE, SUL DO ESTADO (1910 –1950)**, analisa o processo de instauração dos grupos escolares, no âmbito da política educacional mato-grossense e verifica a organização didático-pedagógica, de modo específico no Grupo Escolar Joaquim Murtinho, localizado na cidade de Campo Grande, sul do antigo estado de Mato Grosso, nos anos de 1910 a 1950. Na sequência nos deparamos com um resgate histórico, desde o período do Brasil Colônia até o período Republicano do século XXI, dos processos que a disciplina de Filosofia sofreu ao longo de sua história; trajetória esta influenciada pelas ideologias governistas de cada época, bem como pelo próprio processo de exclusão e reinserção nos quadros curriculares das escolas brasileiras, no artigo de Jorge da Cunha Dutra e Mauro Augusto Burkert Del Pino, intitulado **RESGATE HISTÓRICO DO ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: DO SÉCULO XVI AO SÉCULO XXI**. Já em **CONSIDERAÇÕES SOBRE A “TENDÊNCIA CRÍTICO-REPRODUTIVISTA” EM LOUIS ALTHUSSER**, Paulo Augusto Bandeira Bernardino, nos brinda com uma análise da Educação como Formação Humana a partir da análise ontológica e epistemológica na constituição dos processos de produção e reprodução social do conhecimento. Para tanto, investiga a centralidade do Trabalho como categoria fundamental nesses processos tendo a necessidade de interrogar, confrontar e discutir a relação da Formação Humana como fruto do Trabalho ou da Razão. Entre essa diversidade de objetos que comporta a investigação em História da Educação, encontramos no artigo **O JORNAL “O MOVIMENTO” AJUDANDO A ESCREVER A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PIRASSUNUNGA (1934-1945)**, de Sandra Herszkowicz Frankfurt, uma análise do papel deste jornal como instrumento de circulação das práticas das festas escolares realizadas na Escola Normal de Pirassununga entre 1934 e 1945, período em que há disponível o primeiro e o último registro com informações sobre o tema pesquisado. O artigo de Eliane Mimesse Prado, intitulado **A IMPORTÂNCIA DAS FONTES DOCUMENTAIS PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, destaca a importância das fontes documentais primárias para o desenvolvimento da pesquisa em História da Educação, a partir da eleição de duas fontes documentais manuscritas, a saber:

os documentos oficiais dos mais diversos encontrados nos acervos de arquivos e bibliotecas públicas e, relatórios de estágios de observações, regências e projetos de regências. Em continuidade **A FOTOGRAFIA E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ESCOLA PAULISTA NA DÉCADA DE 1930**, de Macioniro Celeste Filho, traz o debate sobre o uso da fotografia como fonte privilegiada para a pesquisa em História da Educação considerando a fotografia como instrumento de conhecimento e informação para observadores afastados do lugar e da época em que as imagens tiveram origem. Em **AUTORES CONTEMPORÂNEOS: O ENSINO DE LITERATURA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX**, Ricardo Magalhães Bulhões, objetiva resgatar algumas apreciações críticas presentes no livro *Autores Contemporâneos*, do crítico, filólogo e escritor João Ribeiro, uma das figuras importantes da intelectualidade brasileira nas primeiras décadas do século XX. João Ribeiro, ao lado de Coelho Neto e Laudelino Freire, entre outros, participou da comissão que veio a elaborar o *Dicionário da Academia Brasileira de Letras*. Como representantes do campo de investigação latino-americano temos o artigo de Adriano Fernández Fernández e Magnolia Aristizábal, intitulado **IMPLEMENTACIÓN DEL CAMPO CURRICULAR EN LA TRADICIÓN EDUCATIVA COLOMBIANA: 1975-1994** no qual os autores investigam a hipótese, de que a introdução da teoria curricular na Colômbia produziu uma invisibilização do discurso oficial da pedagogia como saber e disciplina, produzindo tensões nos campos da pedagogia e do currículo. Já o artigo, **FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA COMPETENCIA DE DIRECCIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR**, de Josefina Patricia Calzada Trocones, aborda os fundamentos teóricos que a critério da autora são essenciais na conformação de um modelo didático para a formação da competência de direção do processo pedagógico na formação inicial do professor.

Na seção Demanda Continua apresentamos o artigo **A POLÍTICA DE FUNDOS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DOCENTE**, de Marcos Edgar Bassi, que toma como referência a ineficiência dos conselhos responsáveis pelo acompanhamento e controle social da aplicação das receitas de fundos contábeis para manutenção e desenvolvimento do ensino, desde meados dos anos 1990. Em continuidade o artigo da autoria de Marilda Gonçalves Dias Facci et alii, intitulado **O TRABALHO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NOS ANAIS DA ANPed: UMA ANÁLISE A PARTIR DA**

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, investiga as teorias que sustentam o trabalho e a formação do professor contempladas nos textos publicados nos Anais da ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação - no período de 2002 a 2006, nos grupos de trabalho Educação Fundamental, Didática, Formação de Professores e Psicologia da Educação. Foram objetos dessa análise 305 textos, dos quais 124 tratavam do trabalho ou da formação de professores e os demais versavam sobre questões gerais. Finalizamos essa seção, com **O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O STRESS NA SUA PROFISSÃO**, de Franciele Roos da Silva Ilha e Hugo Norberto Krug desvela os níveis e os principais fatores desencadeadores do stress nos professores de Educação Física de Palmeiras das Missões (RS). A amostra constituiu-se de forma não probabilística por julgamento especializado por vinte e cinco (25) professores de Educação Física.

Domenica Martinez resenha a “**Apresentação – Émile Durkheim e o pragmatismo norte-americano**”, de autoria de Robert R. CRÉPEAU; Aldo LITAIFF, da obra *Pragmatismo e Sociologia*, publicada em 2004, pelas Editoras da Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade do Sul de Santa Catarina, as páginas 10-26.

Finalizando este número apresentamos os resumos das dissertações defendidas no programa no período de fevereiro de 2009 a julho de 2009.

Dossiê

A pesquisa em História da Educação: por entre escritas e reescritas

Cícero e Boécio: educadores e intelectuais

Cicero and Boethius: educators and intellectuals

Terezinha Oliveira

Professora Doutora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.
teleoliv@gmail.com

Laís Boveto

Universidade Estadual de Maringá. Pedagogia.
laisboveto@hotmail.com

Em um tempo histórico como o nosso, no qual a educação é apontada como solução para as mazelas sociais verificamos um debate muito presente no campo educacional acerca do que deve ou não ser ensinado às crianças. Em geral, busca-se indicar quais conhecimentos/saberes são necessários para que a criança conviva em sociedade – ou para que se torne uma cidadã¹. A aprendizagem dos diferentes conteúdos tem sido direcionada pela idéia de função social – que seria a função de determinados conhecimentos na prática social do aluno. Assim, quando por exemplo, o método de alfabetização é o foco da discussão, são indicadas formas de ensinar leitura e escrita por meio da vivência e da experiência dos alunos. Dessa forma, os materiais utilizados para a alfabetização incluem desde embalagens descartáveis até anúncios de revistas. Para que a criança aprenda matemática indica-se como melhor método aquele que permita o contato físico com objetos que proporcionem a concretização das operações básicas. O uso do ábaco, de jogos e objetos coloridos é indicado como forma mais eficiente de ensino. Acredita-se que se a criança puder, por

¹ Em *A importância da leitura de escritos tomasianos para a formação docente*, Oliveira (2009) parte da indagação de uma aluna do primeiro ano do curso de Pedagogia a respeito da relevância de estudar Tomás de Aquino num curso que forma professores. Para esta aluna, Tomás de Aquino não pode ser “ensinado” a crianças de 6 a 10 anos e, portanto, não seria um conteúdo útil para sua formação. Oliveira indica as razões da importância do mestre Tomás de Aquino por meio das próprias formulações tomasianas, que expressam uma proposta de ensino fundamentada em como proceder para adquirir conhecimento. O foco principal não é o conteúdo. “Não se trata de um programa de estudos, mas, de um caminho para a vida” (OLIVEIRA, 2009, p. 79). E, neste sentido, a autora afirma: “[...] se queremos formar pessoas conscientes, que sejam verdadeiras cidadãs, precisamos lhes dar condições para que sejam, primeiramente, pessoas” (OLIVEIRA, 2009, p. 78).

exemplo, pegar quatro palitos e dividi-los, igualmente, em dois recipientes, assimilará de forma concreta (e, portanto, efetiva) a operação de divisão.

Em contraposição a essas formas de ensino² – consideradas mais eficientes e prazerosas para o aprendiz –, técnicas consideradas tradicionais como a cópia, a caligrafia e a memorização, são apresentadas como tediosas, desnecessárias e pouco eficientes em termos de assimilação por parte do aluno.

Um recente artigo da revista *Nova Escola* aborda o tema cópia sob o título *Tempo perdido*³. A forma como foi apresentada a contextualização histórica do assunto cria a perspectiva de que copiar é uma ação sem finalidade nos dias de hoje é um esforço desnecessário. Argumentos são apresentados para indicar que a cópia pode ser “praticamente banida das salas de aula” (PAULINA, 2010, p. 64), sem prejuízo à aprendizagem. Pelo contrário, copiar é uma ação que pode atrapalhar o desempenho do aluno, especialmente em fase de alfabetização. Na breve contextualização, a autora do artigo apresenta o depoimento da professora e historiadora Terezinha Oliveira, que destaca para o fato da cópia ter imensa relevância histórica, pois, foram os manuscritos produzidos pelos copistas e escribas da Alta Idade Média que possibilitaram o nosso acesso, por exemplo, ao pensamento aristotélico.

“Se hoje conhecemos os escritos de grandes pensadores, como o filósofo grego Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), foi porque os copistas os conservaram”, diz Terezinha Oliveira, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). “Para isso, eles não precisavam ser necessariamente grandes leitores. Ainda assim, eram considerados artistas, pois para os homens medievais a preservação do livro era vital para difundir o conhecimento e a sabedoria.” (PAULINA, 2010, p. 66).

Dessa forma, a cópia servia a um propósito na Idade Média: manter vivo o conhecimento já desenvolvido pelo homem⁴. As citações da historiadora demonstram isso com clareza. Entretanto, o breve espaço dedicado às considerações históricas é finalizado da seguinte forma:

² Optamos por não indicar essas formas de ensino como construtivistas, por verificarmos que, na literatura pedagógica, em alguns momentos há certa dificuldade em definir o construtivismo não como método, mas como teoria. Há também as vertentes construtivistas – piagetiana, pós-piagetiana, vigotskiana – que discordam a respeito de como a teoria construtivista pode ser aplicada ao campo pedagógico. Em virtude desta complexidade, abordamos aqui algumas tendências metodológicas da Pedagogia.

³ PAULINA, Iracy. Tempo perdido. *Nova Escola*, São Paulo, n. 229, p. 64 – 67, 2010.

⁴ Segundo Lauand, em 555, Cassiodoro funda o mosteiro Vivarium e principia o trabalho dos copistas dentro dos mosteiros. Essa tarefa foi fundamental para a constituição de bibliotecas e da própria universidade. A invenção da tipografia ocorreu somente no século XV, portanto, até este momento, a cópia manuscrita foi fundamental para a existência dos livros. LAUAND. Cassiodoro e as Instituciones. *Videtur*, n. 31. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur31/index.htm>. Acesso em: 15/04/2010.

Hoje, é possível copiar uma frase ou um texto inteiro com o computador ou com fotocopadoras em segundos. “Não sei se os professores, quando pedem às crianças que copiem algo, têm consciência do que estão fazendo. Copiar é um esforço grande e não está claro que, como prática social, seja necessário nos dias de hoje”, observa a educadora argentina Delia Lerner (PAULINA, 2010, p. 66).

Em outro momento do artigo a educadora Delia Lerner afirma que é papel da escola “[...] formar pessoas que saibam fazer coisas úteis fora de sala de aula” (PAULINA, 2010, p. 66). Com essa afirmação, a relevância histórica apontada anteriormente é descaracterizada por uma percepção meramente utilitária da formação do indivíduo. A afirmação de que a cópia é uma prática social desnecessária, ou a sugestão de que copiar seja tempo perdido, não proporciona aos educadores (que são o público-alvo da revista) a necessária compreensão histórica do assunto. Certamente, a cópia é um dos instrumentos que permitiu (e permite, pois mudamos as técnicas, mas não deixamos de copiar) ao homem o acesso ao conhecimento já elaborado. E este acesso promove o desenvolvimento e o entendimento mais amplos do processo histórico⁵. Afinal, só é possível ao homem desenvolver algo relativamente a uma situação anterior.

Dessa forma, ao estudarmos a História da Educação, devemos ter o cuidado de não exaltar ou depreciar o conhecimento constituído pela humanidade. Todavia, esses juízos de valores têm ocorrido com frequência em textos direcionados à Educação e à Pedagogia. Eis um exemplo desse posicionamento:

Não devemos esquecer que os pensadores gregos eram uma elite – dentro de uma sociedade elitista e altamente hierarquizada. E não nos deixemos fascinar pelo termo “democracia” inventado por eles, pois naquela época a democracia era privilégio de poucos, do qual estavam excluídas as mulheres e os escravos, isto é, a maioria da população.

Neste contexto, não é de estranhar que os pensadores gregos tivessem se dedicado ao estudo de questões muito distanciadas da problemática surgida das necessidades da vida cotidiana; embora seja certo que isto levou a sociedade ocidental [...] a dar passos importantíssimos no plano intelectual, não é menos certo que também teve seus aspectos negativos (MORENO, 1998, p. 26).

Segundo a professora Montserrat Moreno, não podemos fundamentar nosso ensino em uma sociedade como a grega, que era preconceituosa e estabelecia

⁵ Destaque-se ainda que a transcrição de um texto, ou de partes dele, colabora para nossa memória. Escolher trechos de uma obra para copiar (o fichamento) nos ajuda a estudar e identificar, no texto, conhecimentos que julgamos relevantes.

diferenças de gênero e classe social⁶. Essa forma estreita de considerar o passado não auxilia a nossa compreensão, nem dos períodos históricos anteriores, nem do tempo que estamos vivenciando.

Cumpramos ressaltar que os escritos considerados clássicos são exatamente aqueles que tratam “da problemática surgida das necessidades da vida cotidiana”, mas, também, consideram fundamental o conhecimento das relações humanas.

Quanto mais nos afastamos das nossas lembranças, [...] mais nos distanciamos da virtude da prudência porque menos nos aconselhamos acerca do presente e do futuro do conhecimento. Sem essa preocupação mais generalizante do nosso agir nos reduzimos às nossas questiúnculas cotidianas e esquecemos de buscar a totalidade do conhecimento científico e humano (OLIVEIRA, 2007, p. 129).

Assim, o conhecimento não tem somente um valor utilitário e evidente de uma prática cotidiana. Sua importância está relacionada à formação do sujeito, ao desenvolvimento da sensibilidade e da intelectualidade. A partir desses atributos o indivíduo tem condições de conviver socialmente, de se perceber como uma pequena parte de um todo do qual ele não é o centro (DURKHEIM, 2002, p. 201).

Destacamos que as experiências pedagógicas que apresentam o clássico ou o tradicional como ultrapassados não colaboram para a melhor compreensão da realidade por parte dos professores em formação. De acordo com Saviani (2008), se a educação é própria dos seres humanos, é necessário compreender a natureza humana para compreender a natureza da educação. Para o autor, a educação pertence ao que ele denomina ‘âmbito do trabalho não-material’, ou seja, ao campo das idéias, valores, hábitos e conceitos. Ressalta que seria útil que o educador recorresse aos clássicos para a escolha dos conteúdos a serem ensinados:

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2008, p. 13 – 14. Grifo nosso).

⁶ Uma leitura atenta – e livre de preconceitos – do livro I da *Política* de Aristóteles pode ajudar a esclarecer a forma como os pensadores gregos abordavam as diferenças sociais presentes na Antiguidade.

A partir dessa perspectiva é possível considerar a relevância do estudo dos clássicos na formação dos professores. A nosso ver, somente por meio do contato com as obras clássicas será possível minimizar a dificuldade ainda existente em diferenciar o clássico do tradicional. Assim como em ‘depurar’ do ensino tradicional aquilo que ele possui de permanente. Ou seja, que o ensino é a transmissão do saber elaborado e a aprendizagem só ocorre com a aquisição desse saber.

Às vezes me dá a impressão de que, passados mais de cinquenta anos, continuamos ainda na fase romântica. Não entramos na fase clássica. E o que é a fase clássica? É a fase em que ocorreu uma depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-se aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo. Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, [...] (SAVIANI, 2008, p. 18).

Neste contexto, ao nos depararmos, frequentemente, com concepções que consideram que a criança só aprende por meio dos sentidos e que a vida cotidiana deve ser a preocupação central da escola⁷, surgiram indagações que serviram de base para a investigação proposta neste texto.

Após estas considerações iniciais abordaremos, a seguir, alguns conceitos que julgamos importantes para se compreender os pressupostos educativos que se diferenciam dos modelos disseminados, em geral, na escola.

Para que fosse possível formularmos nossas considerações, buscamos no texto de Lauand (1987), *O que é uma Universidade?* conceitos que possibilitaram o encaminhamento do estudo.

Precisamente a confusão, a identificação de <<bem comum>> com <<utilidade comum>> é a grande ameaça de totalitarismo do mundo do trabalho, que tende a apoderar-se cada vez mais da existência humana em sua totalidade. Na verdade, <<bem comum>> e <<utilidade comum>> distinguem-se como o todo da parte (LAUAND, 1987, p. 62. Grifo nosso).

A distinção apontada por Lauand, entre utilidade comum e bem comum, indica um aspecto essencial para o desenvolvimento do nosso estudo. O trabalho é apresentado pelo autor como presente em ambos os conceitos. Ou

⁷ Como o estudo é realizado no campo da Pedagogia, abordamos a educação institucionalizada como ponto de partida. No entanto, ressaltamos que os principais autores aqui elencados apresentam a educação de forma integral, como formação do homem para a vida em sociedade.

seja, o trabalho é uma parte – é uma utilidade comum – que pertence a um todo – o bem comum. No entanto, apesar de ser absolutamente necessário e útil à existência humana, o bem comum não é alcançado somente por meio do trabalho. Existem outros aspectos que não pertencem ao mundo do trabalho ou às questões práticas, que devem ser considerados.

Daí que o desumano do mundo totalitário do trabalho seja que seus tentáculos se lancem até mesmo sobre a existência espiritual do homem, negando tudo que não se submeta ao princípio da utilidade [...] (LAUAND, 1987, p. 72).

As questões cotidianas e o mundo do trabalho são parte da vida humana, mas é necessário compreender que não representam a totalidade de nossa existência. Desenvolver as características que nos tornam seres sensíveis e reflexivos pode ficar em segundo plano se percebemos o homem somente no contexto de uma parte da realidade. Essa distinção é relevante no sentido de não considerarmos os indivíduos como escravos de ‘questiúnculas cotidianas’. Transcender a esse mundo prático e imediato, por meio da reflexão, é uma função essencialmente humana e necessária para que nos seja possível desenvolver a sensibilidade e a moral, indispensáveis para o bem comum.

A partir dessas noções de Lauand, realizamos um estudo das obras *Do sumo bem e do sumo mal* de Cícero (106 – 46 a. C.) e *A consolação da Filosofia* de Boécio (480 – 524 d. C.).

É preciso esclarecer que direcionamos o estudo por meio de dois documentos históricos de tempos distintos por considerarmos estas duas obras como conhecimentos clássicos essenciais à formação das pessoas e, especialmente, do professor. Desse modo, ainda que distantes temporalmente um do outro, por tratarem de questões candentes, julgamos oportuno estabelecer o diálogo entre eles. Além disso, nos fundamentamos também na autoridade histórica do medievalista contemporâneo Jacques Le Goff (2003), quando legitima a relevância da história para entendimento da sociedade.

Esta interação entre passado e presente é aquilo a que se chamou função social do passado ou da história. Também Lucien Febvre (1949): <<A história recolhe sistematicamente, classificando e agrupando os fatos passados, em função de suas necessidades atuais. É em função da vida que ela interroga a morte. Organizar o passado em função do presente: assim se poderia definir a função social da história>> [...] (LE GOFF, 2003, p. 26).

Em sua análise, Le Goff considera a história do passado sempre contemporânea, visto que responde a interesses presentes. Dessa forma deve levar ao esclarecimento e ao entendimento, não à confusão.

Tal como as relações entre memória e história, também as relações entre passado e presente não devem levar à confusão e ao ceticismo. Sabemos agora que o passado depende parcialmente do presente. Toda história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, a seus interesses, o que não só é inevitável como legítimo. Pois que a história é duração, o passado é ao mesmo tempo passado e presente. Compete ao historiador fazer um estudo “objetivo” do passado sob sua dupla forma. Comprometido na história, não atingirá certamente a verdadeira “objetividade”, mas nenhuma outra história é possível (LE GOFF, 2003, p. 51)

A percepção de Le Goff é vinculada ao ofício do historiador. Suas observações sobre história e historiografia nos conduzem ao entendimento de que o ser humano sente a necessidade de conhecer a si mesmo e a tudo que está a sua volta. Para que isso ocorra a interação entre passado e presente é essencial e inevitável. No campo da Pedagogia é possível afirmar que isso se torna ainda mais evidente quando percebemos que, se educamos as novas gerações tendo por base somente o presente e aspectos do cotidiano que elegemos como úteis e funcionais, desconsideramos a função clássica de educar⁸. Assim como desconsideramos o indivíduo como parte de uma civilização, historicamente, constituída.

Dessa forma, das obras aqui contempladas, procuramos extrair considerações que nos permitam compreender como as noções de conhecimento útil e necessário podem nos auxiliar a obter noções mais abrangentes daquilo que é necessário aprender e ensinar. Ressaltamos que não se trata de tecer críticas a grades curriculares ou constatações de conteúdos ausentes. Ao contrário, o propósito é abordar uma formação – tanto discente, quanto docente – direcionada a valores, hábitos e comportamentos que, muitas vezes, não têm sua utilidade evidenciada nas análises que consideram o imediato e cotidiano como ponto de partida e de chegada no processo de ensino/aprendizagem. Passemos para as considerações das obras.

⁸ Essa função clássica da educação também é encontrada em Durkheim que afirma: “[...] a função mesma da educação é antes de tudo a de cultivar o homem, de desenvolver os germes de humanidade que estão em nós. Ora, um ensino ao qual se atribua a meta única de aumentar nosso domínio sobre o universo físico falta com essa tarefa essencial” (DURKHEIM, *A evolução pedagógica*, 2002, p. 314).

Do sumo bem e do sumo mal

Escrita em 45 a.C., a obra de Cícero nos revela que a intenção do autor é apresentar a cultura helênica aos romanos para dar um sentido ético à nova realidade que surgia em decorrência da crise do Império Romano e com a apropriação da cultura grega pelos latinos. Ressalte-se que a escrita histórica desta época era profundamente ligada à retórica. Cícero representa uma das fontes fundamentais para a compreensão deste período. Valorizava a língua latina e se preocupava em desenvolver e ampliar o vocabulário para que ela fosse a mais completa, especialmente quando se tratava das traduções dos textos gregos. Em *Do sumo bem* temos uma idéia de como a retórica era valorizada, pois a obra traz a contenda de Cícero com seus colegas a respeito de qual seria o bem supremo. Assim, os termos lingüísticos deveriam revelar as idéias e não obscurecê-las.

[...] não é necessário que traduzas palavra a palavra, como costumam fazer os intérpretes ignorantes, quando o melhor para tornar compreensível o pensamento é usar uma expressão conhecida. Eu costumo indicar com muitas palavras latinas o sentido de uma só grega quando não posso tomar outro caminho, e não obstante creio que se nos deve conceder o uso de uma palavra grega quando não nos ocorra uma latina [...] (CÍCERO, L. III, c. IV, § 9).

Como tradutor de textos gregos, Cícero incumbiu-se da criação de vocábulos que expressassem de forma correta o pensamento grego para o latim e com isso ampliava o próprio vocabulário latino. Ao mesmo tempo em que Cícero demonstrava, em seu discurso, a relevância da retórica, realizava críticas a Epicuro⁹. Dessa forma, indicava tanto sua noção de retórica quanto sua idéia de sumo bem. Indagava as afirmativas do filósofo e deixava evidente que considerava Epicuro contraditório e pouco eloqüente, “[...] já sabemos que ele despreza a elegância no discurso e que fala confusamente” (CÍCERO, L. II, c. IX, § I).

A filosofia proposta por Cícero não exaltava o deleite individual. Contrariamente à corrente epicurista, ele busca demonstrar que as virtudes humanas não eram direcionadas simplesmente ao bem-estar de quem as colocava em prática.

⁹ A corrente epicurista defendia o deleite como bem supremo e a indolência como o maior de todos os deleites. A razão consistiria em escolher ações que suscitassem um grande deleite e afastassem a dor, principalmente a dor da alma.

E, como ninguém gostaria de passar a vida em solidão ainda que com abundância de deleites, facilmente se entende que nascemos para a congregação e para a sociedade natural dos homens. A mesma natureza impele-nos a querer favorecer a muitos, principalmente ensinado-os e dirigindo-os pelo caminho da razão e da prudência. Por isso é muito difícil encontrar quem não ensine a outro o que ele próprio sabe; portanto, somos propensos não só a aprender, mas a ensinar (CÍCERO, L. III, c. XX, § I).

Observamos nesta passagem que a vida em sociedade faz com que os homens sejam impelidos a aprender e ensinar, segundo o filósofo, isso faz parte da natureza do homem.

As crianças jazem de início desvalidas, como se carecessem completamente de alma. Quando já se fortaleceram um pouco, começam a valer-se dos sentidos e da razão, e procuram levantar-se e usar as mãos e conhecer os que as educam, e depois se deleitam com os seus iguais, e se comprazem em reunir-se com eles para brincar, e se entretêm ouvindo fábulas, [...] e percebem com curiosidade tudo que em sua casa se faz, e começam a recordar e conhecer e aprender algo [...]. Quando, porém, o espírito vai já ganhando força, reconhece então as suas virtudes naturais, e, ainda que possa chegar muito longe, necessitará sempre daquele primeiro impulso (CÍCERO, c. XV, § I).

Nesta passagem, Cícero descreve sua percepção sobre o desenvolvimento da criança. A potencialidade para o conhecimento já existe, o que não significa que o conhecimento também nasça com o indivíduo. O saber só é desenvolvido por meio da interação com seus semelhantes e do ensino. Dessa forma, utilizando todos os sentidos físicos, a razão e a convivência com outros seres humanos, a criança começa a compreender o mundo.

Cícero preocupou-se em examinar a natureza do homem para compreender os acontecimentos do seu tempo e buscar soluções que mantivessem o indivíduo na condição de ser um Ser social, reflexivo e sensível. Argumenta que o homem é naturalmente constituído de corpo e alma e que a sabedoria é guardiã de ambos. Assim, o sumo bem consiste em respeitar a natureza humana como um todo. “Não buscamos uma virtude que seja contrária à natureza, mas sim uma virtude que a aperfeiçoe” (CÍCERO, L. IV, c. XV, § I).

A consolação da Filosofia

Podemos verificar que, seis séculos depois, Boécio aborda as mesmas questões, sob uma nova realidade histórica. A necessidade de analisar as virtudes, os valores morais e éticos e a subjetividade do homem permanecem

como relevantes no processo de compreender aquela nova realidade. Quando a dissolução do Império Romano já se efetivava, a cultura greco-romana corria o risco de ser destruída por completo e a decadência social tornou-se uma realidade, também em virtude das incursões nômades. Boécio analisa uma civilização que está deixando de possuir características essenciais para a vida em sociedade. A sensibilidade, os valores morais e éticos, a percepção de que o ser humano necessita do convívio social para exercer a sua humanidade, são aspectos que não poderiam ser esquecidos. Sua relevância histórica é destacada em suas traduções e comentários dos escritos clássicos. Suas obras marcam o início do pensamento escolástico que caracteriza a Idade Média. Boécio representa o liame entre o pensamento clássico e a forma de educar presente no medievo (PIEPER, 1973; NUNES, 1979; LAUAND, 1998; OLIVEIRA, 2005).

Em face de uma realidade de destruição Roma ainda sustentava sua grandiosidade. E, neste cenário, Boécio trabalha com o objetivo de transmitir para o latim todo um compêndio de obras essenciais para a educação daqueles que ocupavam posições de poder na sociedade romana. Esse trabalho havia sido realizado por Cícero no século I e, desde então, permanecia praticamente inalterado.

A crise que Cícero vira iniciar é presenciada por Boécio quando de seu final. Boécio representa o homem virtuoso explicitado por Cícero. Foi um dos maiores expoentes do pensamento medieval e, assim como Cícero, defendia o conhecimento e a sabedoria como a essência do ser humano. Elaborou sínteses entre idéias cristãs, o platonismo e o estoicismo. É tido como um dos grandes compiladores do saber antigo e suas obras estiveram entre as mais divulgadas, copiadas e lidas nos tempos medievais (LAUAND, 1998).

Entretanto, seu trabalho foi interrompido em 524 d. C., quando foi preso e submetido a torturas, sob a acusação de traição ao Império de Teodorico (493 – 526 d. C.). Nesta circunstância, Boécio escreve *A consolação da filosofia*, num momento em que sua mente está profundamente mergulhada em decepção, tristeza e revolta. Assim como a sociedade enfrentava um período de violência e destruição, o filósofo defrontava-se com essa realidade em sua vida pessoal. Quando lamenta a perda de poder e dinheiro, a sua consciência recorre à Filosofia para fazê-lo despertar e enxergar o sentido de sua vida e seu trabalho.

Portanto não é de surpreender se neste oceano da vida somos perturbados por muitas tempestades, principalmente se desejamos afastar-nos dos homens maus. E seu número, embora grande, deve no entanto

ser desprezado, pois eles não tem guia algum que os dirija e ficam na ignorância, que os deixa ao capricho da Fortuna (BOÉCIO, L. I, c. VI, § III).

A Filosofia, personificada no texto de Boécio, chama a atenção para a Fortuna, afirmando que o homem que fundamenta sua existência nela deve estar preparado para as conseqüências. Do ponto de vista do autor, a Fortuna cria uma imagem de felicidade. No entanto, trata-se de uma felicidade efêmera e inconsistente. Dessa forma, a sabedoria consiste em desprezar o desejo pela Fortuna, que é tudo aquilo que está relacionado ao material, ao destino ou à sorte.

Vós combateis numa batalha – e quão árdua é a batalha! – contra toda forma de Fortuna para impedi-la de vos desmoralizar, se ela vos for adversa, ou de vos querer corromper, se vos sorrir. Mantende-vos no meio! Para além ou para alguém dessa linha média encontra-se o desprezo da felicidade e não a recompensa do esforço. Depende apenas de vós dar à Fortuna a forma que desejais (BOÉCIO, L. IV, c. XIII, § I).

A capacidade humana, de pensar em relação ao tempo histórico, a abstração e a reflexão são os valores realmente pertencentes ao homem. Valores estes, que só podem ser desenvolvidos no convívio social. Boécio indica, aos homens de seu tempo, a importância da sabedoria para a conservação da natureza humana e, por conseguinte, da sociedade. Utilizar a razão para fazer escolhas é exercer o livre-arbítrio, que se manifesta na distinção e julgamento de cada coisa. O homem não poderia ser dotado de razão se não tivesse a liberdade e a capacidade de avaliar, analisar e escolher aquilo que está de acordo com seu desejo.

Quanto às almas humanas, são necessariamente mais livres quando se mantêm na contemplação da inteligência divina, e menos livres quando descem para juntar-se às coisas corporais, e menos livres ainda quando se ligam à carne. E elas alcançam o fundo da servidão quando, levadas pelos vícios, deixam de ter a posse de sua própria razão. [...] e essas almas são perturbadas por uma servidão da qual elas mesmas são responsáveis, sendo, de certa forma, prisioneiras de sua própria liberdade (BOÉCIO, L. V, c. 3, § 1).

A complexidade dessa afirmação reside, aparentemente, em sua clareza. Contemplar o que é divino seria buscar compreender o desconhecido; vislumbrar nossa própria existência como algo que, possivelmente, está além do material ou corpóreo. Lembremos que Boécio inicia o pensamento escolástico e, por conseguinte, o vínculo existente entre o pensamento cristão e a filosofia presente no medievo. Dessa forma, ele analisa o livre-arbítrio – e a liberdade – como algo que deve ser profundamente relacionado e dependente da razão. Se utilizarmos a liberdade para escolher o vício e não a virtude, para escolher

o prazer imediato em vez do *sumo bem*, escolhemos nos afastar da razão e, portanto, da liberdade que o conhecimento pode proporcionar. Escolheremos, assim, de acordo com o autor, tornarmo-nos reféns da ignorância.

Considerações Finais

Ao abordarem a formação dos homens e seus valores morais em diferentes períodos históricos, Cícero e Boécio expressaram perspectivas de educação que colaboram para a compreensão da atual sociedade. Num momento em que a educação – especialmente a institucionalizada – é percebida como solução dos problemas sociais que estão muito além de sua real função, é importante avaliarmos quais conhecimentos e valores são, não somente úteis, mas necessários ao ser humano. Conforme Durkheim:

O que a história ensina é que o homem não muda de maneira arbitrária; não se metamorfoseia à vontade, chamado por profetas inspirados; pois, como se choca com o passado adquirido e organizado, qualquer transformação é dura e laboriosa; faz-se, por conseguinte, apenas sob o império da necessidade (DURKHEIM, 2002, p. 307).

Com esta passagem, procuramos salientar que, primeiramente, não serão as instituições educacionais as ‘transformadoras’ da sociedade. Mas, dentro dessas instituições é possível, ao indivíduo, o acesso a conhecimentos que não o tornarão somente um bom profissional, mas, antes, um sujeito capaz de compreender a natureza social do Ser social – que exerce a função específica e naturalmente humana de utilizar a razão. É, pois, neste mesmo contexto que é possível à escola assumir sua função clássica. Essas afirmações não significam, de forma alguma, que pretendemos aqui apresentar a ‘solução mágica’ para os problemas educacionais com os quais nos deparamos no presente. A intenção é ressaltar e exaltar a necessidade do estudo, especialmente das noções básicas – e clássicas – relativas ao campo educacional.

O contexto histórico da Idade Antiga e do início da Idade Média é, claramente, muito distante da realidade dos homens da atualidade. Porém, a formação do que somos no presente provém, de certa maneira, da forma como esses homens, e outros antes e depois deles, consideraram a educação. A História, neste contexto, assume um valor inestimável, tendo em vista que, além de nos permitir compreender a atual sociedade, possibilita-nos analisar a permanência de algumas condutas humanas,

mesmo diante de profundas modificações dos acontecimentos. No estudo apresentado neste artigo, tivemos contato com pensamentos de educadores que viveram há muito tempo, mas que se preocupavam, também, em educar e desenvolver intelectualmente os homens para que houvesse o desenvolvimento de valores individuais – sensibilidade, moral, ética, honestidade – que permitissem a manutenção da sociedade. Para estes autores, o estudo e o conhecimento são formas de exercer e aperfeiçoar a natureza humana. Ao considerarmos que a humanidade é justificada e orientada pela convivência social é possível propor que a utilização do intelecto dirige-se, necessariamente, a coexistência em grupo. Esta relação entre razão individual e sociedade nos remete ao papel atualmente atribuído à educação: a responsabilidade de formar cidadãos e transformar a sociedade. A democratização do acesso à escola é frequentemente indicada como principal maneira de transformação e garantia de direitos civis. Esta é uma acepção apresentada com fundamentos históricos, como se originalmente a escola tivesse esses objetivos. Afirma-se que, historicamente, a educação cumpre com a função de formar para a sociedade.

Constitui estranho erro acreditar que a instituição escolar se explica, através dos séculos, pela função de formar o homem ou, ao contrário, adaptá-lo à sociedade; em Roma não se ensinavam matérias formadoras nem utilitárias, e sim prestigiosas e, acima de tudo, a retórica. É excepcional na história que a educação prepare o menino para a vida e seja uma imagem da sociedade em miniatura ou em germe [...] (DUBY e ARIËS, 1981, p. 33 e 34).

Nessa citação, os autores indicam que, houve momentos na história da educação em que a escola não cumpriu o papel que, atualmente, atribuímos a esta instituição. As modificações sociais não ocorrem, exclusivamente, devido às práticas educacionais. Dessa forma, reiteramos nossa principal consideração de que no campo educacional, com o estudo dedicado ao entendimento da realidade, é possível encontrar meios que nos desviem – com paciência, disciplina e muito trabalho – do caminho da ignorância e da alienação e nos dirijam para um pensamento autônomo e livre. Um dos caminhos que acreditamos ser viável para atingir estes propósitos é a conservação e o estudo de clássicos como Cícero e Boécio.

Resumo: Neste texto apresentamos um estudo das obras *Do sumo bem e do sumo mal* de Cícero (106 – 46 a. C.) e *A consolação da Filosofia* de Boécio (480 – 524 d. C.). Essas obras representaram, cada qual em seu tempo, a percepção desses educadores em relação à formação do indivíduo. Foram autores utilizados como referência em períodos posteriores e, ainda atualmente, é possível compreender porque são considerados clássicos. Em Cícero, a retórica está associada à sua concepção de bem supremo e virtude. Boécio indica a Filosofia como fonte de sabedoria e principia o vínculo entre razão e fé que caracterizará a escolástica no medievo. Por meio do estudo destes dois clássicos pretendemos, no âmbito da história da educação, abordar valores sociais essenciais e atemporais – reconhecer necessidades e valores humanos que perpassam as diferentes circunstâncias históricas. Ressaltamos, também, a necessidade do estudo das obras clássicas na formação docente como forma de estender o pensamento e o conhecimento para além daquilo que é imediato e utilitário no campo educacional.

Palavras-chave: História da educação; obras clássicas; formação docente.

Abstract: Here we present a study of the works *About the Ends of Goods and Evils* of Cicero (106 to 46 BC) and *The Consolation of Philosophy* of Boethius (480 to 524 AD). These works represented, each one in its time, the educators' perception regarding the formation of the individual. These authors were used as reference in later periods and, even today, one can understand why they are considered classics. In Cicero, rhetoric is linked to his conception of the highest good and virtue. Boethius shows philosophy as source of wisdom and begins the link between reason and faith that characterized the medieval scholasticism. Through the study of these classics, in the history of education, we seek an approach of social, essential and timeless values, that is, recognize human needs and values that run through the different historical circumstances. We also highlight the necessity of studying the classical works in teacher education as a way to extend the thought and knowledge beyond what is immediate and functional in education.

Keywords: History of education; classical works; teacher education.

Referências

- BOÉCIO. *A consolação da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CÍCERO. *Do sumo bem e do sumo mal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBY, G.; ARIÈS, P. *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1981. p. 22 – 43.
- DURKHEIM, E. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.
- LAUAND, L. J. *O que é uma Universidade?* São Paulo: Perspectiva, 1987.
- LAUAND, L. J. *Cultura e educação na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LAUAND, L. J. Cassiodoro e as Instituciones. *Videtur*, n. 31. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur31/index.htm>. Acesso em: 15/04/2010.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS et al. *Temas transversais em Educação*. São Paulo: Ática, 1998, p. 19 – 59.

- NUNES, R. **História da educação na Idade Média**. São Paulo: EDUSP, 1979.
- OLIVEIRA, T. **Escolástica**. São Paulo: Mandruvá, 2005.
- OLIVEIRA, T. Origem e memória das universidades medievais. **Varia história**, Jun 2007, vol.23, n. 37, p.113-129.
- OLIVEIRA, T. A importância da leitura de escritos tomasianos para a formação docente. **Notandum**, São Paulo/Porto, set. – dez. 2009, n. 21, p. 75 – 83.
- PAULINA, I. Tempo perdido. **Nova Escola**, São Paulo, n. 229, p. 64 – 67, 2010.
- PIEPER, J. **Filosofia Medieval y Mundo Moderno**. Madrid: Rialp, 1973.
- SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da Educação. In: _____. **Pedagogia Histórico Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 11 – 22.

Recebido em abril de 2010

Aprovado em junho de 2010

O fenômeno formativo em *Antígona*: a resistência às leis do Estado

The formative phenomenon in Antigone: the resistance to the state's law

José Joaquim Pereira Melo

Doutorado em História e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil (1998). Professor Associado da Universidade Estadual de Maringá, Brasil. jjpmelo@hotmail.com

Renan Willian Fernandes Gomes

Professor da Universidade Estadual de Maringá, Brasil rw_gomes@hotmail.com

Entre os séculos VIII e V a Grécia foi marcada por um processo de transformação social, política e cultural que se refletiu profundamente nas concepções helênicas de sociedade, de homem e de educação.

Organizada hierarquicamente e legitimada pelos cultos domésticos e pela autoridade de um patriarca que acreditava ser descendente de heróis do passado, a sociedade gentílica começou a ceder espaço ao que seria uma nova forma de organização social, a *pólis*, orientada pela democracia, pela filosofia e pela razão. Com este encaminhamento passou-se a atribuir ao homem a responsabilidade por sua história, por seus atos, fossem estes relacionados a ele mesmo e aos seus, fossem, por extensão, relacionados à sociedade.

Primeiro que tudo, o Grego considera-se membro de um corpo social, limitado a uma cidade modesta. O facto de a comunidade já não se encarnar numa só personagem, rei ou tirano, nem mesmo num grupo restrito de aristocratas, não modifica em nada a importância desta noção; pelo contrário, as constituições democráticas, esforçando-se por garantir a cada um o seu papel no funcionamento de uma máquina governamental ainda rudimentar, aumentam também entre todos o sentimento da responsabilidade e do orgulho cívico (HATZFELD, 1977, p. 162).

Houve - pode-se assim dizer - um processo de dessacralização do pensamento. O homem então retirava seus olhos do Olimpo e passava a contemplar a *pólis*, a realização concreta e palpável da razão, do individual e também do coletivo (NAGEL, 2006, p.79).

Em correlação a isso, o ideal formativo do herói homérico (VIII a.C.), pleno de virtudes como a honra, a amizade, a lealdade, a hospitalidade, o bem-falar, a bravura e o respeito, até mesmo diante de inimigos (PEREIRA MELO, 2008), não se colocava em sintonia com os ideais racionais e democráticos instaurados. Destarte o herói homérico, representante da aristocracia patriarcal, perdeu a força que, por sua natureza, investia-o da *areté*¹ tradicional e terminava no excesso.

Na conversão da excelência (*areté*) em paixão, a primeira perdeu seu vigor e a segunda, por desmedida, levou o herói à desdita. Sua confiança excessiva, além do que recomendava a prudência, resultou em erro, afastando-o da lei divina. Mesmo quando procedeu de acordo com ela, o herói não conseguiu se desviar do excesso. Emergiu então o caráter inflexível, que o tornava inapto para aprender. Foi somente no momento de sua derrocada, quando chegou ao amadurecimento promovido pelo sofrimento (BARROS, 2004), ou seja, à dor trágica, que ele adquiriu as condições essenciais para se redimir de seus atos desmedidos.

Em suma, a dinâmica social era inerente ao quadro de conflitos vivenciado pelo homem helênico. Foi nesse particular contexto que a tragédia assumiu a função de orientar o homem, fazendo do enredo um instrumento formador.

Deste modo, tanto em seu recorte artístico quanto no formador, a tragédia possibilitou uma reflexão sobre esse novo tempo, situado entre a velha ordem social em decadência e a outra que se organizava, o que levou o homem a perder o seu referencial e a sua capacidade de decidir o que fazer.

Com isso o homem helênico tinha na tragédia não somente o espelho que refletia o estado de sua alma, mas também uma orientação, um guia que o conduzia a um estado superior de conhecimento sobre si e sobre o outro.

Essas considerações encontram apoio na concepção do tragediólogo como educador/formador de homens.

O poeta era o encarregado de dirigir as almas. A ele correspondia assentar os fundamentos da moral e esclarecer seus problemas. A fria religião dos gregos, reduzia a práticas materiais, nada lhes dizia da bondade ou malícia das ações; não havia nela um propósito ético. Em suma, lhes prevenia de suas quedas. Seu único objetivo era livrar os homens da ira dos deuses. Por isso, a *paideia* ateniense, ao ver-se desprovida

¹ “É este um termo, entre os que designam um daqueles conceitos genuinamente gregos, bastante difícil de recuperar em seus matizes originais. A tradição mais comum é virtude. No entanto, a *areté* grega pouco tem a ver com a virtude da doutrina cristã, as éticas medievais e grande parte das éticas modernas” (REALE, 1992, p. 29).

desse fundamento, busca na poesia os meios convenientes para guiar condutas. Desta maneira, os poetas se constituíam em verdadeiros educadores da consciência moral da juventude. Ensinavam aos homens a viver bem (GALINO, 1973, p.140).

Afinal, no palco, o homem grego via seus conflitos serem encenados e vivenciados pelos personagens. A essa representação da realidade promovida pela dramaturgia Aristóteles chamou *mimese*.

A palavra *mimese*, *mímesis*, recebeu-a Aristóteles de seu mestre Platão, rejeitando, porém, *in limine*, a dialética platônica da essência e da aparência. Para Platão o poeta é um re-criador inconsciente. Reproduz tão-somente reproduções existentes, porquanto a matriz original, criação divina e perfeita, bela e boa, fonte e razão dos exemplares existentes neste mundo, encontra-se na região do *eidos*, no mundo das ideias (BRANDÃO, 2001, p.12-13).

Nesse processo a tragédia teve como “companheiras” a filosofia, a historiografia e a retórica — também em franco desenvolvimento. O gênero trágico aproveitou-se desses saberes para atender aos seus fins, adornados pela dança e pela música, fundamentais para a beleza do espetáculo cênico que tanto agradava aos gregos (SCHULER, 1985, p.91). As encenações possibilitavam ao público a chance não somente de admirar a beleza dos espetáculos, mas também de refletir sobre as ações e os processos de relacionamento dos homens entre si e em sociedade.

Esse viés assumido pela tragédia, ao possibilitar um exercício reflexivo/formativo sobre os novos padrões de comportamento que eram requeridos pelos novos tempos, garantiu o apoio/fomento por parte dos dirigentes da Cidade-Estado, transformando-a em instrumento em entretenimento e instrumento de formação.

[...] a tragédia grega era instituição do Estado democrático, e a participação nela era de certo modo um direito e um dever constitucional. Assim, a tragédia grega era uma discussão parlamentar na qual se debatia, lançando-se mão de todos os recursos para influenciar o público (CAPEAUX, 1958, p.71).

Entre os dramaturgos merece destaque Sófocles², cujas tragédias, de caráter fundamentalmente antropocêntrico e teosférico, em consonância com sua

³ “Nascido por volta de 496 a.C., na cidade de Colona, província da Ática, Sófocles era filho de um rico comerciante de espadas. Desde cedo participou da vida teatral, interpretando vários papéis, femininos nos festivais dramáticos (na Grécia antiga a mulher não tinha acesso ao palco). Aos dezesseis anos, conta-se, foi escolhido para dirigir o coro dos adolescentes que, depois da batalha de Salamina, em 480 a.C., dançaram nus ao ritmo do peã, hino em louvar ao deus Apolo. Amigo pessoal de Péricles, Sófocles chegou a ocupar altos cargos no governo ateniense. Em 443, foi nomeado ministro do tesouro; no ano seguinte, foi eleito magistrado. Durante a importante expedição de Péricles contra Samos, acumulou as funções de tesoureiro imperial e de general — embora seu talento militar nem de longe se comparasse aos seus dotes literários. Já velho, uniu-se a uma cortesã, com quem teve um filho. Iofonte, nascido do seu casamento anterior, com a ateniense Nictóstrata,

época, apresentou heróis com vontade própria, com desejo de serem livres para conduzir suas vidas independentemente das consequências de seus atos.

O antigo herói agonal perdeu evidência nele, que passou a representar o herói submetido a uma nova lei, na qual o comedimento tornou-se o comportamento a ser seguido.

Embora Sófocles colocasse em tela esses novos modelos de comportamento, também não negou os velhos mitos e as tradições gentílicas. Seus deuses, por sua vez, agiam de forma distanciada, por meio de adivinhos e de oráculos (BRANDÃO, 2001, p.42).

O dramaturgo e seu recorte formativo

Transpondo as fronteiras da arte pela arte, conforme direcionamento assumido nas tragédias, Sófocles atribuiu um tom formador aos seus enredos, os quais mostram a sua preocupação em destacar as qualidades morais e espirituais de seus personagens. Os personagens centrais, nos dizeres de Werner Jaeger (1995, p.326-327), “[...] encarnavam a mais alta arete, tal como a conceberam os grandes educadores do seu tempo.” Com um estilo prenhe de pensamentos em sua aparente sensibilidade, o dramaturgo é bastante flexível para delinear matizes das ideias (PETRIE, 1980, p.158) que poderiam contribuir para a formação do público.

Sófocles, seguindo a tendência formadora da sua época, dirige-se ao próprio Homem e proclama as suas normas na representação das suas figuras humanas. Já nas últimas obras de Ésquilo vemos o início desta evolução, quando ele, para conseguir o trágico, opõe ao destino figuras como Etéocles, Prometeu, Agamêmnon, Orestes, que encarnam um poderoso elemento de idealidade. É a elas que se liga Sófocles, cujas figuras capitais encarnam a mais alta arete, tal como a concebem os grandes educadores do seu tempo (JAEGER, 1995, p.326).

Com seus jogos cênicos colocou suas personagens em embates, discussões e reflexões significativas e relevantes para seu momento histórico.

Neste sentido, exemplo pode ser tirado de *Antígona*, peça que foi encenada pela primeira vez na cidade de Atenas, no ano de 441 a.C., e na qual se

temendo que o pai legasse seus bens a esse irmão ilegítimo, moveu contra o tragediógrafo uma ação judicial: acusando-o de senil e incapaz. Levado à presença dos juízes, Sófocles defendeu-se lendo trechos de Édipo em Colona, que estava escrevendo nessa ocasião, e foi absolvido. Sófocles morreu em 406 a.C., cantando versos de uma de suas mais belas tragédias, *Antígona*. Deixou cerca de cento e vinte peças, das quais infelizmente só restam sete: *Antígona* (444), *Ajax* (441), *Édipo Rei* (430), *Electra* (420), *As Traquínias* (414), *Filoctetes* (409) e *Édipo em Colona* (406)” (CAMPOS, 1980, p.53).

colocou a mulher no centro das discussões ou dos conflitos, numa diegese que contempla o culto dos mortos em oposição ao poder dos homens (ROBERT, 1987, p.32). Sua estrutura dramática (enredo) pode ser resumida nos termos descritos a seguir.

O governo da cidade de Tebas era disputado por Eteócles e Polinices, filhos de Édipo, exilado. Por meio de um acordo, eles se revezariam no trono, mas Eteócles, após o primeiro ano de governo, recusou-se a ceder o poder a Polinices, que deixou Tebas, exilando-se em Argos, cidade inimiga. Com o apoio de seu sogro Adrasto, Polinices retornou a Tebas, mas, após algumas batalhas, foram vítimas ele e seu irmão Eteócles. Creonte, tio por parte materna desses príncipes, assumiu o poder e preparou um funeral honroso para o sobrinho Eteócles, ao mesmo tempo em que se recusou a fazer a mesma cerimônia sagrada para Polinices, por considerá-lo um traidor. Por meio de um édito, Creonte proibiu que fossem feitas honras fúnebres a Polinices, mas Antígona, irmã das vítimas reais, apesar de ciente das determinações do novo rei, desobedeceu às suas ordens em nome das leis sagradas, com base nas quais defendia que se prestassem as honras ao cadáver do irmão.

Representando esse enfrentamento, Sófocles pôs em discussão o mundo grego do seu tempo: de um lado, Antígona, formada segundo a tradição e apegada às leis antigas, acreditava que tais leis deveriam ser respeitadas incondicionalmente, até mesmo com o sacrifício de sua vida; de outro, Creonte, o chefe de Estado que, encarnando a dureza da lei, defendia aquilo que entendia como segurança estatal e social.

Por isso exemplificou, com a publicação de um édito, qual poderia ser a recompensa para os cidadãos dedicados à pátria que a esta prestassem bons serviços, bem como a punição reservada àqueles que atentassem contra a ordem que buscava estabelecer.

CREONTE

A salvação de Tebas é também a nossa, em minha opinião; se navegarmos bem, com a nau a prumo, não nos faltarão amigos. Com semelhantes normas mantereí intacta a glória da cidade e pauta-se por elas o édito que mandei comunicar ao povo há pouco, relativamente aos filhos de Édipo (SÓFOCLES. *Antígona*, vv. 215-225, p.204).

Seu decreto, que para Antígona se configurava como arbitrário, contrapunha-se aos princípios consagrados pela tradição que ela defendia,

por isso ela considerava de seu dever proporcionar o sepultamento do irmão, mesmo em declarada afronta ao rei.

Para a protagonista, a submissão às determinações de Creonte representava a negação de seus próprios valores. Esse era o sentido do lamento endereçado à irmã Ismene quando teve notícia do édito real que vedava a Polínicos o direito a honras fúnebres.

ANTÍGONA

Pois não ditou Creonte que se desse a honra da sepultura a um de nossos 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 Polínicos: sem uma lágrima, o cadáver insepulto irá deliciar as aves carniceiras que hão de banquetear-se no feliz achado (SÓFOCLES. *Antígona*, vv. 25-35, p.198).

Para essa missão a protagonista solicitou a ajuda de Ismene, que expressou surpresa com a ousadia da irmã, ao desafiar as ordens emanadas do poder máximo, representado por Creonte.

ANTÍGONA

Ajudarás as minhas mãos a erguer o morto?

ISMENE

Vais enterrá-lo contra a interdição geral?

ANTÍGONA

Ainda que não queiras ele é teu irmão e meu; e quanto a mim, jamais o trairei.

ISMENE

Atraves-te a enfrentar as ordens de Creonte?

ANTÍGONA

Ele não pode impor que eu abandone os meus (SÓFOCLES. *Antígona*, vv.50-55, p.198-199).

Em continuidade à sua reação e em oposição à brava e decidida irmã, Ismene, mesmo reconhecendo a lei como injusta, submeteu-se a ela, conforme informou a Antígona: “Enfim, somos mandadas por mais poderosos e só nos resta obedecer a essas ordens e até a outras ainda mais desoladoras. Peço indulgência aos nossos mortos enterrados, mas obedeço constrangida ao governante (SÓFOCLES. *Antígona*. vv.75, p.199).

Ademais, na tentativa de dissuadir Antígona desta ação suicida, considerou que qualquer atitude contrária seria uma rebeldia inútil de duas mulheres:

Agora que restamos eu e tu, sozinhas, pensa na morte ainda pior que nos aguarda, se contra a lei desacatarmos a vontade do rei e a sua força. E não nos esqueçamos de que somos mulheres e, por conseguinte, não poderemos enfrentar, só nós, os homens [...] Mas o impossível não se deve nem tentar (SÓFOCLES. *Antígona*. vv.65-70 e vv.103, p.199-201).

A timidez e a submissão de Ismene contrastavam com a coragem e a determinação de Antígona, que, como todos os heróis sofocleanos, convicta de que o direito que defendia era respaldado pelo divino, tentava garantir sozinha a dignidade do túmulo ao irmão Polinices, tido por ela como injustiçado.

À medida que o desdobramento religioso da tragédia assumiu importância, suscitou também inúmeras interpretações. Exemplo disso pode ser a daquela que entendia a princesa Antígona como uma personagem que respeitava tanto o prescrito pelas normas quanto os impulsos de sua *physis*, colocando em tela o fato de os gregos enterrarem seus mortos de acordo com práticas consagradas. Esse ritual fúnebre devia-se, de um lado, à piedade e, de outro, à esperança de descanso para o morto no além. Na possibilidade de descumprimento desse ritual, o espectro do morto ao redor dos vivos poderia trazer males à comunidade (BARROS, 2004). Por isso, a princesa rebelde/contestadora tentava redimir o irmão considerado pelo Estado como um traidor. Sepultá-lo tornava-se uma missão sagrada, mesmo que essa resolução/certeza a colocasse em aberto desrespeito ao édito de Creonte, o que provocaria a sua ira e punição tanto para ela quanto para a irmã.

CREONTE

(Dirigindo-se ao Coro.)

Ela já se atrevera, antes, a insolência
ao transgredir as leis apregoadas; hoje,
pela segunda vez, revela-se insolente:
ufana-se do feito e mostra-se exultante!
Pois homem não serei — ela será o homem! —
se esta vitória me couber sem punição!
Embora fosse minha irmã a sua mãe,
— mais próxima de mim, portanto, pelo sangue,
que todos os parentes meus, fieis, devotos
do grande Zeus no seu santuário de meu lar —
nem ela nem a irmã conseguirão livrar-se

do mais atroz destino, pois acusa a outra
de cúmplice na trama desse funeral (SÓFOCLES. *Antígona*. vv 550-560, p.215).

Evidenciou-se, assim, a impossibilidade de conciliação entre as pretensões do tirano, baseadas na necessidade de sustentar a lei e a ordem, e as de Antígona, apoiadas pelos princípios perenes e não escritos da piedade celeste (BOWRA, 1983, p.76).

Pela maneira como abordou o tema, Sófocles punha às claras o choque entre o direito natural, defendido pela heroína, e o direito positivo, representado por Creonte. Com isto Sófocles levantou questões fundamentais para o espírito humano, principalmente a do limite da autoridade do Estado sobre a consciência individual e a do conflito entre as leis da consciência, não escritas, e o direito positivo (KURI, 2002, p.13-15), criação humana para a solução de questões humanas.

Assim, a donzela heroica criada por Sófocles, situada num plano de dignidade semelhante ao do homem, lutava — valente e virtuosa — por seus ideais, mesmo que estes se contrapusessem ao reordenamento instaurado na sociedade grega.

O embate travado entre a lei humana e a divina foi desastroso para ambos os contendores. Já no primeiro estásimo da peça, juntamente com a exaltação dos progressos obtidos pela humanidade, essa situação trágica fora anunciada pelo coro:

CORO

[...] se é reverente às leis de sua terra e segue sempre os rumos da justiça jurada pelos deuses ele eleva à máxima grandeza a sua pátria. Nem pátria tem aquele que, ao contrário, adere temerariamente ao mal; jamais quem age assim seja acolhido em minha casa e pense igual a mim! (SÓFOCLES. *Antígona*, vv. 420-425, p.211).

Daí pensarem alguns estudiosos que este estásimo corresponderia a um compromisso do dramaturgo como conselheiro do povo, que, ultrapassando o expressar dramático, criticaria a educação sofística e sua atuação no pensamento político (PEREIRA, 1998, p.425).

Dessa maneira, de forma pedagógica, o poeta abria campo para se discutir o pensar racional em relação ao pensar mítico.

Coloca ao grande público (sem sistematizações acadêmicas), em uma visibilidade mais concreta, a condição humana de precariedade e de angústia pelo desconhecido. Mobiliza para a observação e a interpretação de princípios

naturais, de necessidades internas dos fenômenos, ligadas, fundamentalmente, ao ciclo da vida, ou seja, *nascimento, crescimento, realização, decadência, dissolução*. Exerce, assim, um papel imprescindível na compreensão de um mundo movido por leis, basilar para o aprimoramento da auto-consciência que passa a reconhecer a diferença entre destino e necessidade” (NAGEL, 2006, p.87).

A coexistência mito/razão era complexa para o homem helênico, o que o levava a iniciar um processo de reconfiguração de paradigmas, a repensar seu papel em sociedade, sua perspectiva de enxergar a natureza à sua volta e a ação olímpica. Todas essas novas formas de entendimento potencializavam o grego para a compreensão e assimilação plenas da nova ordem social representada pela *pólis*.

Imerso nesse complexo conjunto de relações e diferenciações entre atividades, entre grupos, entre indivíduos, e nas diversas formas e níveis de organização implicados na vida da *pólis*, o homem grego tornava-se capaz de transpor para o pensamento as várias instâncias presentes em sua vida: tornava-se capaz de reconhecer como distintos o próprio homem, a sociedade, a natureza, o divino; tornava-se capaz de refletir no conhecimento que produzia abstrações que, cada vez mais, marcavam as várias instâncias de sua vida (ANDERY, 1996, p.33).

Significativo, neste sentido, é o embate entre o mítico/racional, expresso no diálogo entre Antígona e Creonte, quando este descobriu o autor do sumiço do corpo de Polínicos:

ANTÍGONA

Fui eu a autora; digo e nunca negaria.

CREONTE

(Dirigindo-se ao GUARDA.)

Já podes ir na direção que te aprouver, aliviado e livre de suspeita grave.

(Sai o GUARDA. CREONTE dirige-se a ANTÍGONA.)

Agora, diz rápida e concisamente:

sabias que um edito proibia aquilo?

ANTÍGONA

Sabia. Como ignoraria? Era notório.

CREONTE

E te atreveste a desobedecer às leis? (SÓFOCLES. *Antígona*. vv.505-510, p.214)

Antígona, embora estivesse diante da autoridade que impunha as leis por ela consideradas estranhas, não temia se insurgir contra elas e argumentava que não eram os deuses os seus autores. Com base nessa premissa, não reconhecia

a obrigação de aceitá-las, muito menos de obedecer a elas. Para isso evocava a tradição respaldada nas forças sagradas.

ANTÍGONA

Mas Zeus não foi o arauto delas para mim,
nem essas leis são as 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 és de hoje, não é de ontem,
é desde os tempos mais remotos que elas vigem,
sem que ninguém possa dizer quando surgiram (SÓFOCLES. *Antígona*, vv.510-520, p.214).

Em contraposição à sua postura, Creonte revelava seu caráter tirânico. Ao assumir um poder superior, capaz de submeter os seus concidadãos pela força, se fosse o caso, indicava que os deuses já não estavam sozinhos no controle da vida dos cidadãos.

CREONTE

(*Dirigindo-se a ANTÍGONA.*)

Fica sabendo que os espíritos mais duros
dobram-se muitas vezes; o ferro mais sólido
endurecido e temperado pelo fogo,
é o que se vê partir-se com maior frequência,
despedaçando-se; sei de potros indóceis
que são domados por um pequenino freio.
Quem deve obediência ao próximo não pode
ter pensamentos arrogantes como os teus (SÓFOCLES. *Antígona*, vv.545, p.215).

Pode-se então considerar que a relação de poder estabelecida entre o humano e o divino colocava o homem numa encruzilhada: ele não sabia que rumo tomar, que ordem seguir. Dessa forma, a tragédia se localiza onde os atos humanos se articulam com os dos deuses (COSTA; REMÉDIOS, 1988, p.9), em uma dinâmica conflituosa cujo fim só poderia ter um desfecho trágico-dramático.

Vale lembrar que Sófocles antagonizou esses dois personagens distintos, com perspectivas diferenciadas de mundo, de sociedade e de homem: a princesa, cujo fim era a manutenção da tradição, do sagrado, e o tirano, determinado a impor a obediência às leis da *pólis*, a consolidar e manter a nova ordem social.

Além dessas questões, deve-se considerar que em *Antígona* a mediação dramática não existe, não se faz possível em face da natureza do embate arquitetado por Sófocles: de um lado, a lei cruel e inelutável que impôs a Creonte perseguir implacavelmente o inimigo para além da morte:

CREONTE

[...] a Polínicas
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 comiseração;
fique insepulto o seu cadáver e o devorem
cães e aves carniceiras em nojenta cena (SÓFOCLES. *Antígona*, vv. 227-236, p. 204).

e do outro, o sentimento íntimo, quase cristão, de Antígona, que, absolutamente convicta daquilo que defendia, resistia ferrenhamente a tal imposição.

ANTÍGONA

[...] de qualquer modo
hei de enterrá-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, fuge à lei mais caras aos deuses (SÓFOCLES. *Antígona*, vv. 80-86, p. 200).

Sem essa tensão dramática relacionada à lei estatal, ficaria Antígona reduzida a uma protagonista sentimental, e Creonte, a mais um governante autoritário e arbitrário (CARPEAUX, 1959, p.84).

Com este fio condutor, pode-se inferir que estes personagens se completam, o que torna impossível a compreensão da situação de um sem se considerar a do outro. Antígona e Creonte apresentam alguns traços semelhantes: ambos estão fincados, amparados em suas convicções, o que acarreta sofrimento tanto ao tirano quanto à princesa. Assim, pergunta-se: qual seria a relevância de Antígona se não fosse a sua oposição à ordem real? O mesmo questionamento pode-se

fazer em relação a Creonte: sem a determinação de Antígona em respeitar o rito sagrado, seu édito teria sido cumprido? (BARROS, 2004).

Não obstante, em função do conflito estruturado na peça, destacam-se a força imperativa de consciência desta heroína e sua coragem diante do poder constituído, que a consolidam como o símbolo permanente de todas as resistências (CARPEAUX, 1959, p.84) do homem diante da ordem e da tentativa de submissão por parte da autoridade, daqueles que exercem o poder. A ação da princesa protagonista constitui-se como o primeiro protesto contra a onipotência daqueles que governam e a prepotência daqueles que assumem a autoridade. Ao passo que Creonte expressa o compromisso dos responsáveis pelas leis do Estado emergente, a heroína representa a voz da consciência forjada pela tradição (KURI, 2002, p.15).

Creonte acreditava nas leis criadas por ele para atender às necessidades que se configuravam então, ou seja, seu objetivo era a sustentação do Estado:

A antiga tirania é intermediária entre a realza patriarcal dos tempos primitivos e a demagogia do período democrático. Embora conservando a forma exterior do Estado aristocrático, o tirano procurava reunir, tanto quanto possível, todos os poderes nas suas mãos e nas do círculo dos seus partidários. Para isso apóia-se numa força militar não muito grande, mas eficiente (JAEGER, 1995, p.275).

Por seu turno, para Creonte, Antígona, ao se rebelar contra seu édito, poderia colocar em risco os interesses da Cidade-Estado e dessa forma atentar contra a ordem.

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;
é perdição para a cidade e faz desertos
onde existiam lares; ela é causadora
de defeções entre as fileiras aliadas,
levando-as à derrota... (SÓFOCLES. *Antígona*, vv. 751-754/763-767, p. 224-225).

Representante da antiga ordem, dispondo-se a morrer por suas convicções e pelos princípios nos quais fora educada, a protagonista confrontava-se com os interesses e orientações do novo Estado, que exigia um cidadão ativo e voltado para o bom-funcionamento da ordem social:

A resposta de Antígona à imposição da nova ordem, na verdade, não é dada pela forma de agir de Creonte, mas essencialmente pela fé, pelo respeito aos valores e às práticas que até então a fizeram viva. Antígona rebela-se porque se propõe a obedecer à lei do sepultamento obrigatório, independentemente desse ato ter sido negado a seu irmão, chamado de criminoso e inimigo da pátria. Pouco lhe importa morrer se for em defesa dos princípios com os quais foi educada” (NAGEL, 2006, p.113).

Sófocles, como poeta/educador, ao compor os seus personagens colocou-os em posições extremas; contudo, foi exatamente com base nesses extremos que ele propôs uma postura equilibrada como modelo, como referencial de comportamento a ser seguido pela plateia que assistia ao desenrolar do espetáculo. O coro tinha a tarefa de realizar algumas intervenções, cujo objetivo era apontar o resultado maléfico do excesso em contraposição à mediania, vinculada ao êxito e à felicidade (BARROS, 2004), condições precípuas para a realização plena do homem que se pretendia como ideal.

Conclusão

O poeta, em seu papel formador, apresentava nos enredos as indecisões, angústias, dores e conflitos vividos pelos homens de seu tempo, interpretando-os como resultado das situações provocadas por decisões e/ou penalidades atribuídas àqueles que infringiam a lei divina.

As reflexões propostas por Sófocles, que usa a palavra educação no sentido de formação consciente, abrem ou preparam o caminho para a educação em sua expressão clássica; por isso ele assume a função de educador daquele povo vinculado ao Estado e propõe-se a prepará-lo de acordo com um elevado ideal formativo (GALINO, 1973, p.142), conforme expressou em toda a sua obra dramática.

O tragediólogo delineou os contornos do que lhe pareceu ser o ideal para o homem de seu tempo: formá-lo para um processo de adequação à nova ordem social que se instaurava, ou seja, para Sófocles, o homem precisava educar-se para a *pólis*.

No desenrolar da ação dramática, Sófocles desvelou seu posicionamento em relação à sociedade da qual era coadjuvante. Em face das transformações que ocorriam, ele direcionou sua peça para a necessidade de compreender o processo de reorganização, porquanto, pelo que se pode apreender, ele tinha em conta que a irreflexão constituía uma das maiores falhas humanas. O que disso se infere é que, em tal cenário, a educação tinha por fim orientar/formar o homem em suas escolhas e em seu papel histórico, tanto na esfera pública quanto na privada.

Desse modo, Sófocles aponta lições significativas no que diz respeito à formação, principalmente daqueles que responderiam pelas necessidades do seu tempo. A influência que, mesmo sendo poeta, exerceu sobre a formação do homem helênico garantiu-lhe espaço expressivo na história da educação na Antiguidade. Ele é identificado com a gênese da tradição pedagógica ocidental, com o legado da cultura grega. É pela originalidade de Sófocles e pelo encaminhamento por ele dado ao fenômeno educativo que o pensar pedagógico grego, embora distanciado no tempo e no espaço, ainda na atualidade pode ainda despertar interesse e discussões.

Em síntese, a educação helênica, na sua informalidade, desempenhou um papel social e respondeu às necessidades da sociedade que estava a servir.

Ressalta-se que o estudo do processo formativo da Antiguidade tem sentido quando está direcionado para a sua compreensão enquanto modelo e motivo de reflexão, e não como modelo a ser copiado e implantado na contemporaneidade, pois suas particularidades e seu distanciamento no tempo e espaço tornam-no impraticável no presente.

Resumo: Considerando-se que Sófocles, ao cultivar a arte da tragédia, apontou, ainda que de maneira não intencional, o ideal formativo que responderia às necessidades da sociedade helênica do seu tempo, pretende-se, no presente trabalho, discutir a proposta educacional contida em sua tragédia *Antígona*. No cenário de uma sociedade dividida entre o pensar mítico e o racional, na qual o homem estava em permanente conflito e carente de orientação, Sófocles propôs, por meio de sua heroína, uma reflexão a respeito das transformações de seu tempo, bem como do papel que nelas o homem desempenhava. Contextualizando o dramaturgo em seu momento histórico, tem-se como fio condutor da análise o entendimento de que sua proposta formativa não foi fruto do acaso, mas, sim, resultado das transformações sociais, políticas e culturais ocorridas na Grécia entre os séculos VIII e V a.C.

Palavras-chave: Sófocles; educação; transformação social.

Abstract: Though Sophocles nourished the art of tragedy, in a non intentional way, he indicated the formative ideal which would fulfill the necessities of the Hellenic society of his time. Thus, this work discusses the educational proposal present in his play *Antigone*. Humankind living in a society divided into mythical and rational thinking, found itself in permanent conflict and lacking a sense of orientation. Therefore, through this heroine (*Antigone*), Sophocles proposed a reflection regarding the transformations of his time as well as the role that Humankind played in this period. Once the playwright has been placed in his historical context, it is possible to infer that his formative proposal did not come out of nowhere, but rather from the social, political and cultural transformations occurring in the VIII and V Centuries B.C.

Keywords: Sophocles; education; social transformation.

Referências

- ANDERY, Maria Amália Pie Abib e outros. **Para compreender a ciência**. São Paulo/Rio de Janeiro: Educ, 1996.
- BARROS, G. N. M. **Antígona - o crime santo, a piedade ímpia**. Videtur (USP) Porto, v. 25, 2004. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur25/gilda.htm>
- BOWRA, C.M. **Historia de la literatura griega**. Trad. Alfonso Reyes. México: Fondo de Cultura Económica, 1948.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Teatro grego. Tragédia e Comédia**. 8 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- CAMPOS, Geir. Introdução. In: SÓFOCLES. **Édipo Rei**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- CARPEAUX, Otto Maria. **História da literatura ocidental**. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1959.
- COSTA, Lígia M.; REMÉDIOS, Maria L. R. **A tragédia: estrutura e história**. São Paulo: Ática, 1988.
- GALINO, María Ángeles. **Historia de la educación**. 2ª ed. Madrid: Editorial Gredos, 1973.
- HATZFELD, Jean. **História da Grécia antiga**. Trad. Cristóvão dos Santos. Ed. 1122/2381. Mira-Sintra: Mem Martins, 1977.
- JAEGER, Werner. **Paidéia. A formação do Homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KURI, Mário da Gama. Introdução e Notas. In: SÓFOCLES, **A trilogia tebana: Édipo Rei, Édipo em Colono, Antígona**. Vol. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- NAGEL, Lizia Helena. **Dançando com os textos gregos**. Maringá: Eduem, 2006.
- PEREIRA MELO, José Joaquim. Homero e a Formação do Herói. In: **Pesquisa em Antiguidade e Idade Média: olhares interdisciplinares**. São Luís: UEMA, 2008, p.186.
- PEREIRA, Maria Helena da Rocha. **Estudos de história da cultura clássica**. Vol I. 8ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.
- PETRIE, A. **Introducción al estudio de Grecia**. Trad. Alfonso Reyes. México: Fondo de Cultura Económica, 1946.
- REALE, G. **História da Filosofia antiga**. São Paulo: Loyola, 1992.
- ROBERT, Fernand. **A literatura grega**. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- SCHÜLER, Donaldo. **Literatura grega**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- SÓFOCLES, Antígona. In: **Trilogia Tebana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

Recebido em abril de 2010

Aprovado em julho de 2010

Tópicos em história da educação na América portuguesa: as representações de escola, ensino e aluno nas cartas dos primeiros jesuítas (1549-1583)¹

Topics in the History of Portuguese America: representations of schools, teaching and students in the letters of the first Jesuits (1549-1583)

Marcos Roberto de Faria

Doutor em Educação - História da Educação
- pela PUC/SP; Professor Adjunto na
Universidade Federal de Alfenas - MG
marcosfaria07@yahoo.com.br

O escopo central do texto em questão se baseia na descrição das representações² de escola, ensino e aluno que se efetuam nas cartas de Manuel

¹ Este artigo foi construído a partir da minha pesquisa de mestrado, defendido em 2005. Agradeço à CAPES pela bolsa de estudo.

² Segundo Roger Chartier (1990), a noção de representação “é um dos conceitos mais importantes utilizados pelos homens do Antigo Regime, quando pretendem compreender o funcionamento da sua sociedade ou definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo. Há aí uma primeira e boa razão para fazer dessa noção a pedra angular de uma abordagem em nível de história cultural. Mas a razão é outra. Mais do que o conceito de mentalidade, ela permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns ‘representantes’ (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade” (CHARTIER, 1990, p. 23). Nesse sentido, destaca Chartier, a tarefa primeira do historiador, como do etnólogo, é reencontrar as representações antigas, na sua irredutível especificidade, isto é, sem as envolver em categorias anacrônicas nem as medir pelos padrões da utensilagem mental do século XX (CHARTIER, 1990, p. 37).

da Nóbrega³ e José de Anchieta⁴, no período de 1549 a 1583. No entanto, o volume de suas missivas é grande. Nesse sentido, o critério que adoto para a delimitação do *corpus documental* de que faço uso é a entrada escola, ensino e aluno. Pretendo, por conseguinte, buscar essas informações independentemente do gênero específico das cartas⁵.

Para Loyola e seus companheiros, a instituição epistolar jesuítica era a espinha dorsal da empresa missionária da Companhia de Jesus no século XVI. Eisenberg (2000) reconhece tal importância. De acordo com o autor, esse era o meio de comunicação institucional da Ordem, contendo relatos dos acontecimentos nas casas jesuíticas e notícias gerais da Colônia. “Mesmo silêncios e omissões nas cartas contam algo a respeito da atividade jesuítica, aquilo que não deveria ser dito ou que precisava ser ocultado” (EISENBERG, 2000, p. 49).

Tomei, pois, como *referencial* a tese segundo a qual as cartas eram papéis que justificavam e sistematizavam a prática missionária e procurei estar atento aos ditos e não-ditos, como salientou Eisenberg. Assim, a análise adiante tem como pano de fundo a questão: quais são as representações de escola, ensino e aluno que se podem inferir a partir das cartas de Nóbrega e Anchieta?

³ Manuel da Nóbrega nasceu em Braga, Portugal, em 17/10/1517; estudou em Salamanca e bacharelou-se em Cânones pela Universidade de Coimbra (14/6/1541). Em 21/11/1544 entrou para a Companhia de Jesus. Em 1549, D. João III o nomeou chefe da missão religiosa enviada ao Brasil. Chegou à Bahia em 29/3/1549, na esquadra do primeiro governador-geral, Tomé de Sousa. Aí permaneceu até julho de 1551, delineando a política dos aldeamentos indígenas. Fundou a Casa de Água dos Meninos, voltada à educação dos jovens índios. De julho de 1551 a janeiro de 1552 permaneceu em Pernambuco. Ainda em 1552, Nóbrega foi para São Vicente, fundando a Confraria do Menino Jesus, colégio onde meninos externos aprendiam doutrina católica, leitura, escrita, canto, flauta e latim. Em 1553, Roma criou a Província do Brasil; nomeado provincial em 9/6/1553, Nóbrega deixou de subordinar-se à Província portuguesa da Companhia e à autoridade do bispo de Salvador. No sertão de Santo André da Borda do Campo, participou, em 1554, da fundação de São Paulo de Piratininga. Em março de 1565, participou da fundação da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro. Em 24/7/1567 tornou-se reitor do Colégio do Rio de Janeiro, onde morreu em 17/10/1570 (HANSEN, 2002, pp. 764-5).

⁴ José de Anchieta nasceu em 19 de março de 1534, nas Ilhas Canárias, onde aprendeu a ler e a escrever um pouco de latim e português, sendo o castelhano a sua língua materna. Aos 14 anos, foi enviado ao Colégio das Artes, anexo à Universidade de Coimbra. Em 1551, noviço na Companhia de Jesus, terminou os estudos de Lógica, ingressando nos de Metafísica, quando adoeceu gravemente, tendo de interrompê-los. Em 1553, com apenas 19 anos, viajou para a América portuguesa, sob a chefia de padre Luís da Grã. Depois de uma breve passagem pela Bahia, permaneceu 12 anos em São Vicente, participando, em 1554, da fundação do Colégio de São Paulo em Piratininga, colégio no qual foi o único mestre. Elevado ao sacerdócio, em 1566 passou a exercer o superiorato. Morreu na capitania do Espírito Santo em 9/6/1597 (DAHER, 2002, p. 595).

⁵ Segundo Hansen, “pode-se dizer que a correspondência jesuítica do século XVI é inicialmente articulada como informação em uma ‘carta familiar’, ou como relação dialógica de um destinador que envia informações a um destinatário, constituindo-se ambos, na escrita, como ‘amigos’ e ‘Irmãos em Cristo’ – por exemplo, Nóbrega e seu ex-colega Simão Rodrigues, em Lisboa, ou seu professor, o Dr. Azpilcueta Navarro, em Coimbra” (HANSEN, 1995, p. 90).

Ao pensar no caráter germinativo que abriga as cartas dos jesuítas escolhidos, estruturei esse estudo em múltiplas vertentes de análise. A opção pelos itens em forma de tópicos de um glossário, apresentados no decorrer desse texto, se deu em função da escolha dos fragmentos das missivas. Num primeiro momento, busquei compreender a necessidade da docilidade dos alunos, passando pelas consequências da instrumentalização dos meninos e da percepção de que as crianças significariam uma possibilidade fértil de se atingir os objetivos propostos até chegar à discussão de que houve preocupação com a construção de espaços específicos para o “doutrinação”. Vamos às cartas, pois.

As Cartas de Nóbrega e Anchieta: entre práticas e representações

As relações que se desenvolveram na correspondência se dão, fundamentalmente, entre o jesuíta, os colonos, as autoridades e o índio. No entanto, há que se ressaltar que este aborígine, ao qual as cartas se referem insistentemente, não tinha voz ativa nesse processo. Assim, as missivas informam muito mais sobre os modos de pensar e agir dos jesuítas do que sobre o índio. Confira-se como eram representados os alunos nas cartas.

Alunos bons e submissos

Certamente na primeira carta que escreveu após sua chegada à América portuguesa – em que relatava o advento à Bahia –, após falar do estado da terra, Nóbrega deixou claro que o ensinar tinha como primeira intenção a conversão ao cristianismo. Nota-se, também, que existia divisão de tarefas entre os membros da Ordem e que as primeiras escolas eram simplesmente de “ler e escrever”. Acompanhe-se:

O Irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola de ler e escrever; parece-me bom modo este para trazer os Índios desta terra, os quaes têm grandes desejos de aprender e, perguntados si querem, mostram grandes desejos. Desta maneira ir-lhes-ei ensinando as orações e doutrinando-os na Fé até serem hábeis para o baptismo (Carta de Pe. Manuel da Nóbrega a Pe. mestre Simão Rodrigues de Azevedo – Bahia, 1549, grifos meus)⁶.

Evidencia-se o ânimo de Nóbrega ao perceber que os nativos “têm grandes desejos de aprender”. Essa ânsia era medida, sem dúvida, pelo assombro e pela “admiração” que os índios manifestavam diante de gente, gestos e palavras que

⁶ Respeito, neste artigo, a grafia original das publicações de que me valho.

nunca tinham visto ou escutado. O jesuíta, por enquanto, ainda praticava a “via amorosa” para converter (Cf. PÉCORA, 1999).

No entanto, na mesma carta Nóbrega ressalta que “Cá não são necessárias letras mais que para entre os Christãos nossos, porém virtude e zelo da honra de Nosso Senhor é cá mui necessario”. A questão da vivência das virtudes aparece, pois, como pedra fundamental na construção da “empresa missionária”.

Nóbrega gostava de ressaltar que os índios imitavam seus atos e gestos. Veja-se seu relato, quando de sua chegada à América portuguesa, cujas expressões indicam que a catequese lutou, desde o início, pela transformação dos costumes “dessemelhantes” e que esta era a sua principal empreitada. Os *Exercícios espirituais* de Loyola (1952) destacam que um grande impedimento à salvação da alma “é a soberba e a vida deliciosa” (*Exame para o primeiro dia*, n. 6). Indubitavelmente, “comer carne humana e ter mais de uma mulher” era a “vida deliciosa” para o nativo. Era missão difícilíssima, pois, para a alma ascética jesuítica, entender ou aceitar costumes tão diversos daqueles propostos pelos *Exercícios*. É o que evidenciam o próximo excerto:

Todos estes que tratam comnosco, dizem que *querem ser como nós*, senão que nom tem com que se cubrão como nós, e este soo inconveniente tem. (...) Je já hum dos *principaes delles aprende a ler* e toma lição cada dia com grande cuidado, e em dous dias soube ho ABC todo, e ho indinamos a benzer, tomando tudo com grandes desejos. Diz que *quer ser christão e nom comoer carne humana, nem ter mais de huma molher* e outras cousas (Carta de Pe. Manuel da Nóbrega a Simão Rodrigues – Bahia, 10/4/1549, grifos meus).

Interessante a estratégia de começar “convertendo” o “principal” ensinando-lhe a ler. Para o antropólogo Baeta Neves, contudo, a conversão do chefe é a conversão certa de toda a tribo (Cf. NEVES, 1978).

O excerto seguinte destaca que o maior impedimento para a catequese inicial recaía sobre a questão dos hábitos indígenas, classificados pelo jesuíta como “maus costumes”, como se depreende da citação abaixo:

Convidamos os *meninos a ler e escrever e conjunctamente lhes ensinamos a doutrina christã* (...), porque *muito se admiram de como sabemos ler e escrever e têm grande inveja e vontade de aprender e desejam ser christãos como nós outros. Mas somente o impede o muito que custa tirar-lhe os maus costumes delles*, e nisso está hoje toda a fadiga nossa (Carta de Pe. Manuel da Nóbrega ao Dr. Navarro, seu mestre em Coimbra – Salvador, 10/8/1549, grifos meus).

Veja-se, agora, o relato que Nóbrega oferece em 1557, a respeito da alta qualidade dos alunos:

aqui há 30 moços de escola nesta aldeã, e na de Simão haverá 60 ou mais, *aprendem muito bem* e ha muitos entre elles *de muito bom engenho*; os mais d'elles sabem a doutrina toda e *sabem o essencial da Fé*, que em perguntas, á *maneira de diálogo*, lhes ensinam na sua língua; *têm grande obediência aos Padres*, *ninguém da aldeã vai fora sem pedir licença aos Padres* (Carta de Pe. Manuel da Nóbrega a Pe. Loyola – quadrimestre de janeiro até abril de 1557, grifos meus).

Na mesma carta, o sacerdote não deixava dúvidas sobre a questão da sujeição dos índios aos padres. O recurso pedagógico usado agora era o medo, e não mais a “via amorosa” dos primeiros anos de experiência missionária. A prática mostrava que apenas este método tornaria possível a conversão:

assim que *por experiencia* vemos que *por amor é mui difficultosa a sua conversão*, mas, como *é gente servil, por medo fazem tudo*, e posto que nos grandes por não concorrer sua livre vontade, presumimos que não terão fé no coração (Carta de Pe. Manuel da Nóbrega a Pe. Loyola, quadrimestre de janeiro até abril de 1557, grifos meus).

O excerto é claro: Nóbrega valia-se do argumento da experiência para admitir que “a conversão pelo convencimento era inviável”; ele encontrou “na sujeição o caminho apropriado para persuadir o gentio a abraçar o cristianismo” (RAMINELLI, 1996, p. 73).

Já Anchieta, em 1555, dois anos após sua chegada à América portuguesa, falou sobre os alunos da escola de Piratininga, destacando que eles eram sua consolação. Os meninos alunos eram instrumentos de conversão para os pais, pois estes já pareciam “mui diferentes nos costumes dos de outras terras”: assim, deixavam de matar e de beber. Percebe-se, enfim, a prática da imposição de regras: Anchieta, muito mais que Nóbrega, referia-se insistentemente à questão do disciplinamento e dos maus costumes. O disciplinamento era usado, nos textos anchietanos, como estratégia do medo, ou seja, quem fazia algo proibido (no caso, “beber e ver a festa”) era punido publicamente e todos viam o que poderia acontecer a quem executasse a mesma coisa. Daí o fato de entrarem na igreja em procissão, após terem cometido algo abominável, já que era necessário um ritual de purificação para serem novamente aceitos dentro da comunidade. Era a *pedagogia do exemplo*:

Temos uma grande escola de meninos Índios, bem instruídos em leitura, escrita e em bons costumes, *os quais abominam os usos de seus progenitores*. São eles a *consolação nossa*, bem que seus pais já pareçam mui diferentes nos costumes

dos de outras terras; pois que não matam, não comem os inimigos, nem bebem da maneira por que dantes o faziam. No outro dia em uma terra vizinha foram mortos alguns inimigos, e alguns dos quais nossos conversos por lá andaram, não para comer carne humana, mas por beber e ver a festa. *Quando voltaram não os deixamos entrar na igreja, senão depois de disciplinados;* estiveram por isso, e no primeiro de Janeiro entraram todos na igreja em procissão, batendo-se com a disciplina e só assim os houveramos aceitado (Carta de Pe. José de Anchieta, por comissão de Pe. Manuel da Nóbrega – São Vicente, 15/3/1555, grifos meus).

No mesmo ano, Anchieta relatou a primeira missa celebrada em Piratininga e destacou, em seguida, a prática da doutrinação, ainda pouco sistematizada. Vê-se, contudo, que o principal costume abominável era o de “comer carne humana”, e que após a lição “dizem ladainhas”, o que denotava a prática do ler e escrever subordinada aos atos litúrgicos. Interessa, ainda, o fato de os alunos poderem também recitar as orações em sua própria língua:

Dia da conversão de São Paulo dissemos a primeira missa em este lugar. Agora com a ajuda de Nosso Senhor *nos ocupamos em a doutrina destes Índios* e em rogar ao Senhor que abra a porta para o conversão de muitas nações de que temos novas e em que *parece se fará muito fruto por não haver entre elas costume de comer carne humana.* Estes Índios, entre quem estamos agora, nos dão seus filhos para que os doutrinemos e por a manhã, *depois da lição, dizem ladainhas na igreja e á tarde a Salve; aprendem as orações em português e em a sua própria língua;* e por graça do Senhor vêem muitos, assim homens como mulheres, os domingos, á missa, e os que são catecúmenos se saem depois do ofertório (Carta do Ir. José de Anchieta aos padres e irmãos da Companhia de Jesus em Portugal – de Piratininga, 1555, grifos meus).

No informe que se segue, Anchieta, na carta ânua de 1583, destaca a prática de *disputas e premiações*. Observa-se, ainda, uma *referência à escola primária*, o que indica uma maior sistematização e organização do ensino. Já existia a transferência para estágios mais avançados (no caso, as aulas de latim) e a referência às regras da aritmética, o que indica um ensino mais complexo e diversificado, não mais restrito aos “rudimentos da fé”, como no início da empresa missionária. Interessa observar o comparecimento do povo da cidade às apresentações litúrgicas dos alunos, o que indica uma prática próxima da dos colégios, onde havia disputas apresentadas ao público em geral. Veja-se:

Os meninos da escola primária, que completam o número de oitenta, dão mostra incomum de sua virtude. Com muita aplicação, procuram traçar as primeiras letras, para se poderem *transferir depois às aulas de latim*. Atraídos pelos prêmios, envidam grande esforço nas *frequentes disputas a respeito da*

doutrina cristã, que decoram cantando, e das regras da aritmética. Incentivados pelo exemplo dos meninos, os estudantes das classes superiores, reunidos, nas sextas-feiras da quaresma, em nossa igreja, cantaram ao som do órgão e dos alaúdes as completas solenes, função a que comparecia quase toda a cidade (Carta anual da Província do Brasil, de 1583, do provincial José de Anchieta ao geral Pe. Cláudio Acquaviva – Bahia do Salvador, 1/1/1584, grifos meus).

Esse tópico apresentou uma mudança considerável entre os primeiros excertos de Anchieta e este último, do ano de 1583. A evolução e sistematização do ensino tornavam-se evidentes com o passar dos anos. A experiência que os missionários adquiriram trouxe avanços a esta sistematização do ensino: a escola passava a ser mais organizada, bem como o conteúdo que se ensinava. Diversifica-se o currículo e constatava-se uma expansão nas práticas de ensino.

Sobre a instrumentalização dos meninos alunos

Veja-se o grande entusiasmo de Nóbrega pelas primeiras experiências missionárias junto aos nativos. No período inicial da presença jesuítica na América portuguesa, era constante esse traço de exultação. Acompanhe-se:

Onde quer que vamos somos recebidos com grande boa vontade, principalmente pelos meninos, aos quais ensinamos. Muitos já fazem as orações e as ensinam aos outros (Carta de Pe. Manuel da Nóbrega ao Dr. Navarro, seu mestre em Coimbra – Salvador, 10/8/1549, grifos meus).

No texto que se segue, os meninos nativos são intérpretes no sacramento da penitência. De fato, as crianças eram o instrumento de mediação e de comunicação entre padres e indígenas, mesmo em momentos sagrados como o dos sacramentos (Cf. NEVES, 1978). Para Nóbrega, a ajuda dos meninos, como intérpretes, não representa nenhum prejuízo ao sigilo sacramental. Acompanhe-se o excerto:

Nesta casa estão os meninos da terra feitos a nossa mão. Com os quais confessávamos alguma gente da terra que não entende a nossa fala, nem nós a sua, (...)no qual a experiência nos ensina aver-se feyto fruto muyto e nenhum prejuízo ao sigilo da confissão (Carta de Pe. Manuel da Nóbrega a Pe. Simão Rodrigues – Bahia, fins de julho de 1552, grifos meus).

A instrumentalização dos alunos também pode ser observada no excerto que se segue, no qual se destacava que os meninos ensinavam a doutrina a seus pais à noite. Atente-se:

Depois uma hora, de noite, se *tange o sino* e os *meninos têm cuidado de ensinar a doutrina a seus paes e mais velhos e velhas*, os quaes não podem tantas vezes ir á igreja e é *grande consolação ouvir por todas as casas louvar-se Nosso Senhor* e dar-se gloria ao nome de Jesus (Carta de Pe. Manuel da Nóbrega aos padres e irmãos de Portugal – Bahia, 5/7/1559, grifos meus).

Tal instrumentalização dos meninos consistia, pois, no uso do serviço das crianças, tanto órfãos de Portugal como autóctones, para a propagação da doutrina pelas aldeias e, acima de tudo, para evangelização dos pais. Como foi possível demonstrar, os meninos também eram úteis na execução do sacramento da confissão.

Sobre a preferência de ensinar às crianças

De onde vinha o interesse dos missionários em tomar para si a criança como “lugar” de investimento certo? De acordo com a tese de Viveiros de Castro tal interesse vinha da imagem dos índios como seres inconstantes. Para o autor, uma das estratégias catequéticas que a imagem da inconstância ocasionou é que “mais proveitosa que a precária conversão dos adultos” era “a educação das crianças longe do ambiente nativo” (1992, p. 190). Nesse sentido, para o autor, o obstáculo a superar não era a presença de uma doutrina inimiga, mas o canibalismo e a guerra de vingança, as bebedeiras, a poligamia, a nudez, a ausência de autoridade centralizada e de implantação territorial estável, o que os primeiros jesuítas rotulavam mais simplesmente de “maus costumes”. (Cf. CASTRO, 1992).

Nesse sentido, pergunta o autor: o que era isso que os jesuítas e demais observadores chamavam de “inconstância” dos tupinambás? “Trata-se sem dúvida de alguma coisa bem real, mesmo que se lhe queira dar outro nome; se não um modo de ser, era um modo de aparecer da sociedade tupinambá aos olhos dos missionários” (CASTRO, 1992, p. 190).

Para o autor,

É bem conhecida a estratégia catequética que tal imagem motivou: para converter, primeiro civilizar; mais proveitosa que a precária conversão dos adultos, a educação das crianças longe do ambiente nativo; antes que o simples pregar da boa nova, a polícia incessante da conduta civil dos índios. Reunião, fixação, sujeição, educação. Para inculcar a fé, era preciso primeiro dar ao gentio lei e rei (CASTRO, 1992, p. 190).

Para o autor, “os missionários não viram que os ‘maus costumes’ dos Tupinambá eram sua verdadeira religião, e que sua inconstância era o resultado da adesão profunda a um conjunto de crenças de pleno direito

religiosas” (CASTRO, 1992, p. 192). A inconstância é, assim, um parâmetro que precisa ser lido à luz do sujeito da enunciação da correspondência: neste caso, o jesuíta, que interpreta o mundo sob a ótica católica, antimaquiavélica, antiluterana e anticalvinista, apoiado no dogma tridentino da luz natural da graça inata, fundamental na definição da “pessoa humana” e oposto à tese luterana da lei do pecado.

Cabe aqui, pois, ressaltar a narrativa de Pe. Manuel da Nóbrega, quando constatou que dos meninos, diferentemente dos mais velhos, podia-se esperar muito fruto. Nas crianças ele não via oposição ao que ensinava - como era de se esperar. Acompanhe-se:

Visitei algumas aldeias delles e acho-lhes bons desejos de conhecer a verdade; e instavam para que ficasse no meio delles, e si bem que seja difficil fazer desarraigal-os aos mais velhos as suas más usanças, *com os meninos, porém, se pôde esperar muito fructo, porque não se oppõem quase nada á nossa lei* e assim me parece que esteja aberta a porta para muito ajudar as almas nesta terra (Carta de Pe. Manuel da Nóbrega a Pe. Simão Rodrigues – Porto Seguro, 6/1/1550, grifos meus).

No ano seguinte, Nóbrega salientava a firmeza e a constância que se poderia esperar dos mais jovens. Nos seus próprios termos:

Principalmente pretendemos ensinar bem os moços, porque estes bem doutrinados e acostumados em virtude, serão firmes e constantes, os quaes seus Paes deixam ensinar e folgam com isso (Carta de Pe. Manuel da Nóbrega aos padres e irmãos – Pernambuco, 1551, grifos meus).

Ao mesmo tempo em que Nóbrega percebia alguns sinais de constância nos nativos, as reclamações sobre a inconstância não poderiam deixar de existir, principalmente em relação aos adultos. Nesse sentido, o jesuíta deixa claro que não era possível a um catecúmeno ser batizado sem antes ser provado na fé, o que implicava um certo tempo de perseverança na vivência das virtudes e dos “bons costumes”. Leia-se:

mas todavia não se baptisam até mais serem provados, porque *como estes Índios têm tantas occasiões para tornarem atraz e muitos tornarão*, não ousam os Padres a baptisar, sem primeiro muito os provarem... (Carta de Pe. Manuel da Nóbrega a Pe. Loyola, quadrimestre de janeiro até abril de 1557 – Bahia, 1557, grifos meus).

Ao arrancá-los de seu convívio natural, o jesuíta prestava, de acordo com essa visão, um grande favor àquela geração perversa que não sabia educar seus filhos.

Ensinava-se, para tanto, a doutrina cristã e as primeiras letras, juntamente com atos litúrgicos e a disciplina. É o que se pode observar nos relatos de Anchieta que vêm a seguir. Os meninos eram a alegria e a consolação do missionário:

nesta Aldeia de Piratininga onde temos uma grande escola de Meninos, filhos de índios, ensinamos a ler e escrever... *Eles são nossa alegria e consolação...* (Carta do Ir. José de Anchieta aos padres e irmãos de Coimbra, agosto de 1554, grifos meus).

No fragmento que copio à frente, Anchieta cita o trabalho de irmão Antonio Blázquez, que não tinha “trato nenhum” com os índios adultos, por serem “ferozes”. Nota-se, ainda, o ensino dos “rudimentos da fé cristã”, que certamente se referiam aos primeiros passos no cristianismo, como os mandamentos da Sagrada Escritura e da Igreja, as orações mais simples, os sacramentos e outros. Juntamente com o ensino dos rudimentos da fé havia a instrução sobre as primeiras letras e a escrita. Esses eram os três conteúdos básicos que se ensinavam nestas escolas, considerando-se que o texto é de 1554, época em que se observava pouca sistematização no que se referia à divisão em classes, ao ensino de matérias específicas, à construção de casas organizadas para o ensino. Assim, uma mesma casa servia como escola e igreja. Verifique-se o extrato do missionário recém-chegado ao Novo Mundo:

Ao nosso irmão Antônio (Blázquez) foi entregue o *ensino dos meninos nos rudimentos da fé e nos elementos de ler e escrever. Não têm trato nenhum com os índios, porque estes são indômitos e ferozes* e nem sempre se dobram à razão... Quatro ou cinco meninos órfãos dos que nasceram de pai português e mãe brasileira, vivem em nossa casa sujeitos aos padres e reservados para o colégio, se se vier a fazer. A todos eles dá mantimento a mesa de Cristo... Residiam em São Vicente entre os portugueses, onde tinham juntado muitos filhos dos índios de diversas partes e os instruíam muito bem nos rudimentos da fé cristã, nas primeiras letras e na escrita (Carta do Ir. José de Anchieta a Pe. Inácio de Loyola, setembro de 1554, grifos meus).

Anchieta chegava a salientar que “o nosso principal fundamento está na doutrina das crianças”. O jesuíta ressaltava que as crianças seriam responsáveis pela formação do novo povo de Deus que se esperava ver formado no Novo Mundo. O ensino se reduzia a ler, escrever e cantar. Confira-se:

Visto que o *nosso principal fundamento está na doutrina das crianças*, às quais lhes ensino a ler, escrever e cantar, a estes trabalhamos por ter debaixo de nossa mão, para que depois venham a suceder no lugar de seus pais, formando um povo de Deus (Carta do Ir. José de Anchieta a Pe. Inácio de Loyola, setembro de 1554, grifos meus).

No ano seguinte, Anchieta informava que o ensino dos meninos era a sua consolação. O extrato abaixo se refere ao disciplinamento por meio de açoites, o que indica uma forma de ascese cristã bastante praticada no período:

O ensino dos meninos aumenta dia a dia e é o que mais nos consola; os quais vêm com gosto à Escola, sofrem os açoites e têm emulação entre si (Carta do Ir. José de Anchieta a Pe. Inácio de Loyola, março de 1555, grifos meus).

Interessante discorrer, aqui, acerca da visão de mundo de Anchieta, quando afirmava sem reservas que os meninos “vêm com gosto à Escola” para receber chicotadas. Como ter gosto por açoites? Isso só era possível para o jesuíta e sua concepção ascética do corpo, disciplinado e obediente, que aparecia para o jesuíta como inimigo da alma e merecedor de castigos, numa influência clara da linha ascética dos *Exercícios Espirituais* de Loyola.

Na narrativa que reproduzo adiante, Anchieta se referia ao fato de os meninos virem à escola duas vezes por dia e também falava sobre um formulário de perguntas, que parece ser um manual usado para ensinar. O jesuíta deixou claro que o principal cuidado era lhes declarar os rudimentos da fé sem, no entanto, descuidar do ensino das letras. Interessante observar que Anchieta se admirava com o interesse do gentio pelo ensino. Por outro lado, o conteúdo ministrado se referia às coisas da fé, que se resumia, como observei, em aprender orações, mandamentos da Sagrada Escritura e os principais dogmas da fé, chamados de “credo dos Apóstolos”, principalmente o da Santíssima Trindade. Nisso consistiam, portanto, os “rudimentos da fé”. Note-se:

Expliquei suficientemente na carta anterior como se faz a doutrina dos meninos: quase todos vêm duas vezes por dia à escola, sobretudo de manhã; pois de tarde todos se dão à caça ou à pesca para procurarem o sustento; se não trabalham, não comem. Mas o principal cuidado que temos deles está em lhes declararmos os rudimentos da fé, sem descuidar o ensino das letras; estimam-no tanto que, se não fosse esta atração, talvez nem os pudéssemos levar a mais nada. Dão conta das coisas da fé por um formulário de perguntas, e alguns mesmo sem ele (Carta trimestral de maio a agosto de 1556 pelo Ir. José de Anchieta).

Portanto, para entender a preferência pelo ensino das crianças nas cartas de Nóbrega e Anchieta há que recorrer ao problema da inconstância, apontado pelo jesuíta como um mal a ser vencido. A criança era um investimento mais seguro, já que o inimigo a ser combatido em terras brasílicas não era a heresia, mas “os costumes diabólicos”, e quanto mais jovem fosse aquele a quem se ensinava, menos arraigados estariam estes.

Sobre a construção de escolas

Pareceu-me que a primeira preocupação de Nóbrega em relação à edificação de colégios era com a localização. Outra preocupação do padre dizia respeito ao espaço para construir hortas e pomares. Atente-se:

Eu trabalhei por escolher um bom logar para o nosso Collegio dentro na cerca e somente achei um (...), e é pequeno (...) e não tem onde se possa fazer horta, nem outra cousa, por ser tudo costa mui íngreme, e com muita sujeição da cidade. (...) e está logo ahi uma aldeã perto, onde nós começamos a baptisar, em a qual já temos nossa habitação. Está sobre o mar, tem água ao redor do Collegio, e dentro delle tem muito logar para hortas e pomares; é perto dos Christãos, assim velhos como novos (Carta de Pe. Manuel da Nóbrega a Pe. Mestre Simão – Bahia, 9/8/1549, grifos meus).

No excerto que se segue, é evidente a preocupação de Nóbrega em relação à construção de novas casas onde se pudesse ensinar. Essa era a primeira providência tomada quando da chegada a um novo lugar. Acompanhe-se:

Em duas das principaes aldeias de que tem cargo, fizeram-lhe uma casa onde esteja e ensine aos cathecumenos; em outra aldeia, também próximo a esta cidade, fizemos uma casa a modo de ermida, onde um de nós está incumbido de ensinar e pregar aos baptisados (Carta de Pe. Manuel da Nóbrega ao Dr. Navarro, seu mestre em Coimbra – Salvador, 10/8/1549, grifos meus).

No ano seguinte, Nóbrega discorria sobre os custos da construção de um colégio, ressaltando que não eram tão elevados. Veja-se:

Esperamos também resposta de Vossa Reverendíssima para começar o collegio do Salvador na Bahia, no qual não tanto gastaremos como pensaes, porém com cem crusados se poderão fazer moradias de taipa que bastem para principiar. Os estudantes com pouco se manterão. Poder-se-hia até faze-las de pedra, si assim parece a Vossa Reverendíssima, porque agora há muito boa cal. (Carta de Pe. Manuel da Nóbrega a Pe. Simão Rodrigues – Porto Seguro, 6/1/1550, grifos meus).

No ano de 1552, Nóbrega parecia ainda mais entusiasmado com o baixo custo para construção de um colégio na Bahia e até dispensava a ajuda material do colégio de Coimbra:

Nesta terra, custa muito pouco fazer-se um collegio e sustentar-se, porque a terra é muito farta, e os meninos da terra sustentam-se com pouco, e os moradores muito afeiçoados a isso, e as terras não custam dinheiro; (...)e mais agora mando fazer algodoaes para mandar lá muito algodão, para que mandem pannos, de que se vistam os meninos, e não será necessário que o colégio de Coimbra cá nos ajude sinão com orações (Carta de Pe. Manuel da Nóbrega para o padre provincial de Portugal – Bahia, 1552, grifos meus)

Formar “soldados para Cristo” era o objetivo principal da criação de novas casas de ensino. A Companhia desde cedo percebeu que um meio eficaz de realizar sua missão estava na concentração de esforços em casas de ensino. Daí a importância dada à edificação de casas para este fim:

Já tenho escripto por vezes a Vossa Reverendíssima como nestas partes *pretendíamos criar meninos de Gentio*, por ser elle muito, e nós poucos, e sabermos-lhe mal fallar em sua língua, e elles de tantos mil annos *criados e habituados em perversos costumes*, (...): *trabalhamos por dar principio a casas*, que fiquem para emquanto o mundo durar, vendo que na Índia isso mesmo se pretende, e em outras partes muitos *collegios*, em que se criem soldados para Christo (Carta de Pe. Manuel da Nóbrega a Pe. mestre Simão – Bahia, 1552, grifos meus).

A construção de novas casas onde se pudesse ensinar constituía, pois, preocupação central de Nóbrega nos primeiros anos de sua estada na América portuguesa. Assim, vê-se o quanto o jesuíta não mediu esforços a fim de efetivar a doutrinação daquela gente “perversa”, que “não conhecia a Deus” (pelo menos, o Deus cristão) e necessitava de alguém que os apresentasse a Ele. Os jesuítas foram, nesse sentido, aqueles que “apresentaram” Deus ao gentio através da civilização⁷. As escolas foram, desta forma, “templos de civilização” e se constituíram em lugares onde Deus era conhecido.

Sobre a manutenção dos colégios

Ter mantimentos era condição de permanência de uma casa da Companhia em determinado lugar. Esta *condição sem a qual não* era compartilhada pelo próprio provincial da época, Manuel da Nóbrega. É o que se pode observar nas palavras de Anchieta, que destacou a dificuldade de buscar víveres, razão principal da mudança de endereço da casa de meninos. Veja-se:

Para sustento destes meninos, a farinha de pau era trazida do interior, da distância de 30 milhas. Como era muito trabalhoso e difícil por causa da grande aspereza do caminho, ao nosso Padre pareceu melhor no Senhor mudarmo-nos para esta povoação de índios, que se chama Piratininga. Isto por muitas razões: *primeiro, por causa dos mantimentos...* (Carta do quadrimestre de maio a setembro de 1554, dirigida pelo Ir. José de Anchieta a Inácio de Loyola, Roma, grifos meus).

⁷ Na Apresentação do livro de Moreau, Hansen destaca que civilizado era “europeu, português, branco, macho, fidalgo, católico e letrado” (*apud* MOREAU, 2003, p. 20).

A existência ou não de mantimentos, como se vê, era decisiva para a continuação ou não de uma escola em um dado sítio. Anchieta destacava, no relato seguinte, que os “escolares” de São Vicente foram-se para Piratininga, à procura de um lugar onde existissem gêneros de primeira necessidade. Nota-se, ainda, a referência à “rudeza” dos alunos nativos:

O estudo da gramática se continuou até o mês de Novembro em S. Vicente com o número de estudantes de que em as letras passadas faço menção; mas *foi tanta a esterilidade dos mantimentos* que nem por muito trabalho que em isto se pôde haver provisão bastante de farinha e pão da terra, nem os moradores o tinham para si nem para nós outros, pelo qual foi necessário que nós viéssemos a esta Piratininga, onde é a abundancia maior. Aqui se prossegue o estudo com os nossos que são recebidos para escolares, e com alguns de fora (...); seu proveito em o estudo pouco é, ainda que por outra parte se pôde dizer muito, *considerada com a rudeza dos engenhos brasílicos e criados em o Brasil*, que tanto monta (Carta do Ir. José de Anchieta ao geral Diogo Laínez – Piratininga, março de 1562, grifos meus).

A mudança de endereço da escola, de São Vicente para Piratininga, foi determinada, portanto, pela “esterilidade dos mantimentos”, como ressaltou Anchieta.

Algumas considerações a respeito dos primeiros jesuítas

Trabalhar com as cartas foi, acima de tudo, um esforço de se compreender e conhecer melhor a prática dos primeiros jesuítas na “terra dos papagaios”: a América portuguesa do século XVI.

Posso dizer, contudo, que esse texto também caminhou na direção de mostrar que a organização interna das casas e o trato com o nativo mudaram substancialmente com o passar dos anos iniciais de experiência, transformações que podem ser acompanhadas – e que são descritas – nas cartas. Se a organização do ensino e o trato com o nativo mudaram, isto se deve ao fato de que o jesuíta mudou. À medida que ensinava, o padre também aprendia e tomava novos caminhos em sua prática. Deixava, por exemplo, a “via amorosa” dos primeiros anos e abraçava a via da experiência. Pode-se considerar, portanto, que as missivas informam, fundamentalmente, sobre os modos de pensar e agir dos “homens de preto” que viveram na “terra dos papagaios” no início da nossa colonização.

Resumo: Especificar as representações de escola, ensino e aluno a partir das cartas de Manuel da Nóbrega e José de Anchieta é a preocupação primeira deste artigo. Neste sentido, o artigo considera as relações presentes na correspondência e que se deram, fundamentalmente, entre o jesuíta, os colonos, as autoridades e o índio. No entanto, há que ressaltar que este aborígine, ao qual as cartas se referem insistentemente, não tinha voz ativa nesse processo, pelo que estas informam muito mais sobre os modos de pensar e agir dos jesuítas do que sobre o índio. Ou seja, o jesuíta é o agente da educação e é dele a interpretação dos fatos presentes nas cartas. O texto sobre as cartas é apresentado em forma de tópicos de um glossário, a partir dos quais, especificam-se as representações a que o trabalho se propõe e se demonstra que, com o passar dos anos iniciais de experiência, a organização interna das casas e o trato com o nativo mudaram substancialmente. Isso se deve ao fato de que o jesuíta mudou, pois, à medida que ensinava, o padre também aprendia e tomava novos caminhos em sua prática.

Palavras-chave: jesuítas; Manuel da Nóbrega; José de Anchieta.

Abstract: Specifying the representations of school, education and students from the letters of Manuel da Nobrega and Jose de Anchieta is the main concern of this article. So, the article considers the relationships present in the correspondence that occurred essentially among the Jesuit, the colonists, the authorities and the Indians. However, it must be emphasized that the native, to which the letters refer insistently, had no voice in this process, so that they tell much more about the manner of thinking and acting of the Jesuits than that one of the Indian. That is, the Jesuit is the agent of education and the interpretation of the facts present in the letters is from them. The text about the letters is presented in the form of topics of a glossary, from those the representations to that this research is proposed are specified and it is demonstrated that, over the initial years of Experience, the internal organization of the homes and the relationship with the native changed substantially. This is due to the fact that the Jesuit changed because, while taught, the priest also learned and took new directions in their practice.

Keywords: Jesuits; Manuel da Nóbrega; José de Anchieta

Referências

- ANCHIETA, José. *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões (1554-1594)*. Rio de Janeiro, Biblioteca de Cultura Nacional, 1933. Col. Afrânio Peixoto da Academia Brasileira de Letras.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. *Revista de Antropologia*. São Paulo, Edusp, n. 35, 1992.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1990.
- DAHER, Andréa. José de Anchieta. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2002.
- EISENBERG, José. *As missões jesuíticas e o pensamento político moderno: encontros culturais, aventuras teóricas*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2000.

HANSEN, João Adolfo. O nu e a luz: cartas jesuíticas do Brasil: Nóbrega (1549-1558). *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, n. 38, 1995.

_____. Manuel da Nóbrega. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2002a.

LOYOLA, Inácio. *Exercícios espirituais*. 3. ed sobre a primeira de Coimbra, 1726. Rio de Janeiro, H. Garnier Livreiro-Editor, 1952.

MOREAU, Filipe Eduardo. *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. São Paulo, Annablume, 2003.

NEVES, Luiz Felipe Baeta. *O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1978.

NÓBREGA, Manuel. *Cartas do Brasil (1549-1560)*. Rio de Janeiro: Oficina Industrial Graphica, 1931.

PÉCORA, Alcir. Cartas à Segunda Escolástica. In: NOVAES, Adauto. *A outra margem do ocidente*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996.

Recebido em abril de 2010

Aprovado em junho de 2010

Os grupos escolares no contexto da política educacional mato-grossense: o grupo escolar Joaquim Murtinho, em Campo Grande, sul do Estado (1910-1950)

Group schools in the context of the Mato Grosso educational policy: the Joaquim Murtinho school group in Campo Grande, south of the state of Mato Grosso [1910-1950]

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). reginacestari@ucdb.br

Arlene da Silva Gonçalves

Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Professora da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. [goncalvesarlene@yahoo.com.br](mailto:gonalvesarlene@yahoo.com.br)

Este artigo¹ tem como objetivo analisar o processo de instauração dos grupos escolares, no âmbito da política educacional mato-grossense e verificar como esta política se concretiza na organização didático-pedagógica, de modo específico no Grupo Escolar Joaquim Murtinho, localizado na cidade de Campo Grande (hoje, capital de Mato Grosso do Sul)², sul do estado de Mato Grosso, nas décadas de 1910 a 1950.

O estudo, que tem início na Primeira República (1889-1930), baseia-se em fontes documentais constituídas pelas legislações, mensagens presidenciais, relatórios de inspetores e diretores, assim como livros de atas e de portarias do referido grupo escolar.

¹ A versão inicial deste artigo foi publicada, em DVD Rom, nos Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Infância, Juventude e Relações de Gênero na História da Educação, realizado em São Luís do Maranhão, no período de 22 a 25 de agosto de 2010.

² O Estado de Mato Grosso do Sul foi criado, pela divisão do estado de Mato Grosso, no governo do presidente Ernesto Geisel (1974-1979), pela Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, sendo instalado em primeiro de janeiro de 1979. Situa-se na região Centro-Oeste, possui 78 municípios e conta com uma população, estimada, em 2007, de 2. 265. 274 habitantes (Disponível em www.ibge.br. Acesso em jul. 2008).

A Educação na Primeira República

A implantação da República em 1889 e, em seguida, a Constituição de 1891, conferiu ao Brasil um regime republicano e federalista, no qual prevaleceu o interesse dos grupos dominantes dos estados mais desenvolvidos, isto é, das oligarquias cafeeiras de São Paulo, Minas Gerais e do Rio de Janeiro, embora fossem apregoadas tendências liberais e democráticas (NAGLE, 2001).

Como analisa Xavier (1990, p.62),

A partir do regime republicano, num período em que avançavam significativamente as relações capitalistas no país, novos fatores contribuíram para que as preocupações educacionais se intensificassem e, desta vez, produzissem eco no seio da sociedade. Antes de tudo foi resultado da importância decisiva que o já tradicional discurso liberal voltou a assumir, tanto nos movimentos de tendência popular liderados pelas classes médias, como na própria oposição da oligarquia cafeeira que empreendia a mudança do regime em benefício próprio. A pregação liberal impulsionou e avalizou um rearranjo político encetado em favor da fração hegemônica da classe dominante e das elites que a representavam, mas teve como consequência imediata o ressurgimento das propostas de adequação do sistema educacional à nova ordem 'democrática' que se implantava e às perspectivas inéditas de progresso que parecia criar [...].

Nesse período inseriram-se novos padrões de pensamento que foram difundidos progressivamente, tendo como consequência o surgimento de novas aspirações educacionais. Assim o apelo à educação tornou-se mais intenso e com ele as iniciativas em torno das reformas e da difusão do ensino.

Sendo assim, a educação passou a ser considerada instrumento essencial na preparação do cidadão republicano para o trabalho e para a prática política e, também, emergiu a crença de que só pela educação popular as dificuldades econômico-financeiras seriam superadas. Em outros termos,

[...] firma-se o princípio de que a educação popular 'é a pedra angular sobre que repousa a estrutura toda da organização social', ou melhor, chega-se, por essa via, à conclusão de que a estrutura política, econômica e social da Nação apresenta-se instável porque sobre ela pesa a grande massa de analfabetos, que lhes ameaça as bases (NAGLE, 2001, p.149).

O movimento de transformação da sociedade fomentou mudanças na própria natureza da escola primária e o Estado de São Paulo, por deter a hegemonia econômica e por ser o principal exportador de café, assim como a hegemonia

política, por ter o controle do aparelho do Estado, foi o primeiro a iniciar o processo de implantação e organização da instrução pública, por meio de uma reforma ampla da instrução herdada do período colonial (SAVIANI, 2004, p. 23).

A reforma implementada entre 1890 e 1896 no Estado de São Paulo foi pioneira na organização do ensino primário na forma de grupos escolares, criados pela Lei nº 169, de 7 de agosto 1893 e pelo Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894 (SOUZA, 1998, p.45), tornando-se referência para outros estados da federação, como pioneira na organização dessa forma de ensino primário, sendo considerado um marco na modernização educacional paulista. Conforme Souza (1998, p. 45),

Foram criados os grupos escolares, por via de um artifício legal segundo o qual, havendo mais de uma escola no raio de obrigatoriedade escolar, o governo poderia autorizá-las a funcionar em um só prédio. A denominação grupo escolar foi preterida a 'escolas centrais' ratificando o sentido mesmo da reunião de escolas, e aparece um ano depois no regulamento da instrução pública. De acordo com esse regulamento, nos lugares em que, em virtude de densidade da população, houvesse mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade escolar, o Conselho Superior poderia fazê-las funcionar em um só prédio para esse fim construído ou adaptado. Tais escolas teriam a designação de Grupo Escolar com a sua respectiva designação numérica em cada localidade. Poderiam também receber denominações especiais em homenagem aos cidadãos que concorressem com donativos para a reunião de escolas.

Esse modelo de escola primária, implantado pelos republicanos no estado de São Paulo, no final do século XIX ampliou-se para outros estados da federação, Rio de Janeiro (1897), Maranhão e Paraná (1903), Minas Gerais (1906), Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina (1908), Mato Grosso (1910), Paraíba (1911), Santa Catarina (1911), Sergipe (1916), Goiás (1918), Piauí (1922) (VIDAL, 2006, p. 7).

A Implantação dos Grupos Escolares em Mato Grosso

No caso do estado de Mato Grosso, apesar de estar fora do círculo capitalista de modernização econômica, os governantes buscaram inserir-se no projeto nacional desencadeando a modernização das cidades, sua urbanização, oferecendo a infra-estrutura necessária, como a implantação de serviços de encanamento de água, melhoria da iluminação, construção de estradas, ferrovias, pontes, entre outros, visando propiciar o desenvolvimento do Estado (OLIVEIRA; RODRÍGUEZ, 2009, p.100).

Ao assumir o governo, o Presidente Pedro Celestino Corrêa da Costa (12/10/1908 a 15/08/1911), apresentou um programa governamental com o objetivo de industrializar o estado e vinculou o alcance desse objetivo à necessidade de investir na reorganização da instrução primária e na formação de professores (REIS; SÁ, 2006).

Em mensagem à Assembléia Legislativa ao instalar-se a 2ª sessão, em 13 de maio de 1910, o presidente referiu-se ao relatório do professor José Estevão Corrêa, Diretor da Instrução Pública, nos seguintes termos:

Chamo a vossa atenção para o bem elaborado relatório do director da instrução, onde elle expõe a necessidade de novos moldes de ensino, de sua melhor fiscalização e de novo regulamento em substituição do actual, já que é antiquado (MATO GROSSO, Mensagem, 1910b).

Desse modo, em 4 de julho de 1910, autorizou pela Lei nº. 533, a reorganização da Instrução Pública Primária no estado. No mesmo ano o Decreto n. 265, de 22 de outubro de 1910, expediu o Regulamento para a Instrução Primária de Mato Grosso, a ser observado a partir de 1911 (MARCÍLIO, 1963).

O Presidente do estado afirmava que o modelo de instrução primária adotado seguiu o modelo do estado de São Paulo:

Em execução as leis ns. 508 e 533, de 1908 e 1910, dei começo à reorganização do ensino official no Estado. A instrução primária foi moldada pelos methodos seguidos em S. Paulo, que incontestavelmente, no nosso paiz, occupa a vanguarda na formação intelectual e na educação cívica da infância e da mocidade.

Alli foram postos em pratica os processos pedagogicos preferidos nos paizes mais adiantados da Europa, e nos Estados-Unidos da América do Norte. (MATO GROSSO, Mensagem, 1911).

O Regulamento de 1910 estabeleceu em seu Art. 1º que o ensino primário no estado de Mato Grosso deveria ser leigo, gratuito, ministrado à custa dos cofres estaduais, a todos os indivíduos, de ambos os sexos, sem distinção de classes nem de origem; definiu que as escolas se dividiriam em dois graus e que seriam criadas em todas as cidades, vilas e povoados do estado que tivessem 25 meninos nas condições para frequentá-las (Art. 2º) determinou a obrigatoriedade do ensino para crianças de sete aos dez anos de idade (Art. 5º); (MATO GROSSO, Regulamento, 1910a).

Ainda, segundo o Regulamento da Instrução Pública Primária de 1910, em seu art. 10º, as escolas primárias se dividiriam em escolas para o sexo feminino, regidas de preferência por professoras e escolas para o sexo masculino, regidas de preferência por professores, podendo também haver nas pequenas freguesias e povoações, escolas mistas, regidas de preferência, por professoras.

Na análise de Jacomeli (1998, p. 131-132), no Regulamento de 1910 estavam presentes os princípios da escola pública, como a gratuidade, a obrigatoriedade, a liberdade de ensino, a co-educação (embora com restrições), enquanto o princípio da laicidade estava ausente.

No que se refere à forma de ministrar o ensino o Regulamento estabelecia, em seu artigo 12º que nas escolas primárias o ensino seria:

[...] tão intuitivo e prático quanto possível, devendo nele o professor partir sempre em suas preleções do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato, abstendo-se, outrossim, de perturbar a inteligência da criança com o estudo do prematuro de regras e definições, mas antes, esforçando-se para que os seus alunos, sem se fatigarem tomem interesse pelos assuntos de que houver de tratar em cada lição (MATO GROSSO, Regulamento, 1910a).

Assim, o Regulamento afirmava a importância da utilização do método de ensino intuitivo, ou seja, “conjunto de procedimentos metódicos destinados a orientar a prática pedagógica de professores da escola elementar” (VALEDEMARIN, 2004, p. 173). Esse método divulgado no Brasil nas décadas finais do século XIX de diferentes formas (VALEDEMARIN, 2004, p. 176) manteve-se como referência durante a Primeira República (SAVIANI, 2007, p. 140). Pode-se dizer que com a adoção do método de ensino intuitivo,

[...] pretende-se educar a criança a partir de novos padrões intelectuais, que têm sua origem numa nova concepção sobre o conhecimento, que postula a origem das idéias nos sentidos humanos e que, aplicada ao ensino, pretende formar indivíduos que usem menos a memória e mais a razão e que valorizem a observação e o julgamento próprios como meios de construção do conhecimento e da implementação das atividades produtivas (VALEDEMARIN, 1998, p. 80).

O Regulamento de 1910 instituiu o grupo escolar pela reunião de seis escolas em um só local no perímetro fixado para obrigatoriedade de ensino, este seria dividido em oito classes, quatro para a seção masculina e quatro para a seção feminina (art. 42); cada classe poderia conter no máximo 45 e no mínimo 16 alunos (Art. 43). Embora funcionasse sob uma única direção, cada grupo

escolar, teria divisão completa de sexos (Art.39); e as escolas absorvidas pelos grupos escolares seriam eliminadas do quadro geral das escolas, passando seus professores a ser considerados auxiliares do Diretor do Grupo (Art.40). Assim constituídos, ficariam imediatamente subordinados à autoridade do Diretor Geral da Instrução Pública e dos Inspetores escolares, e imediatamente à do Governo do Estado (Art. 51)

O novo modelo de escola primária, que reunia em um mesmo prédio alunos, professores e outros funcionários, como porteiro e servente, sob a administração de um diretor, era considerado um projeto inovador para a época, na medida em que representava “[...] a materialização do ideal de renovação pedagógica, defendido por intelectuais e administradores do ensino público mato-grossense e entendido como condição para a modernização da escola pública, responsável pela formação do cidadão republicano” (REIS; SÂ, 2006, p. 39).

Na década de 1920, precisamente no ano de 1926 assumiu a Presidência do estado o Dr. Mário Corrêa da Costa (1926-1930). Em mensagem enviada à Assembleia Legislativa ressaltou a necessidade de reformular a legislação referente ao ensino primário e à Escola Normal e nomeou uma comissão para apresentar um projeto de reforma dos regulamentos (MATO GROSSO 1927b). Em decorrência, foi expedido um novo Regulamento da Instrução Pública, que obedeceu ao Decreto n. 759, de 22 de abril. Por esse Regulamento ficou estipulado em seu Art. 1º, que o ensino no estado dividir-se-ia em: a- Primário; b- Secundário. Estabelecia ainda esse Regulamento que o ensino seria ministrado em estabelecimentos públicos e em estabelecimentos particulares, sujeitos esses a fiscalização (Art. 2º). (MATO GROSSO, Regulamento, 1927a).

Além disso, o Regulamento classificou as escolas em categorias, assim definidas: escolas isoladas rurais, localizadas a mais de três km da sede do município; escolas isoladas urbanas, localizadas até três km da sede do município; escolas isoladas noturnas, destinadas aos meninos maiores de 12 anos que não pudessem freqüentar cursos diurnos; escolas reunidas, funcionando num raio de dois Km, três ou mais escolas isoladas, com uma freqüência total de 80 alunos, reunidas num só estabelecimento com o máximo de sete classes e o mínimo de três (Art. 4º).

Quanto aos grupos escolares, a exigência passou a ser de que fossem criados com pelo menos 250 crianças em idade escolar, num raio de dois quilômetros, e com, pelo menos, oito classes (Art. 34); as classes deveriam ser preenchidas

por professores que contassem com um ano de exercício efetivo em escola urbana, dois anos em escola rural, e por professores normalistas com três anos de exercício interino (Art. 58); cada classe não poderia exceder a 45 alunos. Estabeleceu o funcionamento anexo a cada Escola Normal, de um grupo escolar modelo destinado à observação e prática pedagógica dos normalistas e ao ensaio e divulgação dos novos métodos de ensino (Art. 35). (MATO GROSSO, Regulamento, 1927a);

No seu trabalho educativo, portanto, os professores deveriam observar, conforme o Art. 91, as seguintes normas: passariam sempre, no ensino de qualquer disciplina, do concreto para o abstrato, do simples para o composto e o complexo, do imediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido; fazendo assim, o mais largo emprego da intuição; conduziram a classe às regras e às leis pelo caminho da indução; conservando de vista a finalidade educativa, procurando o melhor caminho para alcançá-la; empregando no ensino da leitura, o método analítico; estudariam seus alunos para conduzi-los de acordo com a capacidade de cada um, promovendo pela instrução, o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades infantis; transformariam seus alunos em colaboradores; tornando suas lições interessantes; educariam pela palavra e pelo exemplo; evitando a rotina e acompanhando de parte as lições, a experiência didática e da ciência pedagógica (MATO GROSSO, Regulamento, 1927a).

Como se verifica o método intuitivo continuou sendo recomendado pela legislação de 1927. Entre as inovações relacionadas a este método, utilizando, mais uma vez, as palavras de Valdemarin (2004) destaca-se

[...] a proposição que a escola deva ensinar coisas vinculadas à vida, aos objetos e fatos presentes no cotidiano dos estudantes, introduzindo assim os objetos didáticos como elementos imprescindíveis à formação das idéias. O conhecimento que foi introduzido na escola por ser o símbolo material do domínio e da transformação da natureza, e são utilizados para educar as gerações mais novas [...] Mas, acima disso, traz consigo a possibilidade de uniformizar raciocínios, modos de pensar, cristalizando uma forma de apropriação das exteriores num processo que é dirigido pelo professor, o representante naquela situação do legado das gerações precedentes, inclusive com seus valores e seus preconceitos (VALDEMARIN, 2004, p. 175-176).

O governo contratou professores normalistas que em outubro de 1910 chegaram ao estado, com o objetivo de aplicar os preceitos do novo Regulamento. Os professores Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann,

formados pela Escola Normal Caetano de Campos assumiram, imediatamente, a Reforma Educacional do Ensino Primário, começando com a criação da Escola Normal e de dois grupos escolares na capital (REIS; SÁ, 2006, p. 43).

A partir da Reforma de 1910, portanto, os grupos escolares foram implantados nas cidades com maior número populacional e de maior desenvolvimento econômico³, como é o caso de Campo Grande, localizada no sul do estado.

O Grupo Escolar de Campo Grande

Cabe assinalar, inicialmente, que a cidade de Campo Grande foi fundada à beira dos Córregos Prosa e Segredo, por José Antonio Pereira, em 1872, pois foi ele quem marcou o local e, depois, organizou o povoado. Até o início do século XX, era uma vila modesta e diferente de outras que nasceram em função da exploração do ouro, ou para guarnecer fronteiras, sua fundação atendeu aos pioneiros, que aqui se instalaram, formando fazendas para a compra, venda, e criação de gado (BITTAR, 2004).

A pecuária propiciou o seu primeiro núcleo de atividade comercial e, com a demora dos boiadeiros e suas comitivas na vila, surgiram as pensões, armazéns, bares, cabarés e casas de jogo. As transações com o gado, ao atrair atividades a elas ligadas, começaram a gerar a fama de que na vilazinha promissora corriam juntos o boi e o dinheiro. Essas notícias atraíam também novas caravanas, novos moradores, chamados de ‘mudanceiros’, alterando o perfil e a composição social do núcleo inicial do povoado (BITTAR, 2004, p. 5-6).

O povoado elevado à categoria de município em 26 de agosto de 1899 desenvolveu-se rapidamente, devido, principalmente, à instalação da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil em 1914, quando já contava com cerca de 1.800 habitantes, e aumentou o fluxo migratório de estrangeiros e brasileiros, transformando-se no maior centro comercial da região (BRASIL, 1958, p.117). Além da rede ferroviária, outros fatores favoreceram o crescimento de Campo Grande como

[...] a amenidade do clima e fertilidade do solo; sua localização nos campos da Vacaria, propícios ao apascentamento dos rebanhos bovinos e à faina agrícola; além de sua privilegiada posição geográfica no centro da

³ Até 1930, dos 11 grupos escolares, dois estavam na capital e um em cada um dos seguintes municípios: Rosário Oeste, Poconé, Cáceres, Corumbá, Aquidauana, Miranda, Campo Grande, Três Lagoas e Ponta Porã, sendo que se matricularam em 1.929, 3.391 alunos. Os mais freqüentados foram os de Cuiabá, Campo Grande e Corumbá, com 1.423, 480 e 304 alunos (MATO GROSSO, 1930).

região sul do estado, bem como as levas migratórias nacionais (paulistas, mineiros, gaúchos) e estrangeiras (paraguaios, árabes, japoneses, portugueses, italianos). O certo é que de todas as cidades beneficiadas pela ferrovia no trecho mato-grossense, avultou Campo Grande (BITTAR, 2009, p. 193).

O acelerado crescimento de sua economia em razão da circulação de mercadorias trazidas pelo trem, no início de 1920, já havia em Campo Grande, 3.367 habitantes (ARRUDA, 2008, p.3). No final dessa década, a população chegou a 21.360 habitantes, o que mostrava a sua acelerada dinâmica populacional. “Por essa mesma época ela substituiu a luz dos ‘30 lampeões oferecidos pelo comércio’, que ficavam colocados nas esquinas. Veio, então, a luz elétrica sendo a segunda localidade mato-grossense a dispor desse serviço” (BITTAR, 2004, p.10). Ao lado do crescimento de sua população aumentava a demanda por educação e a necessidade de construção de escolas públicas, para atendê-la.

Nesse contexto, em junho de 1922 foi inaugurado o primeiro Grupo Escolar de Campo Grande, após ter sido autorizado pela Resolução n. 866, de 3 de junho do mesmo, sendo o sétimo de uma lista de onze estabelecimentos criados em Mato Grosso no período de 1910-1927, a partir das reformas da instrução pública empreendidas na gestão de Pedro Celestino Corrêa da Costa (MATO GROSSO, 1978).

O Grupo Escolar de Campo Grande teve o seu nome alterado no ano de 1924 para “Joaquim Murtinho”, por meio do Decreto n. 669, de 5 de junho do mesmo ano, em homenagem ao professor Joaquim Duarte Murtinho⁴, durante o segundo governo do Presidente Pedro Celestino Corrêa da Costa (1922-1926).

Funcionou inicialmente em casa alugada no “prédio n. 4 da Avenida Affonso Pena, de propriedade do Cel. José Alves Quito, e alugado pela câmara municipal”, conforme descrevia o diretor Bartolomeu Lopes dos Santos em seu relatório ao Diretor Geral da Instrução Pública no ano de 1923, destacando ainda, que o prédio não estava adaptado para o funcionamento de um grupo escolar (MATO GROSSO, Relatório, 1923).

⁴ Joaquim Duarte Murtinho (1848-1911) nasceu em Cuiabá, estudou Medicina no Rio de Janeiro, dedicando-se ao tratamento homeopático e alcançando renome internacional. Foi também professor, ingressando na política como senador por Mato Grosso, em 1891. Posteriormente ocupou cargos públicos- Pasta de Indústria em 1897 e a Pasta da Fazenda, de 1898 a 1902 (MACHADO, 2000, p.343).

Porém, na administração do prefeito Arnaldo Estevão de Figueiredo (1924-1926), foi construído seu prédio, “projetado por Camillo Boni e edificado por José Luiz Louzinha na av. Afonso Pena” (ARRUDA, 1999, p.5), tendo sido inaugurado em 18 de julho de 1926. Situado numa área central de Campo Grande, se destacava em meio às casas do centro da cidade, por sua arquitetura. Ainda segundo Arruda (2008, p. 3-4):

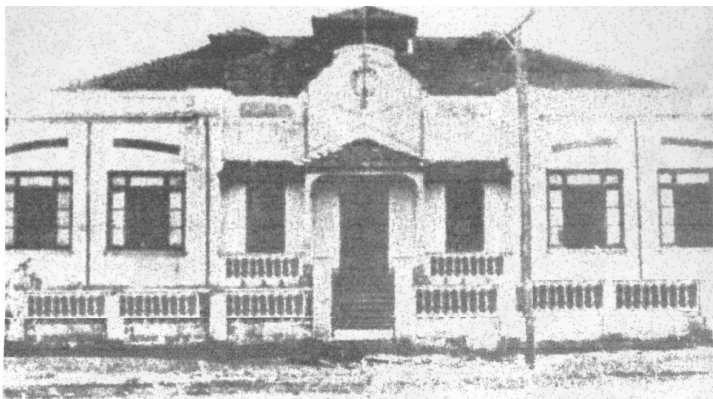
A arquitetura educacional vem, desde o início do século XX experimentando constantes modificações no Brasil. Em algumas cidades mais antigas, os edifícios públicos escolares estavam presentes no contexto urbano, ocupando sempre espaços centrais, privilegiados, ao lado da praça principal, dotados de uma arquitetura imponente, resultado do padrão social da classe dirigente.

No caso de Campo Grande,

a história dos edifícios escolares foge um pouco dessa regra nacional, tendo em vista que a ocupação do solo da cidade não se deu de forma organizada, planejada, mas espontânea, correspondendo sempre uma obra a um determinado grau de desenvolvimento.

O referido Grupo Escolar, apesar de ter como base o modelo dos grupos escolares da capital, diferenciava-se destes, primeiro pela composição de sua fachada e, segundo, por não apresentar a mesma suntuosidade do Palácio da Instrução de Cuiabá (REIS; SÁ, 2006, p.78) e nem o requinte de ‘inspiração neoclássica francesa’ do Grupo Escolar Luis de Albuquerque de Corumbá, instalado em 10 de março de 1924 (SENA; BRITO, 2007, p. 99). Porém, sua presença dizia da importância de seu papel para o ensino público campo-grandense.

PRÉDIO OFICIAL DO GRUPO ESCOLAR JOAQUIM MURTINHO



Fonte: ARRUDA, Ângelo Vieira. 2008.

A organização didático-pedagógica no Grupo Escolar Joaquim Murtinho

Para verificar a organização didático-pedagógica do Grupo Escolar Joaquim Murtinho definiu-se os seguintes eixos de análise: relação educativa (professores e alunos); recursos didáticos e práticas pedagógicas; e espaço físico. Esses eixos levam em consideração os estudos de Alves (2005, p. 10), ao definir a categoria organização do trabalho didático. Segundo o autor:

[...] a organização do trabalho didático é uma categoria subordinada, desde o momento em que é produzida no campo da educação. Mas sua importância é inquestionável para o estudo histórico das relações educativas. A organização do trabalho didático constitui-se, conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, tais como trabalho e organização técnica do trabalho, e as implica. Daí, também, a sua riqueza, pois, ao embutir categorias centrais importantes para a revelação das relações sociais, permite que a discussão da educação e da escola desvele as características mais profundas que as permeiam.

O autor acentua que qualquer forma histórica de organização do trabalho didático deve envolver sistematicamente três aspectos:

- a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro;
- b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento,
- c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p. 11).

Um primeiro aspecto a considerar na relação educativa refere-se à organização interna, sob a vigência do Regulamento de 1910. No ano de 1923, conforme relatório do diretor Bartholomeu Lopes dos Santos, funcionavam os quatro primeiros anos do ensino primário com dez classes, sendo classificados de 1º ano A, 1º ano B, 2º, 3º e 4º, com cinco turmas femininas e cinco turmas masculinas. As turmas masculinas eram regidas por professores, enquanto as femininas, por professoras, embora elas pudessem também ministrar aulas em turmas mistas.

Os dados mostram que a implantação do mesmo número de classes para meninas e meninos, atendia ao princípio da igualdade da educação entre os sexos, princípio este assinalado na obrigatoriedade do ensino, instituído na

Reforma de 1910. No entanto, apesar da coexistência de meninas e meninos no mesmo Grupo, as classes funcionavam com completa divisão de sexo, indicando assim, que no Grupo Escolar Joaquim Murtinho não havia o atendimento ao princípio da co-educação, já que os alunos de ambos os sexos não freqüentavam as mesmas classes e nem participavam das mesmas atividades. A co-educação “[...] implicava uma concepção pedagógica e social concernente à conveniência conjunta dos dois sexos (SOUZA, 1998, p. 46).

Nesse ano, foram matriculados no referido grupo, 411 alunos, sendo 200 do sexo masculino e 211 pertencentes ao sexo feminino, com maior número de matrículas nos dois primeiros anos.

Tabela 1 – Alunos Matriculados no Grupo Escolar Joaquim Murtinho - 1923

TURMA \ GENERO	MAS.	FEM.	TOTAL
1º Anno A	87	80	167
1º Anno B	31	43	74
2º Anno	44.	45	89
3º Anno	25	27	52
4º Anno	13	16	29
TOTAL	200	211	411

Fonte: MATO GROSSO, Relatório, G.E. de Campo Grande, 1923.

Nesse mesmo ano foram eliminados 122 alunos, dos quais, 64 pertenciam ao sexo masculino e 58 ao sexo feminino.

Tabela 2: Número de Alunos no Grupo Escolar Joaquim Murtinho - Final de 1923

TURMA \ GENERO	MAS		FEM.		TOTAL	
	ELIM.	PERM	ELIM.	PERM	ELIM.	PERM
1º Anno A	32	55	25	55	57	110
1º Anno B	11	20	6	37	17	57
2º Anno	11	33	12	33	23	66
3º Anno	8	17	11	16	19	33
4º Anno	2	11	4	12	6	23
TOTAL	64	136	58	153	122	289

Fonte: MATO GROSSO, Relatório, G.E. de Campo Grande, 1923.

Assim, no final do ano letivo constavam 289 alunos, sendo que desse total, 136 eram do sexo masculino e 153 do sexo feminino. Desse modo, verifica-se maior participação feminina no ano de 1923 no interior desse grupo escolar.

Dos 411 alunos matriculados, 96 pertenciam a famílias de diferentes nacionalidades, o que vem reforçar a expressiva participação dos imigrantes na urbanização e no desenvolvimento da cidade, nesse período, conforme tabela abaixo:

Tabela 3 - Nacionalidade dos Pais dos Alunos Matriculados no Grupo Escolar Joaquim Murtinho - 1923

Grupo Escola Joaquim Murtinho	
Nacionalidade	N. de Alunos
Brasileiros	315
Sírios	48
Italianos	18
Paraguaios	10
Alemães	7
Portugueses	1
Espanhóis	1
Armênios	2
Argentinos	2
Uruguaios	2
Bolivianos	1
Total	411

Fonte: MATO GROSSO, Relatório do G.E de Campo Grande, 1923.

Em relação ao corpo discente, o relatório do diretor Bartholomeu Lopes dos Santos, no ano de 1923, novamente, descreve que os alunos que freqüentavam esse grupo escolar pertenciam a famílias que, pelo menos, possuíam lotes de terra e casas próprias e desconheciam a miséria. Diante disso, enfatizava ser desnecessária a instituição da caixa-escolar.

Instictuada a 17 de março, a caixa escolar pouco auxilio tem recebido, sendo diminuto o numero de peçoas que espontaneamente concorrem para a sua manutenção.

Isto já eu o prévia no relatório de 1922 [...]. É um tanto exacto não haver em Campo Grande creanças pobres, no sentido lato da palavra. Na sua maior parte, possuem as famílias o seu lote de terra e a sua casa, existindo trabalho compensador para quem quer que seja. A miséria propriamente dita é desconhecida. Creio,

portanto, desnecessária a fundação de caixa escolar, se olharmos tão somente para a margem da indegência infantil (MATO GROSSO, Relatório, 1923).

Segundo informações de mensagem presidencial, no ano de 1927 o número de matrículas do sexo masculino superou o do sexo feminino, para um total de 276 alunos matriculados, 148 eram do sexo masculino e 128 do sexo feminino (MATO GROSSO, Mensagem, 1927b).

Como se vê, o número de alunos do sexo masculino matriculados no Grupo Escolar permaneceu ligeiramente superior ao número de meninas. “Todavia foram os Grupos Escolares, os estabelecimentos que propiciaram, efetivamente, o maior acesso das meninas à escola ao estabelecer igual número de salas para ambas as seções” (SOUZA, 1998, p. 47).

Entre 1922 e 1945 foram seus primeiros diretores, o paulista Bartolomeu Lopes dos Santos, que passou a direção a Evaldo Coelho, também paulista, que exerceu o jornalismo na cidade. Este foi substituído pelo professor Estácio Correa Trindade, de conhecida família de Aquidauana que entregou a direção a Alirio Reveilleau, filho do general Alfredo Reveilleau (MACHADO, 2000, p. 343). Foram ainda seus diretores, o professor Lourival Azambuja, a professora Maria Constança de Barros Machado, e o professor Múcio Teixeira.

No que se refere ao corpo docente, verifica-se que sua maior parte era do sexo feminino, oriunda da cidade de Cuiabá, assim como a maioria era contratada. No ano de 1927, havia no Joaquim Murtinho de um total de dez professores, três leigos, dois concursados e cinco normalistas (POUBEL E SILVA, 2006, p. 116).

O depoimento da professora no Grupo Escolar, no período compreendido entre 1938 e 1947, Ayd Camargo César, revela a indicação política na contratação dos docentes.

Formei-me em 1934, mas só consegui ser nomeada em 1938 [...]. Só consegui ser nomeada para o Joaquim Murtinho e infiltrar-me na turma das professoras Cuiabanas, porque era praticamente sobrinha do prefeito. Elas formavam um reduto privilegiado, protegido pela política do Norte (CÉSAR *apud*, ROSA, 1990, p.41).

Na mesma direção, outro depoimento a ser destacado é o da professora do Grupo, nos anos de 1948 e 1949, Adélia Leite Krawiec,

Em 1948, através de Ulisses Serra, que, desde Corumbá, era amigo de minha mãe, consegui ser nomeada para a Escola Modelo Joaquim Murtinho, na

vaga da Profa Ercília Leite. Naquele tempo, a coisa mais difícil era a gente conseguir vaga numa escola do Governo, era preciso que alguém morresse ou se aposentasse. Assim mesmo, precisava-se de um bom pistolão, que intercedesse a nosso favor, como no meu caso, o Dr. Ulisses Serra, que era dono de cartório e muito respeitado entre os políticos (KRAWIEC, *apud*, ROSA, 1990, p.82).

Outro aspecto a considerar refere-se aos recursos didáticos, de modo específico, à aplicação do método de ensino. A legislação educacional do período (1910 e 1927) preconizava o uso do método intuitivo. Em seu relatório, no ano de 1923, o diretor do Grupo Escolar Joaquim Murtinho, Bartholomeu Lopes dos Santos assim declarava:

Nos seis meses do ano transacto [...], consegui uniformizar os methodos de ensino, alcançando excellentes resultados. Os professores na sua maioria leigos esforçaram-se por estudar e seguir todas as determinações da Directoria. No decorrer do presente ano, porém, constatei que ainda permanecia uma disparidade incrível nos methodos empregados e que os processos de ensino eram com poucas excepções os mesmos de que se serviram as velhas escolas. [...] Outro grande defeito consiste em sobrecarregar o aluno de todo o trabalho, dando-lhe dictados de pontos concernentes às diversas matérias do programa. Neste caso, como repete sobejar vezes as sras. Professoras, seria mais conveniente que ellas deixem a um aluno intelligente e cuidadoso, que haja estudado a lição, o encargo de encaminhar os outros, e se assentassem elles entre os seus discípulos para aprender. A preocupação de forçar a lição na mente do alumno é trabalho reconhecida-mente perdido, porquanto o aprender vem por pensar e não por ouvir dizer, donde se segue que a memória não pode guardar aquillo que não for pensado. Apesar, porém de todos os meus esforços, a disparidade de methodos continuou, allegando os professores desconhecem outros processos de ensino (MATO GROSSO, Relatório, 1923).

Ainda, a respeito do método de ensino, o professor Franklin Cassiano da Silva, no relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado, em 1931, afirmava que:

Por mais rápido que seja o exame que se faça entre a matricula, a frequência e a promoção dos alumnos em as escolas do Sul do Estado, chega-se a conclusão de que o ensino não rende quanto devera [...]. A que attribuir essa desproporção senão a falta de methodo no ensino? (MATO GROSSO, Relatório, 1931).

E acrescentava,

Por outro, lado, na maioria dos Grupos Escolares, o corpo docente é quase todo constituído de pessoas sem preparo technico, necessário,

dahi a confusão, a falta de orientação segura, que se note, geralmente referido estabelecimento (MATO GROSSO, Relatório, 1931).

Diante disso, o professor Franklin Cassiano da Silva sugeriu que fossem enviados alguns professores para São Paulo ou Minas, para freqüentar cursos de aperfeiçoamento e quando de seu retorno, ajudariam na reforma dos processos de ensino empregados pelos professores do sul do estado (MATO GROSSO, Relatório, 1931).

Percebe-se que as críticas acima mencionadas em relação à aplicação do método de ensino, devem-se, entre outros, ao fato de que a introdução do método intuitivo, exigia que os docentes fossem preparados para apresentar os conteúdos a seus alunos, sempre partindo do particular, utilizando os órgãos dos sentidos. Entre as inovações vinculadas ao método de ensino intuitivo, Valdemarin (2004, p. 171) enfatiza “[...] a proposição que a escola deva ensinar coisas vinculadas à vida, aos objetos e fatos presentes no cotidiano dos estudantes, introduzindo assim os objetos didáticos como elementos imprescindíveis à formação das idéias”.

Assim, o material didático constituía outra condição necessária para a aplicação do método intuitivo. Como assinalam Sena; Brito (2007, p. 105):

[...] se o método intuitivo foi adotado no que diz respeito à incorporação de novos materiais no trabalho didático, e que permitiram dar maior concreticidade a ele, isso não se configurou como uma mudança no papel do professor, que continua a ter como sua principal tarefa a transmissão do conhecimento, um dos marcos da organização do trabalho didático na escola moderna [...].

Em 1923 o diretor do Grupo registrava, também, em seu relatório, a falta de materiais didáticos diversos, como mapas, globos, carteiras, giz, entre outros.

A quantidade de material escolar que o estabelecimento possui é ainda assaz escasso.

Requisitada pela Secretária do Interior, Justiça e Fazenda, remetti a 6 de abril, uma lista completa do material indispensável ao regular funcionamento desta casa de ensino, porém, até à presente data, o estabelecimento não recebeu um único objecto da mencionada lista.

É urgente providencias sobre a aquisição

- a)- de carteiras n. 3, para uso dos escolares de 7 a 9 annos;
- b)- de mappas mensaes de geographia, modernos, e especialmente do Estado;
- c)- de mesas e armários, para a instalação do archivo, e,
- d)- de melhores moveis e utensílios necessários à Directoria (MATO GROSSO, Relatório, 1923).

No mesmo relatório, constata-se que os materiais existentes para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, além de pouco diversificados, eram numericamente insuficientes para a aplicação do método de ensino intuitivo, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Relação do Material Pedagógico no Grupo Escolar Joaquim Murtinho

ANO	MATERIAL	QUANTIDADE / CONSERVAÇÃO		
		BOM	REGULAR	RUIM
1923	Cabides de 3 hastos	15		
	Canetas	4		
	Canetas de Parker	1		1
	Cavalletes para cartas	4	1	
	Compassos	2		
	Envelope para Offício	102		
	Envelope para Correspondência	60		
	Globo Terrestre		1	
	Lápis para Lousa	127		
	Lousas	10		
	Mappas do Brasil			4
	Quadros Negros	5		
	Réguas	1		
	Relógios de Parede	1		
	Taboadas Povas	81		
	Tinteiros duplos	3	2	

Fonte: MATO GROSSO, Relatório do G. E de Campo Grande, 1923.

As dificuldades relacionadas ao uso do método intuitivo no Grupo Escolar Joaquim Murtinho, apontam para a análise de Valdemarin (1998, p. 102) ao afirmar,

A proposição do método de ensino intuitivo contribui para a criação de um modelo pedagógico a ser implantado no país, sendo ao final, balizado pelas condições reais de carência existente nas escolas: carência de material didático, carência de professores habilitados, carência de direcionamento político para a educação popular. Sua aplicação e difusão, no entanto, contribuem para demarcar a tentativa de pensar a prática educacional como uma atividade intencional e dirigida, balizada pelas condições existentes e pelo futuro a ser realizado.

Como forma de subsidiar a aprendizagem dos alunos foi adotado no Grupo Escolar Joaquim Murtinho o livro didático. Conforme inventário do ano de 1923 foram utilizados os seguintes livros: “Pequenos Trechos de O. de Mello; A, B, C Infantil; Meu Livro de Theodoro de Moraes; Nossa Pátria de Rocha Pombo e Cartilha Analytica do professor Oliveira Barreto” (MATO GROSSO, 1923). Ao que tudo indica os livros didáticos continuaram a ser utilizados nas décadas

seguintes. Em depoimento a professora do grupo, Adélia Leite Krawiec, afirma que: “O primeiro livro didático que passou em minhas mãos foi ‘Vamos Estudar’, de grande auxílio para o professor, contendo até vocabulário. Os livros de Débora Pádua, também nos ajudaram” (KRAWIEC, *apud*, ROSA, 1990, p.82).

Ainda quanto às práticas pedagógicas, como recorda Maria Constança de Barros Machado, professora designada para o Grupo Escolar em 1922, “Se um aluno se recusava a usar o uniforme, ou se comportava mal, o castigo eram as cópias”, (MACHADO, *apud*, SÁ ROSA, 1990, p. 65). Outro depoimento é da professora do Grupo Escolar no período de 1935 a 1952, Luiza Vidal Borges Daniel: “As aulas daquele tempo não eram muito diferentes das de hoje, com os professores explicando, a gente anotando tudo e depois organizando a matéria ao nosso modo” (DANIEL, *apud*, ROSA, 1990, p. 56).

Outro depoimento que acena para essas práticas é, novamente, o da professora Adélia Leite Krawiec,

O programa vinha de Cuiabá, o diretor passava-o para nós, que organizávamos nossos cadernos de resumo, elaborávamos os pontos para dar aos alunos. Só tínhamos livro didático para a leitura. Para as demais disciplinas tínhamos que fazer tudo, pois não contávamos com as facilidades de hoje, que trazem as perguntas e respostas, dão tudo mastigadinho aos alunos. Tínhamos que estudar, ler, resumir, e passar no quadro para os alunos. Os problemas eram primeiro resolvidos por nós em casa, depois apresentados aos alunos (KRAWIEC, *apud*, SÁ ROSA, 1990, p.82).

Como se pode verificar, conforme depoimentos das professoras do Grupo Escolar Joaquim Murtinho, prevaleciam às tradicionais práticas pedagógicas fundamentadas na memorização e na repetição.

Cabe destacar, ainda, os procedimentos disciplinares adotados no Grupo Escolar Joaquim Murtinho. A professora Maria Constança de Barros Machado, que assumiu o cargo de diretora do Grupo Escolar em 1938⁵, acentua,

Sempre fui muito exigente com a disciplina. Quando tocava a campainha, os alunos faziam fila, cantavam o Hino Nacional e dirigiam-se em silêncio para a sala de aula. Os professores que já estavam aguardando, iam-se encaminhando para suas salas e dentro em pouco toda a escola era

⁵ Maria Constança assinala, “[...] Primeiro comecei com vice-diretora, depois em 1938 cheguei a diretora pelo grau de confiança que o Governo depositava em meu trabalho” (MACHADO *apud* ROSA 1990, p.64).

envolvida pelo ritmo dos olhares, das palavras, que traduziam a emoção de ensinar e de aprender (MACHADO, *apud*, SÁ ROSA, 1990, p. 64).

As práticas disciplinares impostas aos alunos eram facilitadas pela própria estrutura do prédio da instituição escolar, que era arquitetado em forma de U.

[...] Naquele tempo, a disciplina era fundamental. A separação entre alunos e alunas era tão rígida que até o prédio era construído em forma de U, de modo a abrigar de um lado as classes do sexo masculino e do outro as do sexo feminino. O recreio dos meninos era de um lado, o das meninas de outro. O encontro entre os meninos e meninas dava-se apenas nas festas literárias e esportivas, que eram realizadas no salão nobre da escola. Só se admitiam classes mistas, quando havia número insuficiente de alunos para separá-los. E olhe que naquele tempo as classes tinham até 50 e 60 alunos. Quando havia uma classe mista, os meninos e as meninas eram muito vigiados, para que não se comunicassem entre si (MACHADO *apud* ROSA 1990, p.65-66).

Como se pode verificar, apesar da delimitação dos espaços, era permitido o uso simultâneo de algumas dependências para o convívio de meninas e meninos sem, no entanto se comunicarem. Havia, inclusive, durante os turnos do recreio professores designados semanalmente pela direção para controlar e fiscalizar os alunos, o que evidencia, novamente, o não atendimento ao princípio da co-educação no interior do grupo escolar.

Em relação às atividades pedagógicas, com a intenção de desenvolver nas crianças o amor a si próprias, à família, e à pátria, em suma, formar os cidadãos patriotas, desde os primeiros anos de funcionamento do grupo escolar, seus dirigentes buscavam comemorar as datas cívicas. A professora Luiza Borges Daniel em seu depoimento afirma: “Na escola daquele tempo não faltavam às representações teatrais e eu, como tocava piano, ensaiava os hinos que os alunos cantavam na entrada, e na saída das aulas”. E finaliza: “[...] O relacionamento da escola com a sociedade era sempre na base de festas de caráter cívico” (DANIEL, *apud*, ROSA, 1990, p.58).

Vale salientar, quanto ao número de alunos, que em 1929 em decorrência do crescimento da população em idade escolar, houve um aumento de mais de 70% no número de alunos matriculados no Grupo Escolar Joaquim Murtinho, conforme enfatiza a mensagem abaixo:

Mesmo assim, com a impossibilidade de prover suficientemente as coisas do ensino, a nossa população escolar foi notavelmente accrescida, sendo que, em alguns casos,

como aconteceu nos grupos escolares 'Antonio Correa' e 'Joaquim Murtinho', esse acréscimo foi de mais de 70 por cento (MATO GROSSO, Mensagem, 1929).

Em 1930, o Grupo Escolar Joaquim Murtinho, foi transformado em Escola Modelo, atendendo ao Regulamento da Escola Normal. A Escola Modelo anexa à Escola Normal fundamentava-se no entendimento de que os alunos poderiam empregar o aprendido na Escola Normal, observando os procedimentos dos professores na escola anexa, e que, portanto, destinava-se à prática pedagógica obrigatória dos alunos do 2º e 3º anos da Escola Normal. Em outras palavras, "À Escola Normal caberia o conhecimento científico e à Escola Modelo, a aplicação dos fundamentos adquiridos pela teoria, ou seja, colocar a teoria em prática" (REIS; SÀ, 2006, p. 46).

Nesse mesmo ano⁶, o Grupo encontrava-se em precário estado de conservação, que ia desde classes lotadas, falta de mobiliário e de material didático, conforme esclarece o professor Franklin Cassiano da Silva em seu relatório:

Possuía o Grupo Escolar 'Joaquim Murtinho', agora transformado em Escola Modelo, 77 carteiras para 414 alunos, freqüentes, o que já trazia sérios embarços à Diretoria dos Estabelecimentos.

Mais se acentuou agora essa excasse de material com a criação da Escola Normal e Curso Complementar, pois não foi fornecido pelo governo, até esta data, novo material áquelle Estabelecimento.

Não possui ainda gabinetes de Physica e Chimica e Historia Natural, o que, aliás, não nos causa tanta admiração, pois a própria Escola Normal da capital se acha desprovida de gabinetes.

[...] O mobiliário existente no grupo é insuficiente. Há falta de carteiras, mesas e cathedras para professores e as que existem estão em mau estado de conservação.

É de necessidade adaptar-se esse estabelecimento de novos mobiliários de acordo com sua importância. Na situação em que se encontra, pois até os moveis modestos

⁶ Em 1930 passou a funcionar no mesmo prédio do Grupo Escolar Joaquim Murtinho, a Escola Normal tendo sido a primeira instituição sul-mato-grossense dessa natureza e a segunda do estado, antecedida somente pela Escola Normal "Pedro Celestino" de Cuiabá (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2009, p.106), e, em 1939, o Liceu Campo-Grandense. Nas palavras de Bittar e Ferreira Junior (1999, p. 178) "[...] em 1939, Maria Constança professora e diretora do Grupo Escolar Joaquim Murtinho, obteve autorização do interventor Júlio Muller para criar um ginásio estadual. Com isso, ela pretendia resolver os problemas de quem queria continuar os estudos após o primário, mas não podia pagar. Nasceu assim o Ginásio Estadual Campo-Grandense que, em 1952, passou a ser a primeira escola secundária pública de Campo Grande com o nome de Colégio Estadual, tal como ainda hoje é lembrada por muitos que lá estudaram. Seu nome atual homenageia a fundadora, Maria Constança Barros Machado."

do gabinete da Ditectoria são de propriedade particular, fica o estabelecimento em posição humilhante diante dos collegios particulares, superiormente installados (MATO GROSSO, Relatório, 1931).

Ainda no que se refere ao espaço físico, local onde as atividades didático-pedagógicas ocorrem, no mesmo relatório o referido professor observa a necessidade de ampliação do prédio. Assim se expressa:

Funcionando já em dois turnos, para satisfazer constantes pedidos de matricula no grupo [...] construam com urgência mais duas salas.

A lotação actual do edificio é para 240 alumnos e só na Escola Modelo a matricula é de 541, com frequência de 434 se juntarmos ainda 24, da Escola Normal e 17 do Curso Complementar [...] um total de 582 alumnos, frequentando um edificio com lotação para 240 ou 480, com funcionamento em dois turnos. (MATO GROSSO, Relatório, 1931).

Salienta-se que em 1937, as três cidades líderes (Cuiabá, Campo Grande e Corumbá) acolhiam 36,0% do total de estabelecimentos de ensino primário existentes no estado, tanto públicos como particulares. Em 1939, este percentual elevou-se para 38,7%, com destaque para a participação de Campo Grande, que teve um crescimento de 48,6% no número total de estabelecimentos primários, entre estes anos, denotando o florescimento deste centro populacional como pólo aglutinador da região Sul do estado (BRITO, 2001, p. 89-90).

As matrículas no ensino público estadual, portanto, chegaram, a 65,1% do total de alunos do curso primário em 1939 e 66,1% em 1942,

por certo refletindo as dificuldades impostas pela crise econômica e posteriormente pela guerra mundial, à manutenção de discentes oriundos, principalmente das camadas médias, em escolas particulares. Este aumento do número de alunos matriculados, no entanto, não representou um maior investimento público na educação primária, já que as verbas destinadas ao ensino foram decrescentes nesse período, mas apenas uma maior utilização dos recursos humanos e materiais já instalados [...] (BRITO, 2001, p. 86-87).

O processo de urbanização⁷ do município de Campo Grande, no final dos anos de 1940⁸ e início dos anos de 1950, e em decorrência, a demanda por matrículas no Grupo Escolar Joaquim Murtinho, levou o governo estadual, por meio

⁷ Nos anos de 1950, a população de Campo Grande, “atingiu um número de 57.033 habitantes, mais de dois habitantes por quilômetro quadrado, sendo 29.276 homens e 22.757 mulheres. Desse total, 16.275 pessoas eram analfabetas, sendo 7.381 homens e 8.894 mulheres” (BRASIL, 1958, p. 126).

⁸ Bittar (2009, p. 203) registra que “De fato, na década de 1940, segundo dados da época, a sua arrecadação tributária era superior a de Cuiabá, além de ser também a cidade mais populosa de Mato Grosso e, assim, ocupava a posição de centro político e econômico do sul de Mato Grosso”.

do Decreto, n. 534, de 4 de setembro de 1948, a desdobrar a classe do 1º ano masculino (MATO GROSSO, Decreto, 1948), assim como abrir, mais um turno de funcionamento em caráter excepcional, conforme mensagem abaixo.

A duração do período escolar dos Grupos Escolares e das Escolas Reunidas é de quatro anos, funcionando em dois turnos, o matutino e o vespertino, exceção feita ao Grupo Escolar Joaquim Murtinho, da cidade de Campo Grande, que devido ao grande número de alunos matriculados, superior à capacidade de suas instalações, vem funcionando três – dobrado, de acordo com horários especiais atendendo de modo excepcional às necessidades locais (MATO GROSSO, Mensagem, 1953).

Como se pode observar, as atividades didático-pedagógicas no Grupo Escolar Joaquim Murtinho ficaram comprometidas durante, principalmente, as primeiras décadas de seu funcionamento, em decorrência da falta de conservação de seu prédio; de materiais didáticos pouco diversificados e numericamente insuficientes e de professores sem formação adequada para trabalhar com o método intuitivo, preconizado pela legislação educacional do período.

Considerações Finais

Pelo exposto, pode-se dizer que as transformações ocorridas no Brasil com o advento da República foram provocando mudanças no setor educacional e alterando os rumos da escola pública primária e a educação tornou-se essencial diante do novo modelo de sociedade que se pretendia estabelecer.

O estado de Mato Grosso, apesar de não ter o mesmo nível de desenvolvimento econômico, por exemplo, dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, a criação dos grupos escolares fez parte da política educacional dos governos do período, incluída no processo de modernização do estado. Os administradores estaduais da educação pública, seguindo as políticas nacionais adotadas na área educacional, buscavam por meio da difusão da escola pública primária superar os problemas existentes no estado, de modo específico relacionados ao analfabetismo da população.

A instauração dos grupos escolares pela Reforma da Instrução Pública Primária de 1910 representou principalmente para crianças e jovens, um novo modelo de difusão dos conhecimentos, um projeto considerado moderno, na medida em que procurava garantir o ensino a uma maior parcela da população.

No sul do estado, no município de Campo Grande, o Grupo Escolar Joaquim Murtinho, implantado em 1922, representava o que era de mais avançado no

campo educacional. Apesar das dificuldades enfrentadas, principalmente, nas primeiras décadas de seu funcionamento, em função dos escassos investimentos por parte do governo do estado de Mato Grosso, pode-se afirmar a sua grande contribuição para a educação da população do sul do estado e de modo especial, de Campo Grande⁹.

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar o processo de instauração dos grupos escolares, no âmbito da política educacional mato-grossense e verificar a organização didático-pedagógica, de modo específico no Grupo Escolar Joaquim Murtinho, localizado na cidade de Campo Grande, sul do antigo estado de Mato Grosso, nos anos de 1910 a 1950. A investigação baseou-se em fontes documentais constituídas por leis, regulamentos, relatórios de inspetores e diretores, assim como livros de atas e de portarias do referido grupo escolar. Verificou-se que os grupos escolares representaram um novo modelo de difusão de conhecimentos, principalmente a crianças e jovens, correspondendo ao que era de mais avançado à época no campo educacional.

Palavras-chave: política educacional; grupo escolar; organização didático-pedagógica.

Abstract: The objective of this article is to analyze the process of the installation of group schooling, within the ambit of the Mato Grosso educational policy and to verify the didactical/pedagogical organization, specifically in the case of the Joaquim Murtinho School Group, located in the city of Campo Grande, situated in the south of the state of Mato Grosso, between 1910 and 1950. The investigation was based on documents: legal, regulations and reports of inspectors and directors sources, as well as on books of acts, and directives of the referred school group. It was verified that group schools represented a new model of diffusion of knowledge, principally among children and youth, corresponding to the most advanced of the era, of the epoch in the educational field.

Keywords: Educational policy; group schooling; didactic-pedagogical organization.

Referências:

ALVES, Gilberto Luiz. *O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

ARRUDA, Ângelo Marcos Vieira de. MARAGNO, Gogliardo Vieira. COSTA, Mário Sérgio Sobral. *Arquitetura em Campo Grande*. Campo Grande: Uniderp, 1999.

ARRUDA, Ângelo Marcos Vieira de. *Edifícios escolares em Campo Grande no século XX*. 2008. Disponível em <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos>. Acesso em 15 de fevereiro de 2009.

BITTAR, Marisa. *Dos campos grandes à capital dos ipês*. Campo Grande: Alvorada, 2004.

⁹ Após promulgação da Lei 5.692 de 1971, o Grupo Escolar Joaquim Murtinho transformou-se em Escola de 1º e 2º Graus Joaquim Murtinho. Apesar de responsável pela educação de uma parcela da população campo-grandense, não teve a sua importância reconhecida, na medida em que o seu prédio foi demolido, na década de 1970, no governo de José Fragelli (1971-1974).

BITTAR, Marisa. *Mato Grosso do Sul, a construção de um estado: regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, v. 1, 2009.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Júnior, Amarílio. *De freguesia á capital: 100 anos de educação em Campo Grande*. In: *Campo Grande – 100 anos de construção*. Campo Grande: Matriz Editora, 1999. p. 195-236.

BRITO, Sílvia Helena Andrade de. *Educação e sociedade na Fronteira Oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2001.

JACOMELI, Mara Regina Martins (1998). *A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891 a 1927*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MACHADO, Paulo Coelho. *Pelas ruas de Campo Grande: a grande avenida*. Campo Grande (MS): Prefeitura Municipal de Campo Grande, FUNCESP; Fundação Municipal de Cultura e Lazer, UBE- União Brasileira de Escritores (MS), 2000.

MARCILIO, Humberto. *História do Ensino em Mato Grosso*. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. *A escola normal no sul do estado de Mato Grosso (1930-1950)*. In: FERRO, Olga Maria dos Reis (org.). *Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796-2006): história, historiografia, instituições escolares e fontes*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009. p. 99-127.

POUBEL e SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá. *De Criança a Aluno: As Representações da Escolarização da Infância em Mato Grosso (1910-1927)*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2006.

REIS, Rosinete Maria; SÁ, Nicanor Palhares. *Palácios da Instrução: institucionalização dos grupos escolares em Mato Grosso (1910-1927)*. Cuiabá: Central de Texto: Ed. UFMT, v. 3, 2006.

ROSA, Maria da Glória Sá. *Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul – histórias de vida*. Campo Grande, MS: UFMS, 1990.

SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do 'longo século XX' brasileiro*. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 11-57.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados. 2007.

SENA, Divino Marcos; BRITO, Sílvia Helena Andrade de. *A organização do trabalho didático na escola moderna. O caso do grupo escolar Luis de Albuquerque. (Corumbá/MT, 1924-1970)*, in: ALVES, G. L. (org.). *Pensamento e prática educacionais: entre clássicos, instituições escolares, educadores e o mercado*. Campo Grande: Ed. UNIDERP, 2007. p. 95-119.

SOUZA, Rosa Fátima. *Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil*. In: Souza, Rosa Fátima et. al. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998. p. 19-62.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado*. In: Souza, Rosa Fátima et. al. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998. p. 63-105.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 165-203.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos Escolares Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

XAVIER, M. E. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas: Papirus, 1990.

Documentos:

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Planejada e orientada por Jurandyr Pires Ferreira. XXV volume. Rio de Janeiro, 1958.

GRUPO ESCOLAR JOAQUIM MURTINHO. *Livro de portarias da Escola Modelo da Escola Joaquim*. Campo Grande, 1923.

MATO GROSSO. *Regulamento da Instrução Pública Primária*. Cuiabá: Typographia Official, 1910a.

MATO GROSSO. Rolo nº 055 planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB. *Mensagem apresentada à Assembléia legislativa pelo Presidente do Estado de Mato Grosso* Pedro Celestino Corrêa da Costa, ao instalar-se a 2ª sessão ordinária. Cuiabá, 13 de maio de 1910b.

MATO GROSSO. Rolo nº 055 planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB. *Mensagem apresentada à Assembléia legislativa pelo Presidente do Estado de Mato Grosso* Pedro Celestino Corrêa da Costa, ao instalar-se a 3ª sessão ordinária da 8ª legislatura, Cuiabá, 13 de maio de 1911.

MATO GROSSO. *Relatório do movimento anual do Grupo Escolar de Campo Grande*, apresentado à Direção Geral da Instrução Pública. APMT, 1923.

MATO GROSSO. *Regulamento da Instrução Pública Primária*. Cuiabá: Typographia Official, 1927ª.

MATO GROSSO. Rolo nº 055 planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB. *Mensagem apresentada à Assembléia legislativa pelo Presidente do Estado de Mato Grosso* Sr. Dr. Mário Corrêa da Costa, ao instalar-se a 1ª sessão ordinária da 14ª legislatura. Cuiabá 13 de maio de 1927b.

MATO GROSSO. Rolo nº 055 planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB. *Mensagem apresentada à Assembléia legislativa pelo Presidente do Estado de Mato Grosso* Sr. Dr. Mário Corrêa da Costa, ao instalar-se a 1ª sessão ordinária da 15ª legislatura. Cuiabá, 13 de maio de 1928.

MATO GROSSO. Rolo nº 055, planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB. *Mensagem do Presidente do Estado* Sr. Dr. Mario Corrêa da Costa à Assembléia Legislativa. Cuiabá, 13 de maio de 1929.

MATO GROSSO. *Relatório* apresentado ao Exm. Snr. Dr. Acimar Noronha Marchant, M.D. Secretário Geral do Estado, pelo professor Franklin Cassiano da Silva, Diretor Geral da Instrução Pública, em 29 de agosto de 1931.

MATO GROSSO. Governo do Estado. Decreto, n. 534. *Diário Oficial de Mato Grosso*. Cuiabá, 4 de setembro de 1948.

MATO GROSSO. Rolo nº 063 planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB. *Mensagem apresentada à Assembléia legislativa pelo Presidente do Estado de Mato Grosso* Sr. Fernando Corrêa da Costa, por ocasião da abertura da sessão legislativa. Cuiabá, de 1953.

MATO GROSSO. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Projeto Levantamento e Arrolamento de Fontes. *Catálogo n. 1, Grupo Escolar e Escola Normal* Joaquim Murtinho. Cuiabá, 1978.

Recebido em abril de 2010

Aprovado em junho de 2010

Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XVI ao século XXI

Historical review of the education of Philosophy in the Brazilian schools: from the sixteenth century to the twenty-first century

Jorge da Cunha Dutra

Universidade Federal de Pelotas (UFPeL); mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPeL.

jorgedacunhadutra@gmail.com

Mauro Augusto Burkert Del Pino

Universidade Federal de Pelotas (UFPeL); Diretor da Faculdade de Educação da UFPeL. Editor da Revista "Cadernos de Educação" do PPGE/FaE/UFPeL e Professor Adjunto da Universidade Federal de Pelotas
mauro.pino@terra.com.br,

Neste últimos anos, o Brasil vem vivenciando uma significativa mudança em seu ambiente educacional, mais especificamente no Ensino Médio. Após a entrada em vigor da Lei 11.684/08 (SCHENINI, 2009), a qual provocou a alteração da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), as disciplinas de Filosofia e de Sociologia tornaram-se obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. Este trabalho busca investigar o campo filosófico escolar, mais especificamente o ensino da disciplina de Filosofia na história da educação brasileira.

Acreditamos que este processo de re-inclusão da disciplina de Filosofia nos quadros curriculares do Ensino Médio apresenta-se como sendo de grande importância, uma vez que esta "oferece aos jovens a oportunidade de desenvolver um pensamento crítico e autônomo. Em outras palavras, a Filosofia permite experimentar um 'pensar por si mesmo'" (GALLO, 2007)¹.

¹ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <<http://www.cartanaescola.com.br/edicoes/20/a-filosofia-no-ensino-medio/>>. Acesso em: 23 out. 2009.

Reconhecendo esta importância, podemos nos questionar sobre o porquê de ter acontecido a sua exclusão do ambiente escolar na década de 1960. Como também, questionar o porquê de seu retorno agora, no século XXI. Neste sentido, buscaremos apresentar a trajetória que a disciplina de Filosofia percorreu – e ainda percorre – ao longo da história de nosso país. Procuraremos apresentar a origem de sua inclusão, desde o período colonial, traçando pontos que consideramos serem significativos para que chegássemos ao momento em que vivemos hoje; momento este de reconquista e esperança no processo de ensino escolar, de forma que a Filosofia possa se voltar à sua essência, o próprio ato de filosofar.

Desta forma, o presente artigo será apresentado em duas seções. Na primeira, retomaremos o período colonial até o início do período imperial. Na segunda seção, trataremos do período imperial até o período republicano, abordando as questões que estão há constituir nosso século. Por fim, apresentaremos algumas considerações finais.

Do Período Colonial ao início do Período Imperial (Séc. XVI ao Séc. XVIII)

Começaremos a apresentação deste percurso histórico relembando alguns acontecimentos do século XVI, conhecido como “Período Colonial”. Durante este período, aproximadamente entre os anos de 1549 a 1759, “a educação brasileira ficou a cargo dos padres jesuítas que ensinavam em colégios e seminários da Companhia” (PUPIN, 2006, p. 27). Nessa época, a educação escolar estava voltada para as classes mais favorecidas economicamente, o que impedia o acesso às mulheres, aos pobres, negros e índios (MARTINS, 2000).

O ensino dos jesuítas estava vinculado ao ensino religioso, de modo que a Filosofia apresentava uma característica fortemente voltada para a fé. Seu ensino, por vezes, confundia-se com a catequese católica (HORN, 2000). Neste período, os conteúdos desta disciplina estavam mais voltados para a Filosofia de Aristóteles e para a Filosofia Escolástica, destacando-se, em especial, São Tomás de Aquino (GALLINA, 2000; HORN 2000).

Uma característica que se apresentou bastante saliente nessa época foi a de que a Filosofia não era trabalhada de forma reflexiva. Sua instrução estava voltada para que nenhuma pessoa introduzisse novos questionamentos a respeito de sua matéria, sem antes consultar os superiores (FRANCA, 1952). Assim sendo, o zelo pelo catecismo marcava o ensino brasileiro, de forma que a ideologia católica estava fortemente relacionada à educação como um todo.

Com relação à sua inserção no currículo, os Cursos de Filosofia e Ciências estavam presentes no nível secundário, compreendido em um período de três anos. Nesta ocasião, estudava-se lógica, moral, metafísica, matemática, ciências físicas e naturais. O primeiro ano destinava-se ao ensino dos primeiros temas, tendo por base Aristóteles e São Tomás de Aquino. No segundo e terceiro anos estudava-se as ciências físicas e naturais (HORN, 2000).

Com o passar dos anos, em meados do século XVIII, Dom José I assume o trono de Portugal e nomeia Marques de Pombal como seu Primeiro Ministro. Este, após acusar os jesuítas de conspirarem contra o Estado, os expulsa de todo o território pertencente a seu país e dá início às reformas pombalinas. Segundo Pupin (2006, p. 31), estas reformas “contrapõem-se ao predomínio das idéias religiosas e – com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo – instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, uma nova versão da ‘educação pública estatal’.”.

Ao ocorrer este processo de inserção da nova concepção de ensino, a educação brasileira passou por uma grande crise, visto que os padres-professores foram expulsos do país. Buscando solucionar o problema, no ano de 1759, Dom José I determinou a instituição de aulas régias em nas capitanias brasileiras (PUPIN, 2006), as quais eram regidas por pessoas leigas. De qualquer modo, pouca coisa mudou, visto que estes novos professores foram educados pelo ensino jesuítico. Desta forma, o ensino escolar “continuava com os mesmos objetivos religiosos e livrescos, o mesmo ocorrendo com o ensino de filosofia de tendência escolástica” (HORN, 2000, p. 21).

No ano de 1774, foram criadas três aulas régias em todo território brasileiro, sendo uma no Rio de Janeiro, uma na Bahia e uma em Pernambuco (PUPIN, 2006). A responsabilidade do governo português sobre este sistema de ensino

se limitava ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares dos conteúdos ensinados, deixando a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e a sua infra-estrutura, assim como aos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino (Ibid., p. 32).

Desta forma, por meio dos ideais iluministas, o ensino escolar – e em especial a Filosofia – começou, aos poucos, a se afastar de seu viés religioso. Dando continuidade ao relato histórico desse período, na próxima seção abordaremos do Período Imperial até o Período Republicano, chegando ao século XXI.

Do Período Imperial ao Período Republicano (Séc. XVIII ao Séc. XXI)

Ingressando no “Período Imperial”, compreendido entre os anos de 1822 a 1889, o ensino escolar iniciou um novo processo de mudança. Entre os principais eventos desse período, destaca-se a fundação do Colégio Pedro II, no ano de 1837, o qual se tornou a única escola pública de ensino secundário do país naquele tempo. Este colégio constituía-se em doze disciplinas avulsas, sendo que em uma delas estava presente a Filosofia (HORN, 2000).

Após o período de 1837, houve diversas reformas no ensino escolar brasileiro. Referindo-se a Filosofia, Horn (Ibid., p. 24) diz que nas

dezoito grades curriculares, decorrentes de igual número de reformas, cinco delas omitiram essa disciplina. Nos anos de 1856 e 1926 a “philosophia” era prevista para duas séries, da segunda à sétima, aleatoriamente, indistinção que a caracterizou nos currículos. Em 1850, 1858, 1882, 1929 e 1951 foi alocada em duas séries, e nos restantes, em apenas uma. Além da indeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número de programas, a filosofia era disponibilizada como “curso livre”.

Mantendo-nos ainda no século XIX, no ano de 1889 começou no Brasil o chamado “Período Republicano”. Este período sofreu uma forte influência dos pensamentos positivistas de Augusto Comte. Os ideais republicanos zelavam pela expansão da rede escolar, considerando a educação como uma importante aliada na reconstrução social e política da nação.

O primeiro afastamento da disciplina de Filosofia do currículo escolar aconteceu com o Decreto Republicano de 1890, o qual modificou o currículo do Ginásio Nacional – antigo Colégio Pedro II – e distribuiu as disciplinas conforme a hierarquia das ciências, enfatizada por Comte.

Na Reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, a Filosofia passou a ter um caráter facultativo, visto que o Ensino Médio começou a ser visto como um processo preparatório para o vestibular (PILETTI, 1987). Em contrapartida, a Reforma Rocha Vaz, de 1925, estabeleceu a importância de o ensino secundário estar mais voltado a um preparo para a vida. Desta forma, este nível de ensino passou a ser dividido em seis séries, onde nas duas últimas incluiu-se a disciplina de Filosofia, versando mais especificamente sobre a História da Filosofia (GALLINA, 2000; HORN, 2000). Com relação a sua presença curricular, a mesma encontrava-se localizada no quinto e sexto ano, com três aulas em cada.

A Reforma Capanema, de 1942, teve como objetivo atender a formação integral do adolescente, procurando manter a consciência patriótica e humanista, bem como a preparação para servir de base aos estudos superiores (PILETTI, 1987). Nesta Reforma, os ciclos de ensino mantiveram uma divisão, sendo o primeiro chamado de *ginásio* – por um período de quatro anos – e o segundo de *colegial* – com duração de três anos. Acrescentou-se a este, dois cursos paralelos, os quais os estudantes teriam de optar: o *clássico*, o qual era voltado para a formação intelectual; e o *científico*, que tinha ênfase no ensino das ciências (GALLINA, 2000). Nestes dois cursos, a Filosofia foi considerada como disciplina obrigatória.

Com a instituição da primeira LDB em 1961 (Lei 4.024/61), a disciplina de Filosofia deixou de ser obrigatória e tornou-se complementar (GALLINA, 2000). Deste momento em diante, o ensino desta disciplina começou o seu processo de declínio quanto à sua valorização e inclusão nas grades curriculares das escolas. Ainda nesta mesma década, ocorreu no Brasil o chamado Golpe Militar, onde o exército assumiu o poder da nação e começou a ditar os rumos que o país deveria tomar. O trabalho de controle militar-nacional foi sistemático e atingiu todos os segmentos do país, inclusive a educação escolar.

Em 1966, tornou-se público o acordo MEC-Usaid², o qual se baseava em três pilares:

- *educação e desenvolvimento*: formação de profissionais para atender as necessidades urgentes de mão-de-obra especializada num mercado em expansão.
- *educação e segurança*: formação do cidadão consciente. Daí as disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros).
- *educação e comunidade*: estabelecer a relação entre escola e comunidade, criando conselhos de empresários e mestres (ARANHA, 2001, pp. 213-4)³.

Nas propostas curriculares do governo transparecia o seu caráter ideológico. Este caráter pode ser confirmado após a instituição do Decreto-Lei baixado pela Junta Militar em 1969, o qual tornou obrigatório o ensino de “Educação Moral e Cívica” em todos os graus e modalidades de ensino. No final do grau médio a denominação da disciplina mudava para “Organização Social e Política

² MEC-Usaid: Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development. O acordo previa assistência técnica e financeira dos Estados Unidos ao Brasil. Seu objetivo visava “atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina” (ARANHA, 2001, p. 213).

³ Grifo da autora.

Brasileira (OSPB)”, e no curso superior para “Estudos de Problemas Brasileiros (EPB)” (ARANHA, 2001).

Com a chegada das empresas multinacionais, passou a se necessitar de mão-de-obra técnica. Desta forma, a tendência que começava a se desenvolver no país era a de aplicar na escola o modelo empresarial, buscando adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, com economia de tempo e custos (ARANHA, 2001).

Em 1971, no governo do General Médici, o artigo primeiro da segunda LDB (Lei nº 5.692/71) definiu que: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Ibid., p. 214). Com este caráter técnico e estas exigências, o governo achou por necessário suprimir a Filosofia do segundo grau⁴, visto que não haveria espaço para ela diante da nova demanda que se apresentava para a educação nacional. No lugar em que poderia estar a Filosofia, encontravam-se as disciplinas relacionadas ao civismo; disciplinas estas que serviam para implantar a ideologia militar sobre a nação.

No começo da década de oitenta do século passado, o regime militar iniciava um processo de enfraquecimento. A sociedade civil, os movimentos estudantis e sindicais começavam a se revoltar contra o regime. Exilados políticos retornavam ao país. Neste mesmo período começava-se a reconhecer o fracasso da reforma da LDB, que acabou sendo alterada pela Lei nº 7.044/82, que definia a liberação das escolas da obrigatoriedade da profissionalização, permitindo que estas pudessem se dedicar à formação geral dos indivíduos sociais (ARANHA, 2001).

Ainda neste mesmo ano, começavam a se intensificar as lutas pelo retorno da Filosofia aos quadros curriculares. Até que no Parecer nº 342/82 o Conselho Federal de Educação permitiu o retorno da Filosofia como disciplina optativa para as Escolas. Uma conquista mais forte começou a ganhar destaque legal no ano de 1997, quando o então Deputado Federal Padre Roque (PT-PR) propôs o Projeto de Lei nº 3.178/97 que visava modificar a terceira e atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). O respectivo projeto tinha por finalidade obrigar os Estados brasileiros

⁴ Antiga denominação do atual “Ensino Médio”.

a incluírem em seus currículos a Filosofia como disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio (GALLINA, 2000).

Após este projeto ser aprovado pela Câmara e pelo Senado Federal, no ano de 2001, o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso vetou a aprovação do mesmo (FAVERO et al, 2004). Somente cinco anos mais tarde, com o Parecer CNE/CEB 38/2006, começou novamente a se efetivar a inclusão da disciplina de Filosofia. Nas palavras de Íris Rodrigues, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),

essa é uma luta nossa desde que terminou a ditadura. Começamos a batalhar pela introdução da Filosofia no Ensino Médio e prosseguimos na luta para que houvesse uma regulamentação. E essa norma, que é necessária, vem pela legislação complementar que está saindo agora (UNIVERSIA, 2006)⁵.

Este feito, referente à inclusão curricular, se tornou concreto no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684/08, medida que tornou efetivamente obrigatório o ensino de Filosofia em todas as séries do Ensino Médio, provocando uma nova redação na LDB 9.394/96 (SCHENINI, 2009). Atualmente, com esta Lei em vigor, as escolas têm até o ano de 2011 para realizarem a inserção da Filosofia no Ensino Médio (LORENZONI, 2009).

Tendo realizado este apanhado histórico, torna-se possível conhecer alguma parte do processo de inserção curricular sofrido pela disciplina de Filosofia ao longo destes últimos séculos. No próximo momento, apresentaremos as considerações finais, argumentando sobre a importância deste resgate histórico.

Considerações finais

O fato de realizar esta abordagem histórica nos permite perceber a forte influência ideológica presente no ensino escolar. É possível ver esta presença no período colonial, quando a Filosofia tinha o caráter catequético, como também no período republicano da ditadura militar, quando a mesma foi extinta das grades curriculares das escolas brasileiras. De acordo com Chauí (2001, p. 229), ao falar sobre a extinção da Filosofia na época da ditadura, se considerarmos que

⁵ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=12318>>. Acesso em: 11 jun. 2008.

a Filosofia desmistifica a proposta de uma sociedade burocratizada modelada à imagem do princípio da organização, tida como cânone da racionalidade no mundo contemporâneo, se desmistifica o ideal modernizador de uma sociedade tecnológica, se desmistifica propostas autoritárias que pretendem impor-se pela via pedagógica [...], se desmistifica progressismo pedagógico e o conformismo na arte e na política, torna-se clara a razão de sua supressão e a natureza das disciplinas encarregadas de substituí-las.

Desta forma, acreditamos que para se buscar um ensino de Filosofia que procure o agir reflexivo do ser humano em busca de sua emancipação (SEVERINO, 2000), devemos conhecer os processos que perpassam por detrás de sua pura presença na sala de aula. Devemos conhecer sua história, sua estruturação enquanto disciplina escolar, a fim de que a conhecendo, possamos ter argumentos e embasamentos que nos permitam solidificar este processo construtivo de seu currículo evitando, cada vez mais, o ensino mecanicista, e buscando torná-lo cada vez mais humano (ARROYO, 2008) e próximo da realidade político-social de seus aprendizes (FREIRE, 1997).

Resumo: O presente artigo é fruto de uma pesquisa bibliográfica, a qual tem como objetivo apresentar o ensino escolar da disciplina de Filosofia na história da educação brasileira. Para tanto, buscamos realizar o resgate histórico desde o período do Brasil Colônia até o período Republicano do século XXI. Neste trabalho, destacaremos os processos que a disciplina de Filosofia sofreu ao longo de sua história; trajetória esta influenciada pelas ideologias governistas de cada época, bem como o próprio processo de exclusão e reinserção nos quadros curriculares das escolas brasileiras. Acreditamos que este trabalho possa fornecer valiosos subsídios para o estudo do ensino de Filosofia na educação básica, bem como possibilitar a construção de novos pensamentos que permitam este repensar constante no que diz respeito à construção de um currículo que se aproxime cada vez mais do sentido reflexivo, próprio do ato de filosofar.

Palavras-chave: história do ensino de Filosofia no Brasil; filosofia no Ensino Médio; filosofia no currículo escolar.

Abstract: *This article is based on a literature search, which aims to show how it presents the school's discipline of philosophy in the history of Brazilian education. To this end, we made the historical recovery from the period of colonial Brazil until the Republican period of twenty-first century. In this work, we will highlight the processes that the discipline of philosophy has suffered throughout its history, this trend influenced by ideologies governments of each season as well as the very process of deletion and reinsertion in the framework curricula for schools in Brazil. We believe that this work can provide valuable input for the study of philosophy teaching in basic education, as well as enable the construction of new thoughts that allow this constant rethinking with regard to the construction of a curriculum that approaches increasingly reflective of the sense of its own act of philosophizing.*

Keywords: *history of philosophy of education in Brazil; philosophy in High School; philosophy in the school curriculum*

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 20 dez. 1996. Disponível no site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 05 ago 2009.
- CHAUÍ, Marilena. A situação da Filosofia. In: ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2001.
- FAVERO, Altair Alberto et al. O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.
- FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GALLO, Sílvio. A Filosofia no Ensino Médio. **Carta na Escola**. 20 ed. 11 out. 2007. Disponível no site: <<http://www.cartanaescola.com.br/edicoes/20/a-filosofia-no-ensino-medio/>>. Acesso em: 23 out. 2009.
- HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LORENZONI, Ionice. **Filosofia e sociologia devem ser incluídas nas escolas até 2011**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 27 mai. 2009. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13590:ensino-medio&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 12 jan. 2010.
- MARTINS, Marcos Francisco. Uma nova filosofia para um novo ensino médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PILLETI, Nelson. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, jul./dez., p. 27-72, 1987.
- PUPIN, Eloy. **Trajetórias do Ensino de Filosofia no Brasil: rupturas e continuidades**. 2006. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.
- SCHENINI, Fátima. **Filosofia e Sociologia no ensino médio**. 20 fev. 2009. In: BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12143>. Acesso em: 18 jan. 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Prólogo. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- UNIVERSIA. **Educação com visão crítica: MEC aprova obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio**. 26 set. 2006. Disponível no site: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=12318>>. Acesso em: 11 jun. 2008.

Recebido em abril de 2010

Aprovado em junho de 2010

Considerações sobre a “Tendência Crítico-Reprodutivista” em Louis Althusser

Considerations on the “Critical-Reproductivist Tendency” in Louis Althusser

Paulo Augusto Bandeira Bernardino

Graduado em Filosofia na Universidade Federal de Minas Gerais e atualmente é Mestrando em Educação na Faculdade de Educação/UFMG pela mesma instituição. Professor Adjunto da Disciplina de *Filosofia da Educação* na Universidade Presidente Antônio Carlos. pauloemix@hotmail.com

Análise ontológica ou epistemológica em Louis Althusser?

Este artigo considera a noção de Educação, em caráter ampliado, como *Formação Humana*. A caracterização da formação humana na perspectiva de István Mészáros não se restringe a processos instituídos por uma educação formal e: “Vista nesta perspectiva, torna-se bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que cimenta o sistema capitalista; nem é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical.” (MÉSZÁROS, 2004). Por outro lado, a afirmação de uma Formação Humana de forma alguma pretende destituir o papel da educação formal no contexto das relações sociais. A crítica de István Mészáros à educação formal oferece uma alternativa a ela própria e não sua extinção. Por educação, neste artigo, compreendem-se processos continuados de aprendizagem que nas palavras de Mészáros:

comportam tudo, desde o brotar das nossas respostas críticas relativamente aos ambientes materiais mais ou menos desprovidos na nossa infância, assim como o

nosso primeiro encontro com poesia e a arte, até às nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio equilibrado por nós próprios e pelas pessoas com quem as partilhamos, e, claro, até ao nosso envolvimento de muitas maneiras diferentes em conflitos e confrontos durante a nossa vida, incluindo as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disto está directamente ligada à educação formal. (MÉSZÁROS, 2004)

Num quadro em que a noção de Educação amplia-se é que se pode tratar a Política, o Trabalho e a Formação Humana como dimensões inter-relacionadas:

Portanto o papel da educação é supremo tanto para a elaboração de estratégias apropriadas, adequadas a mudar as condições objectivas de reprodução, como para a auto-mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isto que se quer dizer com a visão de uma “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “transcendência positiva da auto-alienação do trabalho” seja caracterizada como uma tarefa inequivocamente educacional. (MÉSZÁROS, 2004)

O objetivo da educação compreendida por Mészáros será de romper com a lógica do capital estabelecido sob o manto de uma pseudo “democracia” que justifica os interesses do próprio Estado. Para esse papel educacional ressaltado por Mészáros, torna-se fundamental retomar aquilo que Marx havia dito em sua *Crítica da Filosofia do Direito – Introdução*:

Que espetáculo! Esta divisão da sociedade, levada até o infinito nas mais diversas raças que se enfrentam umas as outras com pequenas antipatias, más intenções e uma brutal mediocridade e que, precisamente devido à sua ambígua e receosa posição mútua, são tratadas, todas elas sem diferença, embora com diferentes formalidades, como existências concedidas pelos seus senhores. Até o fato de ver-se dominadas governadas e possuídas tem de ser reconhecido e defendido por elas como uma concessão do céu! Por outro lado, estão os próprios dominadores, cuja grandeza está em relação inversa a seu número! (MARX, 1977, p.4).

Se a educação é necessária para quebrar as “interiorizações prevalecentes” e impostas pelo Estado capitalista, logo, compreender sobre que mecanismos essa interiorização prevalecente opera torna-se *fundamental*. Um desses mecanismos amplamente discutido por Louis Althusser e polemizado por seus críticos, denomina-se Ideologia. Segundo Althusser (1979, p.204), a Ideologia é um sistema de representações, sejam imagens, mitos, idéias ou conceitos. Mas a ideologia não é simplesmente uma idéia, ela tem uma existência material no

momento em que se transforma em um sistema de relações entre as condições reais de existência dos indivíduos e suas representações. Observar que a Ideologia não é uma apresentação do real, mas uma representação do mesmo, foi o que Althusser deixou claro:

Na ideologia, os homens expressam, com efeito, não as suas relações nas suas condições de existência, mas a maneira como vivem a sua relação às suas condições de existência: o que impõe, ao mesmo tempo, relação real e relação “vívda”, “imaginária”. A ideologia é, então, a expressão da relação dos homens com seu “mundo”, isto é, a unidade (sobredeterminada) da sua relação real e da sua relação imaginária com as condições de existência reais. (ALTHUSSER, 1979, p.206-207)

Quando Althusser (1979, p.204) compara a Ideologia com a Ciência, observa-se que na Ideologia há uma preeminência da função prático-social sobre a função teórica ou do conhecimento. Assim, o efeito ou o fim da Ciência é o conhecimento. Já o efeito ou fim da Ideologia é um par de opostos expressos pelo conhecimento-desconhecimento. Frente à definição da noção de Ideologia em Louis Althusser, Ester Vaisman, por exemplo, demonstra em seu artigo como o critério epistemológico prevalece na determinação do fenômeno ideológico nas considerações de Althusser e aponta algumas contradições presentes nos *Aparelhos Ideológicos de Estado*:

Althusser afirma enfaticamente que A Ideologia Alemã não pode ser tomada como base para uma teoria geral da ideologia, na medida em que ela “não é marxista”, no entanto, a mesma obra se torna agora base de apoio para uma afirmação peremptória: “a ideologia não tem história!” Ou, em outras palavras, se o referido livro, no seu conjunto não pode ser levado em consideração, que razão o tornaria base para uma caracterização tão decisiva da ideologia em geral? Althusser não oferece resposta para essa questão. (VAISMAN, 2006, p. 258-259).

No entanto, Walter José Evangelista (2003, p.216) afirma que Althusser não busca uma teoria da subjetividade e que por meio de uma teoria da Ideologia em Geral busca construir uma teoria das formas de consciência social:

Dever-se-ia poder explicar-formular uma teoria da ideologia em geral, quer dizer, não a teoria de uma ideologia que seria regional e de classe, mas uma teoria da ideologia em geral, isso que nos permite dizer que tanto uma ideologia burguesa quanto uma ideologia proletária são ideologias e não uma outra realidade qualquer! Essa ideologia em geral, isso é dito com todas as letras, não existe. O que existe são ideologias. (EVANGELISTA, 2003, p.213)

Não há como deixar de problematizar a afirmação contundente da *necessidade* de compreender os mecanismos epistêmicos do homem. François

Châtelet destaca a concepção materialista da relação entre teoria e prática presente na *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução*. Enfatiza que segundo a perspectiva de Marx “somente pode contribuir para a atividade do teórico, o que pode esclarecer a situação ideológica, é a referência às práticas sociais e às suas reais contradições;” (CHÂTELET, 1971, p.45). Observa-se aqui, um duplo fluxo entre teoria e prática, ou de outra forma, entre realidade e pensamento. Essa posição é confirmada por Marx, quando o mesmo estabelece que “não basta que o pensamento tenda para a realização: a própria realidade deve tender para o pensamento”. (MARX, 1977, p.9). Dessa forma, compreender os processos epistêmicos e mesmo exercer a atividade teórica é fundamental, porém, como se observa nos próprios escritos de Karl Marx, essa atividade *imprescindível* é um momento posterior à formação da base material das relações sociais, como notou Eptácio Macário:

Observe-se que o ser social é um complexo de complexos, devendo-se ter claro que seu engendramento pela atividade do trabalho não o reduz a este. Não obstante, é a atividade finalista do trabalho que traz, em si, as determinações basilares do homem e os outros complexos constitutivos desta forma de ser só emergem quando o homem já está constituído. Este é o caso de complexos importantes na determinação da vida humana como a ética, a fala, a moral, a educação. Elas são categorias do ser já eminentemente sociais. (MACÁRIO, 1999, p.83) –os grifos são meus-

Essa posição de Eptácio Macário traduz significativamente o que Engels (2004) disse ao elencar a categoria do Trabalho como o processo com que o macaco foi se constituindo em homem, essencialmente anterior à linguagem articulada¹. Porém, nos escritos de Althusser², Perry Anderson (1984, p.46) identifica a linguagem como a ordem primordial da Formação Humana. Gaudêncio Frigotto, comentando a posição de Perry Anderson, mostra que:

Um dos pontos realçados na primeira conferência é de que o marxismo ocidental foi cada vez mais centrando o debate no âmbito do método e, portanto das questões epistemológicas em detrimento às questões substantivas de caráter

¹ Nota-se o alerta de Justino de Sousa (2008, p.14) da excessiva concentração na categoria Trabalho no que tange à análise fundamental da educação em Marx. Apesar do autor considerar a categoria Trabalho como princípio ontologicamente fundante, essa categoria não resumiria em si toda forma possível da atividade humana e aponta que: “O risco perigosíssimo que se coloca aí e que vem se efetivando significa a destruição do que há de mais vigoroso nas formulações marxianas é justamente o esquecimento ou secularização da ação política (práxis político-educativa) que se articula ao “mundo do trabalho”, mas não pode estar subentendido nele.” (SOUSA JR., 2008, p.15)

² Nos estruturalistas e pós-estruturalistas como Michel Foucault, Derrida, Lacan.

histórico-empírico e, portanto, da pesquisa histórico-empírica. Isto significa que o debate epistemológico, gnosiológico e metodológico subordinaram as questões ontológicas.(FRIGOTTO, 2001, p.18.) –os grifos são meus-

É necessário ressaltar aqui o que Louis Althusser (1978, p.96), em seus *Elementos de Autocrítica*, compreende pela noção de epistemologia. Para o autor são duas as formas de compreender essa noção: 1- em um sentido materialista e 2- em sentido especulativo. Althusser rechaça uma postura especulativa, caracterizada pelas Filosofias da Ciência e afirma uma postura materialista, caracterizada pelas condições materiais e sociais dos conhecimentos existentes. Althusser reivindica essa posição afirmando que: “É preciso (como nós o indicamos depois) renunciar e criticar o idealismo ou os mofos idealistas de toda Epistemologia.” (ALTHUSSER, 1978, p.96). Assim, a educação como Formação Humana se constituirá somente a partir da análise epistemológica na constituição dos processos de produção e reprodução social do conhecimento em Althusser, como sugere Perry Anderson? A partir da distinção entre Ciência e Ideologia pode-se compreender, como fez François Dosse, que, em Althusser, o momento epistemológico precede o ontológico nos processos de produção e reprodução social do conhecimento? De acordo com Dosse (2007, p.392), Althusser retoma a noção de ruptura epistemológica de Bachelard e busca fundamentar sua análise na epistemologia científica para compreender as obras de Marx. Segundo François Dosse, Althusser considera que Marx:

esvazia então as categorias filosóficas de sujeito, de essência, de alienação, e efetua uma crítica radical do humanismo, atribuído ao estatuto mistificador da ideologia da classe dominante. Esse Marx, o do amadurecimento, abrange o período de 1845-1857, e permite a grande obra científica da maturidade, O Capital, verdadeira ciência dos modos de produção, portanto da história humana. (DOSSE, 2007, p.393).

José Arthur Giannotti identifica Louis Althusser com a tradição epistemológica do positivismo francês justamente por sua distinção entre Objeto Real e Objeto de Conhecimento³ e dessa forma coloca a questão: “No entanto, se o concreto é resumo, a saber, consiste no resumo de determinações abstratas, como é possível

³ Analisando a distinção entre Objeto Real e Objeto de Conhecimento, Décio Saes sintetiza como essa distinção pode ser considerada no âmbito da Ciência História: “isso significa que o cientista constrói no pensamento certos objetos (como o ‘modo de produção’ e a ‘transição’) que, postos em operação, lhe permitirão chegar ao conhecimento de objetos reais e concretos (as ‘formações sociais’). Pode-se dizer, desse modo, que, para a corrente althusseriana, a *História como ciência* é um conjunto de conceitos cuja utilização torna possível o conhecimento da *História como processo real*.” (SAES, 2007, p.25). Para Saes, dessa forma, o objetivo final do processo do conhecimento para Althusser é o processo histórico das relações sociais concretas.

retirar-lhe a dimensão do universal, principalmente quando se considera ser esta realidade concreta constituída de homens que agem e pensam?” (GIANNOTTI, 1975, p.89). Giannotti deixa ainda mais clara sua crítica a Althusser usando a metáfora da mineração ao dizer que: “Assim sendo, abstração não seria semelhante à mineração que retira o ouro da ganga, e seu produto, o conceito, não resulta de um processo exterior ao objeto, seria o próprio objeto na medida em que situa o objeto primitivo no nível da realidade social.” (GIANNOTTI, 1975, p.91). Walter José Evangelista (1984, p.256) explicita uma possível resposta⁴, sobre a questão se o critério epistemológico precede o ontológico na constituição dos processos de produção do conhecimento, criando uma terceira via para interpretação do pensamento de Louis Althusser, principalmente após a obra *Lire Le Capital*. Essa terceira via nega tanto o critério *ontológico* quanto o *epistemológico* e ressalta o critério *político*, reafirmando assim a Filosofia Materialista de Althusser:

Com outras palavras, não se trata do discurso da Razão, mas, sim, da análise das condições concretas, históricas, materiais, segundo as quais, várias formas de racionalidade se desenvolvem. Ou ainda, não se trata de elaborar uma teoria para fundar a Ciência, mas sim, de examinar o modo como cada ciência existente é produzida. Desaparece, portanto, a racionalidade exterior e soberana. Para Althusser, isso se chama, pura e simplesmente materialismo. Materialismo Histórico, o qual só existe em sua complexa unidade com a Filosofia marxista. (EVANGELISTA, 1984, p.258-259)) –os grifos são meus-

A forma filosófica da ideologia burguesa do sujeito-consciente⁵ de suas necessidades, criticada por Marx, rechaçava, de acordo com Althusser (1984, p.84) a idéia de encontrar “... a explicação do homem como sujeito, ou seja; como unidade idêntica a si e identificável por si, em especial por esse “por si” por excelência que é a consciência de si” (ALTHUSSER, 1984, p.84). Dessa forma, deve-se constatar, como fez Althusser, o porquê da ideologia burguesa, por exemplo, pela Moral, necessariamente identificar um sujeito consciente

⁴ Essa posição é afirmada nos seguintes termos: “A tendência teoricista foi uma tendência idealista. Althusser procurou, então corrigi-la, através de uma volta ao Materialismo. Mas a novidade é que tal volta não foi nem ‘ontológica’ nem ‘epistemológica’, mas sim, ‘política’. Volta que fez definir a sua filosofia como ‘em última instância, luta de classes na teoria.’ ” (EVANGELISTA, 1984, p.256).

⁵ Para Althusser a afirmação de que o homem ou o sujeito humano faz a história deve ser revista já que são os homens, no plural que a realizam: “Yo sostengo que ‘los hombres concretos’ (en plural) son necesariamente sujetos en la historia, puesto que actúan en historia, en tanto sujetos. Pero no hay Sujeto (singular) de la historia.” (NAVARRO, 1988, p.86).

de si. Se o sujeito é responsável por seus atos é muito fácil em “consciência” obrigá-los a obedecer às normas e, isso expressa exatamente a ambigüidade que o termo “sujeito” significa:

Na acepção corrente do termo, sujeito significa 1) uma subjetividade livre: um centro de iniciativas, autor e responsável por seus atos; 2) um ser subjugado, submetido a uma autoridade superior, desprovido de liberdade, a não ser a de livremente aceitar a sua submissão.(ALTHUSSER, 1983, p. 103-104)

Essa atribuição dos diferentes significados que o termo “sujeito” adquire, e a ideologia burguesa utiliza dessa subjetividade para justificar sua subordinação. Como disse Althusser, o importante para a Ideologia é deixar que o sujeito identifique as “evidências”, evidências essas que não podem deixar de ser reconhecidas e que “... diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no ‘silêncio da consciência’): ‘é evidente! é exatamente isso! é verdade!’” (ALTHUSSER, 1983, p.94-95). Cuida-se de um processo de conhecimento-desconhecimento. De acordo com Anderson (1984, p.45), a repúdio ao termo sujeito suscita uma verdadeira contradição e incoerência no pensamento de Louis Althusser, visto que foi deixado de lado no conjunto de seus escritos o papel do sujeito histórico na constituição dos processos sociais e como consequência disso a “progressiva extinção e dissolução do marxismo althusseriano, como corrente, em meados dos anos 70”(ANDERSON, 1984, p.45). Ilustra-se aqui o caráter de conflituosidade do indivíduo ao considerar que dentro da teoria do social não há possibilidade do indivíduo estar “consciente” de tudo⁶. De acordo com a ideologia burguesa o homem é igual ao sujeito e este é um sujeito consciente de si, e, aqui, Althusser compreende que Marx nega isso. De acordo com Lukács (1997, p.22), no caso do processo de trabalho, o sujeito realiza uma posição teleológica de modo consciente, porém, não há a possibilidade do indivíduo estar consciente plenamente de todos os condicionamentos de sua atividade e dessa forma:

É óbvio que isso não impede que os homens atuem. De fato, existem inúmeras situações nas quais, sob pena de se arruinar, é absolutamente necessário que o

⁶ Torna-se fundamental a distinção de Lukács entre o caráter teleológico das atividades tomadas numa realidade social e suas conexões causais de existência real: “Decisivo é aqui compreender que se está em face de uma duplicidade: numa sociedade tornada realmente social, a maior parte das atividades cujo conjunto põe a totalidade em movimento é certamente de origem teleológica, mas a sua existência real - e não importa se permaneceu isolada ou se foi inserida num contexto - é feita de conexões causais que jamais e em nenhum sentido podem ser de caráter teleológico.” (LUKÁCS, 1997, p.19).

homem aja embora tenha clara consciência de não poder conhecer senão uma parte mínima das circunstâncias. E, no próprio trabalho, o homem sabe que pode dominar apenas uma pequena faixa de elementos circunstantes; mas sabe também - já que o carecimento urge e, mesmo nessas condições, o trabalho promete satisfazê-lo - que ele, de qualquer modo, é capaz de realizá-lo. (LUKÁCS, 1997, p.22-23)

Louis Althusser é radicalmente contra um Humanismo-Teórico. O aspecto fundamental desse Humanismo é identificar a essência do homem e uma expressão nítida desse esforço materializou-se na antiga União Soviética que proclamou: "... a palavra de ordem: Tudo para o Homem, e aborda novos temas: liberdade do indivíduo, respeito à legalidade, dignidade da pessoa" (ALTHUSSER, 1979, p.194). Perry Anderson critica essa posição teórica de Althusser aproximando-a dos moldes do estruturalismo de Lévi-Strauss indicando que:

Quando finalmente veio uma resposta marxista, em 1965, não era uma refutação, mas uma subscrição da asserção estruturalista. Os dois livros de Althusser, *Marx e Reading Capital*, ao invés de se engajarem contra o ataque de Lévi-Strauss à história ou contra sua interpretação do humanismo, endossaram-nos e incorporaram-nos a um Marx que era agora interpretado como um anti-humanismo teórico... (ANDERSON, 1984, p.43).

Sérgio Lessa explicita a relação entre a noção de essência do homem e a teoria da História em relação a Marx, demarcando que:

Foi a descoberta do trabalho enquanto categoria fundante do mundo dos homens que possibilitou a Marx demonstrar a radical historicidade do mundo dos homens e, por esta via, a não menos radical historicidade da ordem do capital. Como, com Marx, a essência passou a ser parte movida e movente da história (e não o fundamento eterno sobre o qual os processos históricos não poderiam retroagir), não há qualquer dificuldade insuperável para se articular numa mesma processualidade, o que se apresenta continuamente ao longo da história com aqueles traços que existem apenas pontualmente. O mesmo em se tratando dos indivíduos e da totalidade social. (LESSA, 2005, p.80) –os grifos são meus

Vale destacar que, de acordo com Althusser (1979, p.196), essa essência do homem fundava uma teoria rigorosa da História e ainda uma Prática Política coerente em Marx nos seus escritos da juventude⁷.

⁷ Mister o esclarecimento a respeito da divisão temporal da obra de Marx em pré-marxiano e marxiano, ou ainda, entre período de juventude e maturidade. Althusser (1979, p.197-200), na obra *A Favor de Marx* destaca os escritos da juventude de Marx, de 1840-1845 a qual compreende como centrados numa essência do homem, subdividindo a primeira etapa dos escritos de Marx, denominada de humanismo racionalista-liberal, mais próximo de Kant e de Fichte do que de Hegel. Já a segunda etapa, de 1842-1845, é denominada de humanismo comunitário de Feuerbach. A partir de 1945, Althusser compreende que Marx rompe definitivamente com toda

Por fim, ressalta-se a afirmação de Louis Althusser que não há como superar a Ideologia porque superá-la seria superar o imaginário, seria ver as coisas como elas são, seria tratar o objeto de conhecimento como um objeto real. De acordo com Lessa (2005, p.88) é imprescindível o papel da ideologia, pois, sem ela, nenhum ato de Trabalho seria possível e assim: “Revela-se a função social da ideologia frente ao trabalho: possibilitar à subjetividade dos indivíduos a constituição das prévias ideações aos atos de trabalho.” (LESSA, 2005, p.88). Mostrada a função social da Ideologia frente ao Trabalho, Sérgio Lessa mostra também a função social do Trabalho frente à Ideologia ao afirmar que:

Essa dependência ontológica do trabalho para com os completos ideológicos em nada altera, esperamos agora estar mais claro, o fato de que, sem a conversão da natureza nos bens materiais indispensáveis à reprodução social - portanto, sem trabalho -, nenhuma concepção de mundo seria possível, pois nenhuma vida humana seria possível. Temos aqui, como o outro lado da moeda, a função social do trabalho frente aos complexos ideológicos: produzir o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta, sem o que não há qualquer ideologia possível. (LESSA, 2005, p.88). –os grifos são meus-

Acentuando a diferença entre o conceito de Ideologia e os diferentes modos de efetivação desse conceito, pode-se concluir que para Louis Althusser (1979, p.207) a Ideologia dominante é uma Ideologia da classe dominante. Althusser acrescenta, ainda, que essa classe dominante não mantém uma relação com a Ideologia dominante exterior e lúcida, portanto de mera utilidade.

As teorias da reprodução, Louis Althusser e a educação

As “Teorias da Reprodução”, no contexto educacional, datam do final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX e, particularmente, destaca-se a França como maior desenvolvedora dessas teorias.

teoria que funda a história e a política numa essência do homem. Chasin elabora uma profícua análise em sua obra intitulada “Marx – A Determinação Ontonegativa da Politicidade”, destacando que tem por objetivo no respectivo escrito traçar os três momentos da obra de Marx, quais sejam: “1) a caracterização sumária do pensamento político de Marx em sua curta fase pré-marxiana; 2) o delineamento, igualmente breve, da instauração teórica, operada por Marx em alguns de seus textos de juventude, na determinação negativa da politicidade; 3) a determinação negativa da politicidade tal como se expressa e reencontra na elaboração de maturidade do autor, especificamente nos Materiais Preparatórios para a redação de A Guerra Civil na França.” (CHASIN, 2000, p.131). Chasin (2000, p.131, p.140) ressalta mais adiante uma nova posição ontológica em Marx, qual seja, a determinação negativa da politicidade, presentes em três textos: a) Sobre a Questão Judaica, redigida no outono de 1943; b) Para a Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução, escrito em finais de 1943/ princípios de 1944; c) Glosas Críticas de 44, Ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social. Por um Prussiano”.

No enlace do imediato pós-guerra, nos trinta anos de prosperidade econômica⁸, surge no campo educacional uma série de relatórios ingleses, norte-americanos e franceses⁹ conhecidos na Sociologia da Educação como frutos de um “Empirismo Metodológico”. O objeto dessas pesquisas era as desigualdades educacionais e a democratização do ensino. Na tentativa de compreender o objeto de estudo e compor esses relatórios:

Calculava-se assim as taxas de escolarização segundo as categorias sócio-econômicas; estabelecia-se correlações entre o desempenho escolar e uma série de fatores sociais tais como: idade, sexo, habitat, profissão e nível escolar dos pais, tamanho da família etc; buscava-se identificar os elementos responsáveis pela carência cultural das crianças e jovens provenientes dos grupos sociais desfavorecidos para se chegar a soluções compensatórias. (NOGUEIRA, 1990, p.54)

Porém, essa série de relatórios não *explicava* as disparidades quanto às oportunidades tanto de sucesso quanto de acesso à escola e:

as pesquisas, no decorrer deste período, permanecem profundamente marcadas pelo funcionalismo para o qual a escola cumpre duas funções essenciais: a socialização e a seleção. A socialização garante saber e moral, a seleção assegura mobilidade e distribuição. (DANDURAND; OLLIVIER, 1991, p.127)

Apesar desses relatórios não *explicarem* a relação conflituosa entre os meios educacionais e as relações sociais, esses dados *indicavam* e marcavam a partir daí o estudo das desigualdades educacionais no referido período.

Acrescido a essas condições teórico-metodológicas que propiciaram o surgimento das “Teorias da Reprodução” como modelos explicativos, cabe destacar algumas condições históricas para esse surgimento. Dentre as condições históricas observa-se uma série de conflitos sejam: raciais, culturais e entre nações que eclodiram principalmente ao final dos anos 60 até meados dos anos 70. Para citar alguns exemplos, observa-se na França o “Maio Francês”, em 1968, contra o sistema de ensino vigente; na Inglaterra, movimentos de contracultura *newleft* (nova esquerda); e nos Estados Unidos, o início da Guerra do Vietnã propiciou manifestações de

⁸ *Les 30 glorieuses*. Essa é a expressão com que os economistas franceses denominam as décadas de 50 e 60 (NOGUEIRA, 1990, p.51.).

⁹ São eles: ROBINS-1963 e PLOWDEN-1967 na Grã-Bretanha; COLEMAN-1966 nos Estados Unidos. “Na França, essas práticas dominantes de estudos empíricos na Sociologia da Educação assumirão a forma de uma demografia escolar que tem origem nos trabalhos desenvolvidos pelo INED (Institut National d’Études Démographiques) criado em 1945” (NOGUEIRA, 1990, p.55)

estudantes americanos. É nesse contexto de crise cultural e turbulência política que surgem as “Teorias da Reprodução”.

De um otimismo marcado “pelos trinta gloriosos” encontra-se já no início da década de 70 um *desencanto*¹⁰ social patente. Inicialmente, tinha-se um Estado que financiava massivamente os gastos públicos com educação, no pós-guerra, com o intento de promoção de igualdade social e camuflado pela urgência de mão-de-obra qualificada. Agora, devido a crises econômicas mundiais, o *desencanto* estabelece-se porque não houve uma redução significativa das desigualdades de oportunidades escolares e nem uma alteração da relação que cada grupo social mantém com a cultura escolar.

Nasce, nesse contexto, o tema da “reprodução das estruturas sociais” que ocupa um lugar privilegiado e que tem como lema a proposição do “homem como produto das estruturas que o determinam e não produto de sua ação” (NOGUEIRA, 1990, p.54,). Atrelado a esse lema, pode-se observar duas características desse período na análise educacional: 1- que os conhecimentos veiculados na escola são sempre portadores de um nítido caráter de classe, como a versão bourdieuniana cuja ênfase é uma “visão culturalista” e 2- e os agentes de produção das condições de reprodução das relações de dominação entre as classes sociais ou identificando a cultura escolar com a cultura dos grupos sociais dominantes, como a versão althusseriana, caracterizada como uma “visão economicista”¹¹. Um exemplo da versão althusseriana¹² é a análise de Christian Baudelot e Roger Establet identificando o discurso da relação entre a escola e sociedade francesa como um meio de reafirmação do modo de produção Capitalista que prescinde da *base real* do funcionamento da escola, principalmente a escola primária, no seio do funcionamento do aparelho escolar de reprodução das relações sociais de produção:

Esta base é a divisão da sociedade em duas classes antagônicas e a dominação da burguesia sobre o proletariado. A democracia escolar, a unidade da escola, a escola única, não são sonhos, nem ilusões, nem mistificações, nem projetos em

¹⁰ Pela análise econômica e em relação aos Estados mundiais, o destaque é para a crise do petróleo em 1973, elevando o preço do produto em mais de 300%.

¹¹ De acordo com Maria Alice Nogueira, tem-se como representante da teoria da reprodução cultural principalmente Bourdieu e Passeron e seus seguidores. Já representando a teoria da reprodução de filiação marxista principalmente Althusser, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis. (NOGUEIRA, 1990, p. 50,).

¹² Baudelot e Establet (1978, p.242) citam diretamente para a análise da noção de Ideologia o escrito *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* de Louis Althusser.

curso de realização: são realidades inscritas nas funções e no funcionamento mesmo da escola. A escola, desse ponto de vista da burguesia, já é democrática: mas, esta democracia não tem outro conteúdo, em uma sociedade capitalista, que a relação de divisão entre duas classes antagônicas e a dominação dessas classes sobre outras. (BAUDELOT; ESTABLET, 1978, p.20) – tradução livre do espanhol-

No Brasil, Dermeval Saviani (1987, p.39) classifica as teorias da reprodução como uma “tendência crítico-reprodutivista” e destaca a contribuição dessa tendência teórica principalmente no que diz respeito à denúncia de uma política educacional tecnicista e de uma “autonomia da educação em face das relações sociais” presente entre os educadores. No entanto, expressando um papel comum entre os comentadores da tendência crítico-reprodutivista, incluindo Louis Althusser, Demerval Saviani (1987, p.39) a critica considerando o caráter *mecânico* e *externo* da relação entre determinantes sociais e a educação. Segundo os argumentos de Rosemary Dore (2006, p.330), as noções de Louis Althusser começam a ser *divulgadas*¹³ em meados da década de 70 sob regime militar e que, a partir do início dos anos 80, com uma maior abertura política, as manifestações a favor da escola pública, se expandiram, “dando impulso às críticas aos limites das teorias de que a instituição educacional cumpria o simples papel de reprodução social e cultural.” (DORE, 2006, p.335). A tese central de Rosemary Dore (2006, p.347) é a de que por meio do referencial de Gramsci, principalmente nos anos 80, a dimensão e o papel da escola pública puderam ser repensados frente às teorias da reprodução. Isto porque a escola pública considerada um “aparelho ideológico” fora desvalorizada. Ao demonstrar uma conexão *deficiente* entre produção, conhecimento e educação que as análises críticas realizaram, Tomaz Tadeu da Silva (1992, p.140) denuncia que todas elas trataram as instituições educacionais apenas como *distribuidoras* do conhecimento. Nessa perspectiva, as análises críticas ou as teorias da reprodução

¹³ Destaca-se o termo pela distinção entre a divulgação do escrito de Althusser dos *Aparelhos Ideológicos de Estado* no Brasil constituindo um althusserianismo e a leitura efetiva de outros escritos que compõe o pensamento do autor. De acordo com Walter José Evangelista (2003, p.211) é imprescindível a leitura da *Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado* que se tornou público na França em publicação póstuma apenas em 1999 e que esclarece uma série de lacunas deixadas pelos *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Essa *Nota* foi publicada no Brasil em 1983. Décio Saes, apesar de analisar o impacto do pensamento *althusseriano* no que se refere à teoria da História, delimita em seu escrito o objetivo de retornar às obras, seja de Althusser ou aos desenvolvedores de suas noções ao distinguir uma: “literatura brasileira que fixa como objeto explícito os conceitos e as teses formulados pela corrente althusseriana. Essa literatura é aquela que ‘pensa’ sobre o pensamento althusseriano, ao invés de simplesmente ‘utilizá-lo’.” (SAES, 2007, p.15). Porém, o objetivo deste trabalho não é de justificar ou reafirmar as teses de Louis Althusser, como realizou Marcos Cassin (2002), com o intuito de recuperar seu referencial teórico.

consideraram apenas o conhecimento formal e disponível pelas respectivas instituições e que:

Todos os estudos sobre a relação entre educação e sociedade, desde o agora famoso artigo sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, de Althusser (1971), ênfatizam o papel da escola na produção de indivíduos, com a finalidade de servir às necessidades do setor econômico da sociedade capitalista(SILVA, 1992, p.140) - os grifos são meus-

No entanto, como esclareceu Walter José Evangelista, referindo-se à *Nota Sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*, esses aparelhos não reproduzem a ideologia dominante, mas:

que estes aparelhos ideológicos de Estado reproduzem as condições sob as quais se dá a luta de classes. Reproduzem as condições do conflito e não o resultado dele. Logo, permite considerar a famosa oposição produção x reprodução de um ponto de vista bem mais rico e complexo. (EVANGELISTA, 2003, p.211). –os grifos são meus-

Nota-se a importância desta brevíssima contextualização tanto histórica quanto teórico-metodológica no que tange ao contexto educacional. Algumas perguntas permanecem e, se já foram respondidas, não resolvem definitivamente a contraditória relação entre a sociedade e os meios educacionais, pois: O sistema de ensino é capaz de *manter* as desigualdades sociais? O sistema de ensino é capaz de *romper* com as desigualdades sociais? Qual é o papel atribuído ao sistema de ensino frente às desigualdades sociais?

Conclusão: instigar a pesquisa

Essas análises levam à necessidade de uma pesquisa mais acurada sobre a noção de Educação entendida como Formação Humana na perspectiva ontológica e epistemológica na constituição dos processos de produção e reprodução social do conhecimento a partir dos escritos de Louis Althusser. Diante dessas polêmicas pode-se questionar: Há a possibilidade da vinculação entre epistemologia e ontologia na produção e reprodução social do conhecimento? O momento epistemológico precede o ontológico na produção/reprodução do conhecimento na perspectiva da Educação, ou se o momento ontológico precede o epistemológico nessa produção/reprodução? Além disso, a análise de Louis Althusser necessariamente privilegia a via epistêmica, desprezando as leituras e releituras correntes de Karl Marx em que afirmam que a Formação Humana é fruto de uma categoria do real, ou seja, do Trabalho? Com a presente discussão, pode-se concluir que há a necessidade de uma apreensão dialética

entre as relações sociais concretas e a teoria. Como resultado dessa apreensão, há a necessidade de investigar o entendimento da Política e suas influências no processo educacional para Louis Althusser, ressaltando a necessidade do âmbito Político para a relação entre Trabalho e Educação, além de interrogar qual a dimensão que abarca Estado e Sociedade nos processos de produção e reprodução social do conhecimento e como se efetiva esta relação. Espera-se com esta discussão ampliar a noção de Educação, tratada aqui como Formação Humana, conjugando esta formação com as categorias de Trabalho e de Política que constituem as relações sociais concretas. Logo, os processos de produção e reprodução social do conhecimento estão intimamente ligados aos processos de produção e reprodução do modo de produção que cada época ou período exprime em suas condições históricas.

Resumo: O artigo analisa a Educação como Formação Humana a partir da análise ontológica e epistemológica na constituição dos processos de produção e reprodução social do conhecimento. Investiga a centralidade do Trabalho como categoria fundamental nesses processos tendo a necessidade de interrogar, confrontar e discutir a relação da Formação Humana como fruto do Trabalho ou da Razão.

Palavras-chave: formação humana; trabalho; ontologia e epistemologia.

Abstract: *This text analyzes the Education as Human Formation from the ontological and epistemological analysis in the constitution of the processes of production and social reproduction of the knowledge. It investigates the centrality of Work as fundamental category in these processes and it has the necessity of interrogating, confronting and discussing the relation of the Human Formation as a result of the Work or of the Reason.*

Keywords: *human formation; work; ontology and Epistemology.*

Referências

- ANDERSON, P. *A crise da crise do marxismo: introdução a um debate contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- ALTHUSSER, L. *Pour Marx*. Paris: François Maspero, c1965.
- ALTHUSSER, L. *Posições-1*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- ALTHUSSER, L. *A favor de Marx*. 2. ed. Tradução de Dirceu Lindoso. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ALTHUSSER, L. "Marx e Freud" In: *Freud e Lacan; Marx e Freud*. Tradução e Notas de Walter José Evangelista. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

ALTHUSSER, L. *Écrits philosophiques et politiques*. Paris: Editions Stock/IMEC, 1994.

ALTHUSSER, L. *Sur la reproduction*. 1re éd. Paris: Presses universitaires de France, 1995.

ALTHUSSER, L. *Sobre a Reprodução*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *La Escuela Capitalista*. 5ª edição. México: Siglo Veintiuno Editores, 1978.

BERNARDINO, P. A. B., PINTO, O. L., FIDALGO, F. S. R. "Estado, política e trabalho: a hermenêutica em Hegel e Marx" In: *Trabalho, Política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci*. 1 ed. São Paulo : Xamã, 2009, p. 139-158.

CASSIN, M. *Louis Althusser e o Papel Político/Ideológico da Escola*. Universidade Estadual de Campinas/ Faculdade De Educação. Orientador – Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo. Tese de Doutorado, 2002.

CHASIN, J. "Marx – a determinação ontonegativa da politicidade." In: *Ensaio ad hominen*. Tomo III. São Paulo : Estudos e edições ad hominen, 2000.

CHÂTELET, F. "Prefácio". In: *Contribution à la critique de la philosophie du droit de Hegel*. Trad. M. Simon. Paris : Aubier, 1971.

DANDURAND, P., OLLIVER, E. "Os paradigmas perdidos – ensaio sobre a Sociologia da Educação e seu objeto". In: *Teoria & Educação*, nº3, 1991, p. 120-142.

DORE, R. "Gramsci e o Debate Sobre a Escola Pública no Brasil". In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol.26, n.70, 2006.

DOSSE, F. *História do Estruturalismo*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Edusc, 2007.

ENGELS, F. *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*. Edição soviética de 1952, de acordo com o manuscrito, em alemão. Traduzido do espanhol. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/index.htm>. Acesso em Jun/2007.

EVANGELISTA, W. J. *Conhecimento e Desejo: Estudo Histórico-Crítico do Conceito de Superdeterminação no itinerário de Louis Althusser*. Tese apresentada ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do cargo de Titular em Filosofia. Belo Horizonte, 1984.

EVANGELISTA, W. J. "A filosofia do marxista Althusser e a Psicanálise". In: *Marxismo e Ciências Humanas*. São Paulo: Xamã, 2003.

FRIGOTTO, G. "Estrutura e Sujeito e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação". In: *Revista Trabalho & Educação*. Revista do NETE. nº9 Jul/Dez - 2001.

GIANNOTTI, J. A. "Contra Althusser". In: *Seleções CEBRAP 2/ Exercícios de Filosofia*. São Paulo: Brasiliense, 1975.

LESSA, S. "História e ontologia: a questão do trabalho". In: *Crítica Marxista*. nº20 abril – 2005.

LUKÁCS, G. "As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem". In: *Revista da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social*. Núcleo de Estudos e Aprofundamento Marxista (NEAM). nº1, maio de 1997.

MACÁRIO, E. "Sobre a Relação Trabalho e Educação numa Perspectiva Ontológica". In: *Revista Trabalho & Educação*. Revista do NETE. nº5 Jan/Jul - 1999.

MARX, K. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução*. In: *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MÉSZÁROS, I. *Educação para além do capital*. Intervenção na abertura no Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, Brasil, 28/jul/2004. Tradução de T. Brito. Disponível em http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html . Acesso em julho/2007

NAVARRO, F. *Filosofia Y Marxismo: entrevista a Louis Althusser*. México: Siglo Vientiuno Editores, 1988.

NOGUEIRA, M. A. "A Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução". In: *Em Aberto*, nº46, abr/jun, 1990, p.49-58.

SAES, D. "O Impacto da Teoria Althusseriana da História na Vida Intelectual Brasileira". In: *História do Marxismo no Brasil*. Organizador: João Quartim de Moraes, 2ª ed. Vol. 3. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SILVA, T. T. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUSA JR., J. "Trabalho, práxis e o programa marxiano de educação". 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2008.

VAISMAN, E. "Althusser: Ideologia e Aparelhos de Estado – Velhas e Novas Questões." In: *Projeto História*, n.33. São Paulo, dez. 2006. Acesso em Ago/2008.

Disponível em www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/volume33/artigo_12.pdf.

Recebido em março de 2010

Aprovado em junho de 2010

O jornal “O movimento” ajudando a escrever a história da educação em Pirassununga (1934-1945)

“O movimento” newspaper helping to write the Pirassununga education history (1934-1945)

Sandra Herszkowicz Frankfurt

Doutoranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
franksan@uol.com.br

Este trabalho é parte da dissertação de Mestrado, intitulada *As práticas das festas escolares na Escola Normal de Pirassununga (1930-1950)*¹. Neste texto, privilegia-se a análise de como o Jornal “O Movimento”, no período citado, ajudou a escrever a História da Educação da Escola Normal de Pirassununga, especialmente no que diz respeito às festas escolares. Adota-se para a eleição e a análise dessa fonte as perspectivas da História Cultural da escola e dos saberes pedagógicos, cujo núcleo das investigações está em torno de um campo de questões relativas ao processo de institucionalização da escola primária no Brasil, analisando dispositivos que, na sua materialidade, dão a ver modelos de conformação escolar das práticas educativas e busca determinar a especificidade das apropriações de tais modelos no processo de constituição da escola primária no Brasil (Carvalho, & Toledo, 2004). Os interesses teóricos que norteiam essas investigações derivam de dois pressupostos: o de que o modelo escolar é produto de práticas de apropriação entendidas como práticas de transformação de matérias sociais específicas; e o de que os modelos pedagógicos são objetos culturais produzidos socialmente, devendo ser analisados em sua materialidade (Carvalho, & Toledo, 2004).

¹ Defendi a dissertação em 2007, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC-SP, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Almeida Toledo.

Como prática de transformação de matérias sociais, a apropriação supõe a situação particular em que os agentes dotados de competências específicas produzem um novo objeto, segundo procedimentos técnicos e regras de uma finalidade condicionada por uma posição. Afirma-se, assim, o pressuposto de que a história do processo de institucionalização da escola elementar no Brasil deve ser construída a partir de um questionário de investigação que traga à cena os atores nele envolvidos, para reconstituir a situação-problema com que se defrontaram, o repertório de modelos pedagógicos a que tiveram acesso, e os recursos culturais (individuais e sociais; intelectuais e materiais) com que puderam contar na apropriação que fizeram dos modelos (Carvalho, & Toledo, 2004).

O conceito de apropriação, como tática que subverte dispositivos de modelização, é tomado de Certeau (1994), que põe em cena um hiato entre os usos e suas prescrições. O hiato evidencia a complexidade da relação entre modelos pedagógicos e seus usos e está no cerne de uma História Cultural das práticas e dos saberes pedagógicos. O conceito supõe o de estratégia, também tomado de Certeau (1994), que remete a práticas cujo exercício pressupõe um lugar de poder, e designa dispositivos de normatização e modelização que, desse lugar de poder em que são produzidos, regulam práticas que se inscrevem em um território que lhes é exterior. Falar de práticas de apropriação é falar de uma matéria dessa apropriação e de operações de transformação dessa matéria que põem em cena práticas de seleção de um agente que, dotado de disposições, expectativas e competências, faz uso do repertório cultural a que tem acesso em uma situação determinada (Certeau, 1994; Chartier, 1990, 1994, Carvalho, 2004).

Com esse referencial teórico, objetiva-se mapear práticas e processos de produção, difusão e uso de modelos pedagógicos que põem em circulação desenhos institucionais da escola elementar. Investigam-se práticas de produção desse modelo escolar, pondo em cena os atores dessas práticas, configurando situações de produção, uso e difusão.

A opção por considerar o jornal “O Movimento” como fonte para esta pesquisa deve-se ao fato de que nele é possível encontrar vestígios das práticas investigadas, além de se constituir um veículo de difusão dessas práticas. O jornal “O Movimento” foi uma publicação encontrada em circulação na cidade de Pirassununga até o período em que foi concluída a pesquisa de mestrado, no ano de 2007, sempre com publicações semanais, mantendo essa periodicidade até

os dias atuais. No entanto, na pesquisa, foram analisados os números a partir de 1934, período inicial dos exemplares disponíveis para consulta, a 1942, quando as referências às festas escolares, tema do trabalho, diminuem, desaparecendo, por completo, a partir de 1945.

Mas, para tomar o jornal como fonte e fazer dele uma abordagem adequada, como adverte Capelato (*apud* Bontempi Jr., 2001), é preciso primeiramente formular perguntas a respeito da representação da realidade criada pelo jornal. Essa consideração permite pensar que as informações disponíveis no jornal nem sempre são relatos fiéis da realidade, mas representações criadas a partir dos mais diversos interesses defendidos por aqueles que dirigem o periódico.

Nesse sentido, não se pode tomar o jornal como uma expressão imparcial da realidade, mas como um instrumento que não só a explicita, mas a constrói a partir de princípios, interesses e ênfases que não se mantêm intactos ao longo do tempo. Ao contrário, reformula a realidade, deixando entrever as condições de produção, os objetivos focados ou abandonados, mas que sempre apontam para as representações que se têm ou que se intenta construir sobre um determinado evento.

O jornal “O Movimento” foi fundado por Felipe Malaman, homem de reconhecido prestígio social, dirigiu o jornal de 1934 a 1958, quando passou a direção a um grupo de quatro intelectuais da cidade. Em 1964, passou a compor a sociedade o Sr. Daniel Caetano do Carmo, que fez questão de lembrar em entrevista concedida para a pesquisa de mestrado, que ingressou na sociedade no dia 31 de março de 1964, *dia em que arrebentou a revolução*. E, essa declaração demonstra a parcialidade da direção do jornal aos fatos políticos em curso.

Por ter consciência do papel desempenhado pelo jornal, optou-se por tomá-lo como fonte, pois, a partir dele, o objetivo é verificar de que forma as práticas eram representadas por um meio de circulação de informações e qual era a ênfase que se dava a essas práticas.

Como já foi apontado, os exemplares do jornal “O Movimento” estão disponíveis a partir de 1934. Neles, são encontrados registros, à vezes, detalhados, das festividades escolares ocorridas em Pirassununga, expondo sua importância e significado, o que justifica a opção por utilizá-lo como fonte para esta pesquisa.

Segundo as descrições nesse jornal, as festas escolares, sobretudo as que tinham um caráter social, aconteciam no salão nobre da Escola Normal, com *toda pompa e gala* que a ocasião merecia. Observa-se que as festividades dessa instituição apareciam nesse jornal, de 1934 a 1937, com grande destaque, apresentadas sempre nas primeiras páginas, com grandes chamadas, em títulos com letras maiúsculas. A ênfase dada às comemorações da referida Escola demonstra que elas tinham um valor que transcendia o caráter escolar e que envolviam toda a sociedade local. Após esse período, especificamente de 1938 a 1945, as referências às festividades escolares, no jornal “O Movimento”, começam a diminuir, aparecendo apenas pequenas notas, com chamadas para comemorações específicas da Escola Normal.

Não se pode perder de vista que a presença e a diminuição das notícias sobre as festas escolares, em Pirassununga, nas páginas de “O Movimento” coincidem com o período de ascensão e queda do Estado Novo no Brasil. No entanto, não se pode pensar em uma coincidência gratuita, sobretudo por saber ser o jornal um instrumento importante na transmissão de valores e na formação de uma opinião pública. Ou seja, pode-se afirmar que o jornal servia como um instrumento de instituição da memória coletiva (cf. Le Goff, 2003), demarcando a importância dos eventos que eram e que não eram importantes para a sociedade, exercendo, assim, o seu lugar de poder e de memória, lugar de didatização das atitudes civilizadas, ou seja, o jornal apresentava-se como um instrumento para veiculação das estratégias de conformação social.

O jornal, como estratégia para conformação social, servia como um suporte material de constituição da memória, pois, como afirma Catroga (2001, p. 23),

A memória só poderá desempenhar a sua função social através de liturgias próprias centradas em reavivamentos que só os *traços-vestígios* do que não existe são capazes de provocar. Portanto, o seu conteúdo é inseparável, não só das expectativas em relação ao futuro, como dos seus campos de objectivação – linguagem, imagens, relíquias, lugares, escrita, monumentos – e dos ritos que reproduzem e transmitem: o que mostra que ela nunca se desenvolverá, no interior dos sujeitos, sem suportes materiais, sociais e simbólicos de memória.

Assim, pode-se afirmar que o jornal funciona como uma estratégia de conformação social, como suporte material à constituição da memória, de modo que não se pode deixar de considerar as possíveis vinculações do jornal com os interesses políticos.

De 1934 a 1939, o jornal, de seis páginas, dedicava, nas primeiras páginas, pelo menos, dois artigos genéricos sobre educação. Nesses anos, o jornal sempre publicava artigos com a explicação das datas cívicas do mês, como: Tiradentes, em abril; Dia do Trabalho, em maio; Dia do Soldado, em agosto; Dia da Pátria, em setembro; Dia da Proclamação da República e Dia da Bandeira, em novembro. Depois do artigo explicativo de primeira página, apresentava-se, na segunda ou terceira página, um artigo descrevendo a participação da Escola Normal nas comemorações das diferentes datas.

De 1939 até o final de 1941, “O Movimento” passa a ter oito páginas e assume características diferentes. Os artigos genéricos sobre educação, que antes eram dois, passam para um. As datas cívicas são registradas, porém, mais resumidamente, o que também se aplicava às notas sobre as comemorações na Escola Normal da cidade. O que o jornal não deixa de anunciar, sempre com bastante ênfase, eram os dias da formatura dos normalistas e o dia 6 de agosto, aniversário da cidade.

Assim, pode-se destacar que, de 1934 a 1941, a Escola Normal de Pirassununga é retratada com mais ênfase em “O Movimento”, já que os acontecimentos sociais e políticos estavam vinculados à vida escolar, o que demonstra que, nesse período, a Escola exerceu uma presença marcante no cotidiano da cidade, sendo tanto a Escola Normal quanto o jornal “O Movimento” utilizados como estratégias de conformação social.

No entanto, apesar da diminuição de referências às festividades da Escola Normal, verifica-se a manutenção de anúncios de pequenas chamadas sobre a reabertura de aulas, visita da Escola Normal de Rio Claro à Escola Normal de Pirassununga e sobre as festas cívicas comemoradas dentro da escola.

No dia 13 de julho de 1941, um artigo de primeira página, intitulado *Em festas a Escola Normal*, chama a atenção. Esse artigo traz, “com orgulho”, o programa das festas a serem realizadas na escola em comemoração ao trigésimo aniversário da instituição. Como se pode observar no trecho abaixo, são lembrados os antigos diretores, professores e ex-alunos, como é o caso de Manuel Lourenço Filho²:

² Catedrático de Psicologia Educacional na Universidade do Brasil; membro da *Société Française de Psychologie*; da *Association Internationale de Psychotéchnique*; da *American Educational Research Association*; da *American Statistical Association*, etc. (Cf. Lourenço Filho, 1955). Foi ainda fundador e diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), com uma longa lista de publicações de livros e em vários periódicos sobre educação,

... é com admiração, repassada de orgulho mui legítimo, que vemos brilhar no cenário pedagógico do país, refulgindo com o astro de primeira grandeza, Lourenço Filho que ostenta entre seus títulos de glória um diploma de professor normalista fornecido pela Escola Normal de Pirassununga (Jornal “O Movimento”).

Como já foi destacado, após análise dos exemplares do jornal “O Movimento” sem concorrente com o qual se pudesse comparar até o ano de 1950, nota-se, a partir do início dos anos de 1942, um rareamento de artigos genéricos sobre educação, sobre a Escola Normal e sobre as festividades que nela ocorriam.

Por hipótese, pode-ser afirmar que isso se devia ao fato de que, com o crescimento da cidade, novos estabelecimentos comerciais apareceram, com outros fatos ganhando importância, ocasionando a diminuição na ênfase sobre a Escola Normal e sobre a educação. Porém, um destaque mantido pelo jornal diz respeito às festas de formatura dos normalistas e o dia do aniversário da cidade. Os artigos sobre a Escola Normal continuavam existindo, mas sob a forma de notas, avisando os alunos sobre dias de matrículas, transferências, reabertura de aulas, uniformes etc. Já as datas cívicas, a partir de então, figuravam sob a forma de pequenas poesias num cantinho do jornal.

Constatar que, embora haja uma diminuição de referências sobre as festividades na Escola Normal não significa o desaparecimento dessas referências, possibilita perguntar que lugar social ocupava a Escola Normal de Pirassununga para a sociedade local?

Pode-se afirmar que as escolas normais, embora em proporções menores que as Faculdades de Direito e Medicina, atuavam como centros aglutinadores de uma elite intelectual, sobretudo para aqueles que não podiam fazer um curso superior.

especialmente, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), fundada por ele em 1944. Segundo Gandini (1995), Lourenço Filho formou-se em 1917, em São Paulo, tendo começado a trajetória profissional e política em Porto Ferreira como professor de escola primária, continuando depois na cadeira de psicologia na Escola Normal de Piracicaba. Em 1920, tornou-se professor de psicologia na Escola Normal em São Paulo, onde foi colega de Fernando de Azevedo, que lecionava sociologia. Foi exercendo o cargo de Diretor da Instrução Pública do Ceará que ele conseguiu projeção no cenário nacional. Foi ainda diretor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, diretor da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, onde também exerceu o cargo de vice-reitor. De 29 de novembro de 1930 a 11 de março de 1931, foi Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo, durante o Governo Provisório. Em 1932, assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação, no Rio de Janeiro. Além desses cargos, exerceu vários outros de destacado lugar no cenário educacional brasileiro. No entanto, o que Gandini (1995, p. 103) não informa é que Lourenço Filho, “uma personalidade importantíssima, responsável por inúmeras iniciativas e realizações”, que exerceu “muita influência nos rumos que a educação brasileira tomou após a revolução de 1930”, diplomou-se Professor Normalista pela Escola Normal de Pirassununga, em 1913.

Localizadas nas cidades, atuavam como formadoras de civilidade, de instrumentos de distinção social. Como afirma Carvalho (1989, p. 65), “quando a escola adaptada ao meio urbano, era comum a expectativa de que viesse combater, ou pelo menos atenuar em seus efeitos morais, essa vida tumultuada, corrosiva, a vida de prazeres, com os recursos oferecidos pela moderna pedagogia”.

Nesse sentido, a Escola Normal de Pirassununga atuava como um lugar formador de indivíduos distintos na sociedade local, por transmitir valores e inculcar condutas necessárias à própria vida em comunidade. Para isso, as festas escolares serviam efetivamente, já que, além de inculcar valores na comunidade escolar (estudantes, professores, corpo dirigente da escola), avançavam para além dos muros da escola, invadindo casas, lares, famílias, homogeneizando valores a fim de conferir à comunidade o sentimento de nação. Compartilhar da vida escolar, participar das festas escolares, no que se pode chamar de período de ouro das escolas normais brasileiras, era ser partícipe de uma elite intelectual da cidade, cujas ações (práticas) denotavam distinção. A localização dessas escolas normais em centros urbanos apontava para o progresso, para o porvir, para um futuro promissor na inserção social, o que justifica a presença nas páginas dos jornais, em especial do jornal analisado, “O Movimento”.

No caso específico da Escola Normal de Pirassununga, as práticas festivas eram diferentes, pois cada uma apontava para um tipo de comportamento a ser inculcado. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola, e especialmente as festas escolares, atuam como um motor do processo civilizador, formadoras de hábitos e costumes.

No que diz respeito às festas escolares, no jornal “O Movimento” foram encontrados registros de várias festividades que aconteciam na Escola Normal de Pirassununga, organizadas no Quadro 1.

QUADRO 1 - FESTAS DA ESCOLA NORMAL DE PIRASSUNUNGA EM “O MOVIMENTO”

MÊS	COMEMORAÇÃO
ABRIL	14 Pan-americano
	19 Aniversário de Getúlio Vargas
AGOSTO	06 Aniversário da cidade de Pirassununga
SETEMBRO	- Concurso da rainha dos estudantes da Escola Normal de Pirassununga
NOVEMBRO	- Festa de formatura dos normalistas da Escola Normal de Pirassununga
	- Festa da Chave
	- Festa de exposição dos trabalhos manuais dos alunos da Escola Normal de Pirassununga

Fonte: Jornal “O Movimento”

Deve-se destacar que o registro encontrado em “O Movimento” das festas que aconteciam na Escola Normal de Pirassununga nem sempre estava de acordo com as prescrições legais, o que confirma a premissa de que entre as prescrições legais e realização prática dessas prescrições há distâncias consideráveis, ou seja, entre as estratégias e as táticas está a apropriação que impõe hiatos entre os usos e as prescrições. Exemplo disso eram as comemorações do Dia Pan-Americano.

No que diz respeito aos festejos do Dia Pan-americano, embora essa comemoração tenha sido prevista em Lei, mais precisamente, pelo Decreto Federal nº 19.685, de 10 de fevereiro de 1931, o que faz esperar que ela acontecesse já em abril próximo, observa-se, pelas fontes consultadas, que só há vestígios dessa comemoração a partir de 1938, quando sai uma nota no jornal “O Movimento” sobre a referida festividade.

No que se refere especificamente à comemoração do Dia Pan-americano, observa-se que, nesse jornal, no período analisado, foram feitas duas alusões à data: no ano de 1938 e no ano de 1944. No entanto, pelas informações dispostas, percebe-se um teor diferenciado no que concerne à comemoração.

No ano de 1938, o programa levado a efeito foi o seguinte: a) abertura da sessão com o hino nacional; b) música com uma banda de jazz; c) declamações de poesias por alunos e professores da Escola Normal de Pirassununga; d) canto das normalistas; e) discurso de uma aluna do Ginásio; f) declamação de poesias por duas professoras da Escola Normal de Pirassununga; g) encerramento com um baile para os normalistas no salão nobre da Escola Normal de Pirassununga.

Em abril de 1944, o Dia Pan-americano foi comemorado de forma muito diferente: foi organizado pela Prefeitura Municipal e pelo Centro Municipal da Legião Brasileira de Assistência (L.B.A), na sede desta. A festa teve início às 19 horas, com a presença de autoridades locais, membros da L.B.A., jornalistas e professores da Escola Normal. No jornal, informa-se que o representante do Prefeito Municipal fez um pequeno discurso, falando sobre a finalidade da comemoração. A palavra foi passada, em seguida, ao orador da noite, um distinto advogado da cidade, que palestrou por uma hora, sendo, segundo o jornal “O Movimento” (1944, abril, p. 4), “aplaudido efusivamente por todos ao final”.

O que se observa, com a análise das informações disponíveis sobre a comemoração do Dia Pan-americano, é que, no ano de 1938, quando a festa aconteceu na Escola Normal de Pirassununga, havia um tom mais solene, ilustre

e social, porém sem perder o caráter pedagógico, que se pudesse esperar de uma festividade escolar. Verifica-se que, além da participação ativa dos normalistas, a escola se abria para a participação de estudantes de outras escolas, a exemplo do Grupo Escolar local, denominado Grupo Escolar “Tenente Coronel Manuel Franco da Silveira”, conferindo a palavra a um estudante como representante dos estudantes externos. O caráter social do evento é explicitado pelo encerramento, com um baile, um exemplo de acontecimento para o qual a cidade se voltava, para o qual todos eram mobilizados a participar.

Já no ano de 1944, o que se observa é que a comemoração não mais estava sob a responsabilidade da Escola Normal de Pirassununga, mas da Prefeitura e da L.B.A. (Legião Brasileira de Assistência). A mudança de comando da comemoração conferia ao evento um caráter ainda mais cívico. Provavelmente, isso se deva à aliança do Brasil com os Estados Unidos da América quando da participação na II Guerra Mundial. Observa-se também que, embora a festividade tivesse mudado de responsável, não foi excluída a participação do público da Escola Normal da cidade, o que impõe pensar que o corpo discente, docente e administrativo da Escola Normal de Pirassununga era formado por pessoas que figuravam com grande prestígio social na cidade. No entanto, no jornal “O Movimento” fica claro que, com a saída da comemoração do ambiente da Escola Normal de Pirassununga, o caráter social da festa tornou-se diminuto.

Uma outra festa que apresenta a participação dos normalistas e que figura nas páginas de “O Movimento” diz respeito à comemoração do aniversário da cidade (6 de agosto), sobre a qual há extensos artigos.

Observa-se que, em geral, a festa era organizada pela prefeitura, para a qual eram convidadas personalidades ilustres, realizada missa e encerramento com banda de música em frente à Escola Normal.

Deve-se destacar que a comemoração do aniversário da cidade coincidia com a comemoração do dia do Padroeiro – “São Bom Jesus dos Aflitos”, demonstrado uma união entre as questões políticas e religiosas e, pelo que se percebe nas matérias publicadas em “O Movimento”, essa data mobilizava não só a cidade de Pirassununga, mas as localidades vizinhas.

Em 1938, o Jornal “O Movimento” informava:

Esteve reunida, ante-ontem, na Prefeitura Municipal, a Comissão promotora das festas assignalativas do 115º aniversário da fundação de Pirassununga.

O programa, a exemplo dos anos anteriores, será quase o mesmo:

1ª parte:

- 6 h – Alvorada pela Banda de Clarins do 2º R.C.D.
- 8 h – Missa Campal
- 9 h – Corrida pedestre percurso total de 32,50 metros
- 9,15 h – 1º circuito cyclístico de Pirassununga – 7.500 metros

2ª parte (campo do C.A.P.)

- 15,30 h – Partida de Bola ao Cesto entre duas turmas femininas
- 16 h – Partida de Futebol

3ª parte:

- 18 h – Retreta no coreto do jardim pela banda da Corporação Musical Pirassununguense
- 19:30 h – “Te-Deum” em ação de graças rezado na Matriz
- 20 h – Sessão solene comemorativa na Escola Normal
- 22 h – Encerramento dos festejos com grandes bailes nos Clubes da cidade (Jornal “O Movimento”, 1938)

Em 6 de agosto de 1940, o jornal repete: “O programa, a exemplo dos anos anteriores será o mesmo. Apenas com a exclusão da corrida ciclística” (Jornal “O Movimento”, 1940).

De 1940 a 1945, o roteiro da festa continuava o mesmo. O que se acrescentavam eram os prêmios que os participantes das corridas, quer de pedestres quer de ciclistas (que só foi retirada no ano de 1940) ganhavam. No Jornal, afirmava-se que, para os primeiros lugares, relógios cromados eram doados pela Prefeitura e os segundos e terceiros lugares recebiam prêmios dos comerciantes locais.

Observa-se, pelo destaque que a imprensa local conferia à festa do padroeiro e ao aniversário da cidade, que se tratava de uma das datas mais importantes comemorações do calendário de Pirassununga. Essa data, embora não constasse no calendário nacional, não poderia deixar de fazer parte do calendário das festas escolares da Escola Normal da cidade, pois, considerando que a participação em festas consistia na ocupação de espaços privilegiados na conformação social, haja vista serem as festas importantes estratégias que visavam a essa finalidade, não se poderia esperar, por um lado, que a Escola Normal da cidade ou o jornal de circulação local se mostrassem alheios a esses momentos. Por outro lado, a articulação tanto da Escola Normal quanto do Jornal “O Movimento” com esses movimentos demonstram o quanto serviam como estratégias na conformação social.

Pela análise da programação tornada pública no jornal “O Movimento”, que ia das atividades políticas à religiosa, das esportivas às educativas, e à estritamente festiva, percebe-se que cabia à Escola Normal de Pirassununga a programação solene. O que seria essa programação em meio a tantas atividades? Teria um caráter pedagógico? Social? Se social, em que se diferenciava das demais? Ou seja, que lugar ocupava a Escola Normal de Pirassununga na festa mais importante da cidade?

Verifica-se que a sessão solene representava a atividade propriamente educativa. Observa-se que, no ano de 1938, a sessão solene, como informado no Jornal “O Movimento”, apresentava a seguinte programação:

- 1 - Discurso sobre a fundação de Pirassununga – aluno
- 2 - Poesia recitada por uma aluna
- 3 - Palestra sobre o valor do Cinema Educativo
- 4 - Projeção de filmes educativos.

A própria definição de “sessão solene” diferencia-se das demais, porque não se confundia com a programação religiosa, nem com as demais atividades em que o caráter político estava associado, a exemplo da programação esportiva ou estritamente festiva, como os bailes em diversos clubes da cidade, ou seja, para diversos públicos. No entanto, não se pode dizer que a “sessão solene” estava imune à ação política, mas que ia além disso. Pela programação realizada na Escola, pode-se dizer que se tratava de um lugar que aglutinava tanto um público da política, quanto da sociedade, religiosa e intelectual.

A análise da prática da participação da Escola Normal de Pirassununga nas comemorações do aniversário da cidade demonstra o lugar que essa instituição de ensino na sociedade local. Como se pode perceber, esse lugar ia além do caráter pedagógico destinado a uma escola à qual cabia formar professores. Ou melhor, com essas festividades, a Escola Normal “pedagogizava” as relações e os eventos sociais e políticos da cidade ao mesmo tempo em que destacava o sucesso escolar de seus discentes.

Essa “pedagogização” dos eventos sociais e políticos tem a ver com o que Carvalho (1989) denominou “pedagogia do espetáculo”. Segundo essa autora,

a eficiência pedagógica das comemorações festivas escolares era, no círculo educacional, a razão de existência de tais práticas, uma vez que, na esteira de Gustavo Le Bon, entendia-se a educação como um mecanismo de fazer passar atos do domínio do consciente para o inconsciente. (Carvalho, 1989, p. 76-77).

E, citando Lourenço Filho, a autora acrescenta que “as simples comemorações, as festas só valem pelo caráter educativo de que se revistam, isto é, pela influência que possam ter sobre a alma infantil, antes de tudo, e pela influência que possam ter sobre o meio social em que funcionam a escola” (Lourenço Filho, *apud* Carvalho, 1989, p. 77). E, nesse processo de “pedagogização” social liderado pela Escola Normal, o jornal “O Movimento” figurava como um importante aliado. E, para não deixar dúvidas de que o jornal “O Movimento” figurava como uma estratégia para a conformação social, vale observar um exemplar que, além de fazer referências às festas na Escola Normal de Pirassununga, veicula posições favoráveis ao nazismo.



Jornal “O Movimento”, 13 de junho de 1941, nº 351.

Resumo: Neste texto, é analisado o papel do jornal “O Movimento” como instrumento de circulação das práticas das festas escolares realizadas na Escola Normal de Pirassununga entre 1934 e 1945, período em que há disponível o primeiro e o último registro com informações sobre o tema pesquisado. Deve-se destacar que o jornal “O Movimento” é um periódico de circulação local até os dias atuais. Objetiva-se analisar o espaço ocupado pela Escola, bem como as festividades e os eventos dos quais ela fez parte, nas páginas deste jornal. Consideram-se as festas escolares importantes veículos de propaganda e “pedagogização” da cultura republicana na sociedade pirassununguense. Consta-se que o jornal, ao evidenciar a participação da Escola Normal em comemorações ou a realização destas festividades, além de dar a ver as práticas escolares realizadas, configurou-se em um importante aliado nesta “pedagogização” social.

Palavras-chave: Escola Normal de Pirassununga; festas escolares; jornal.

Abstract: In this text is analyzed the paper of the newspaper “The Movement” as circulation instrument of the practices of the school parties accomplished at Normal School of Pirassununga between 1934 and 1945, period in which has available the first and the last record with information on the searched theme. It should be highlighted that the newspaper “The Movement” is a periodical of local circulation until current days. It analyzes the space used by School, as well as the festivities and the events of which she made part, in the pages of this newspaper. They consider the importance of the school parties as propaganda vehicles and “pedagogization” of the republican culture in the pirassununguense society. It verifies that the newspaper, when evidencing the participation of the Normal School in commemorations or the accomplishment of these festivities, besides permitting to see the accomplished school practices, it configured in an important ally in this social “pedagogization”

Keywords: Normal School of Pirassununga; school parties; newspaper.

Referências

Fontes Primárias:

Jornal “O Movimento”, edições de 1934 a 1945.

Fontes secundárias:

BONTEMPI JR., Bruno. 2001. *A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos de 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*. Tese de Doutorado, Programa de Educação: História e Filosofia da Educação, PUC-SP.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. 1989. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Col. Tudo é História).

_____. Marta Maria Chagas de, TOLEDO, Maria Rita de Almeida. 2004. *A constituição da “forma escolar” no Brasil: produção, circulação e apropriação de modelos pedagógicos*, disponível em www.pucsp/pos/ehps/pesquisa, 30 de setembro.

CATROGA, Fernando. 2001. *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto.

CERTEAU, Michel. 1994. *A invenção do cotidiano. A arte de fazer*. Petrópolis: Vozes.

CHARTIER, Roger. 1990. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.

- CHARTIER, Roger. 1994. Historia y prácticas culturales. Entrevista a Roger Chartier, por Noemí Goldman e Leonor Arfuch. In: *Entrepasados: Revista de História*. Buenos Aires, vol. 34, nº 135.
- FRANKFURT, Sandra H. 2007. *As práticas das festas escolares na Escola Normal de Pirassununga (1930-1950)*. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP).
- GADINI, Raquel. 1995. *Intelectuais, Estado e Educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)*. Campinas: Editora da Unicamp.
- LE GOFF, Jacques. 2003. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5ª ed.. Campinas: Editora da Unicamp.

Recebido em abril de 2010

Aprovado em junho de 2010

A importância das fontes documentais para a pesquisa em História da Educação

The importance of the original sources for a research in History of Education

Eliane Mimesse Prado

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná
emimesse@bol.com.br

O pesquisador e suas fontes

Para o bom andamento de uma pesquisa é necessário que o pesquisador tenha como foco os modos como vai lidar com as fontes primárias. Dependendo do tipo de aproximação que faça dessas fontes, o andamento de sua pesquisa corre o risco de tomar os mais diversos rumos, e nem sempre os que foram propostos no início do estudo.

O trabalho de pesquisa exige uma atenção ampla com o material a ser trabalhado, no sentido de perceberem-se todas as nuances que o envolvem. Os acontecimentos históricos devem ser questionados, para que possam ser verificados segundo o entendimento do pesquisador que o inquire, quais são os caminhos e pontos que guarda. Sempre se deve analisar sob todos os ângulos possíveis o objeto colocado como centro de uma investigação, para evitarem-se os enganos.

A prática de pesquisar comporta uma série de variantes e de determinantes em seu trajeto. Quando não existe o acesso a todos os documentos que possibilitem o desvendamento dos acontecimentos de modo detalhado, deve o pesquisador, direcionar-se à outros tipos de documentos e fontes que contribuam para a reconstituição de seus dados. A busca por indícios no entorno do contexto é parte implícita a uma pesquisa em história da educação.

Mas, a verdade detectada em um determinado acontecimento, nunca será a realidade pura, como ocorreu, porque estamos sempre fazendo uma reinterpretação do que se passou. São necessárias, deste modo, a elaboração de hipóteses, por contribuírem com os questionamentos a serem feitos aos documentos. O caminho a ser seguido na pesquisa é determinado em função das hipóteses levantadas pelo pesquisador. Essas hipóteses serão analisadas, comprovadas ou não e, suscitarão outras hipóteses, é um trabalho contínuo de descobertas.

Como nos alertou Certeau (2002, p. 34) não podemos nos esquecer “que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente.” Sendo assim, as hipóteses serão implícitas e inevitáveis à qualquer modalidade de pesquisa.

Na análise da documentação efetuada pelo pesquisador em História da Educação, este deve ir além das aparências dos acontecimentos, e dos conteúdos que estes demonstram. Faz-se necessário investigar outras áreas e disciplinas que envolvam o objeto estudado, pesquisar-se a sociedade como um todo no período analisado e nunca entender um acontecimento como isolado.

Via de regra, as fontes primárias documentais, podem ser encontradas em arquivos, bibliotecas e em departamentos vinculados aos órgãos públicos que mantenham a prática do arquivamento de documentos. Os arquivos são os responsáveis pela guarda e manutenção dos mais diversos documentos, porque:

[...] compõem o mundo do jogo técnico, um mundo onde se reencontra a complexidade, porém, triada e miniaturizada e, portanto, formalizável. Espaço preciso em todos os sentidos do termo; [...] o equivalente profissionalizado e escriturário daquilo que representam os jogos na experiência comum de todos os povos, quer dizer, das práticas através das quais cada sociedade explícita, miniaturiza, formaliza suas estratégias mais fundamentais, e representa-se assim, ela mesma, sem os riscos nem as responsabilidades de uma história a fazer. (CERTEAU, 2002, p. 20)

Após essas breves linhas sobre a importância das fontes documentais e dos arquivos para o pesquisador em História da Educação, discorrer-se-á sobre duas possibilidades de utilização de fontes primárias. As análises efetuadas nessas pesquisas conduziram ao preenchimento de algumas das lacunas históricas educacionais brasileiras. Essas análises contribuíram com o resgate dos acontecimentos de momentos diferenciados na prática cotidiana escolar, quando da aplicação da metodologia de ensino, no uso de materiais didáticos e nas relações sociais.

A interpretação de fontes documentais em diferentes tempos históricos

O uso das fontes manuscritas na pesquisa em História da Educação

São várias as formas de abordagens documentais utilizadas para ter-se acesso ao contexto histórico de determinado período estudado. Na primeira pesquisa a ser referenciada pôde-se resgatar o cotidiano das escolas, criadas em um núcleo colonial de imigrantes italianos entre o final do século XIX e início do XX. O período cronológico propriamente dito esteve restrito aos anos de 1883 e o de 1921. Esse período foi estabelecido pelas fontes primárias identificadas nos arquivos e bibliotecas das cidades da região pesquisada¹.

Este exemplo inicial trata de uma pesquisa centrada em documentos manuscritos, propriamente relatórios enviados pelos professores das escolas de primeiras letras da colônia italiana estudada ao inspetor da Instrução Pública. Sendo, todos eles, de caráter oficial e, partindo de um modelo estabelecido pelo órgão a ser enviado. Neste caso, deve-se questionar a linguagem utilizada pelos redatores, a posição de subordinação de quem os escreveu e a quem foram endereçados. É necessário observar quem produziu uma dada linguagem, para quem e como a produziu.

Quanto a questão colocada por Duby (1994) sobre a confiabilidade na redação dos documentos oficiais, em alguns momentos parece que deparamo-nos com cópias uns dos outros, mudando-se apenas as datas e algumas outras informações estatísticas. Considerando-se que nem todas as informações ocorridas no período estudado poderiam ser registráveis, e ainda seguindo normas pré-estabelecidas, os conteúdos giravam em torno de pontos relacionados pelos itens do Regulamento da Instrução Pública em vigor. Fatores externos como a ocorrência de epidemias, e o consequente fechamento das escolas, ou as difíceis condições de trabalho em sala de aula, possibilitaram a expansão das hipóteses iniciais. Interrogando estes documentos com seus conteúdos descritos puderam-se ter outras hipóteses e dar-se continuidade à pesquisa.

Segundo Bacellar (2005) é necessária a compreensão do “funcionamento da máquina administrativa” do período histórico a ser pesquisado.

¹ Refiro-me a obra *Educação e os imigrantes italianos: da escola de primeiras letras ao grupo escolar*. 2.ed. São Paulo: Iglu, 2010.

O entendimento desse grande mecanismo administrativo é fundamental para se compreender que tipos de documentos teriam sido hipoteticamente produzidos e arquivados nos desvãos das estantes. Hipoteticamente, pois nem sempre se tem plenas garantias de que tais documentos foram de fato produzidos, ou seja, se os administradores cumpriram fielmente suas obrigações. O problema é, contudo, ainda mais complexo. A elaboração de um documento não necessariamente significa que seguiram as normas de conteúdo informacional originalmente previstas. Por fim, o que foi produzido e acumulado muitas vezes se perdeu com o tempo ou com a incúria. (BACELLAR, 2005, p. 44)

As hipóteses elaboradas, após o conhecimento do contexto documental e dos conteúdos que eles trazem esclarecerem paulatinamente os caminhos a serem trilhados pela pesquisa histórica. A partir desse acesso foi possível reconstruir o cotidiano escolar, dos professores e dos alunos deste núcleo colonial vêneto. As opções subjetivas postas pelo pesquisador, que pretendia atingir a objetividade pelo diálogo com as fontes estabelecidas e o método utilizado, foram alcançadas. Essa interlocução permitiu a interação entre os acontecimentos e o historiador.

As fontes primárias utilizadas na elaboração desta pesquisa encontravam-se em bibliotecas da própria localidade e das cidades próximas, mas, a maior parte da documentação estava no acervo do Arquivo Público do Estado de São Paulo. Bacellar (2005) em seu texto descreve algumas das dificuldades que o pesquisador encontra quando pretende utilizar-se da documentação dos arquivos públicos brasileiros.

[...] *eles* enfrentam, de forma geral, os sérios problemas comuns aos serviços públicos: falta de pessoal, de instalações adequadas e de recursos. [...] Aventurar-se pelos arquivos, portanto, é sempre um desafio de trabalhar em instalações precárias, com documentos mal acondicionados e preservados, e mal organizados. Portanto, o historiador tem sempre pela frente o desafio de permanecer por meses, quando não por anos, nesses ambientes pouco acolhedores em termos de conforto e de condições de trabalho, mas em um esforço que quase sempre levará a alcançar resultados muito gratificantes. (BACELLAR, 2005, p. 49)

O material utilizado nesta pesquisa estava distribuído em latas metálicas que continham os maços com a documentação; destas mais de cem foram analisadas. Os documentos apresentavam-se no formato de manuscritos originais e nem sempre ofereceram boas condições de conservação. Eram separados por grandes temas como: nomes das localidades, requerimentos e ofícios, ou mesmo – de modo mais genérico - instrução pública. Abrangiam períodos de

tempo determinados e, algumas vezes, estavam em ordem alfabética de acordo com a localidade. Existiam ainda latas com documentos diversificados de locais e anos diferentes todos juntos, sem uma seleção detalhada.

No conjunto denominado “localidades” estavam os relatórios dos inspetores escolares com os nomes e os tipos de escola, que compunham o distrito pelo qual eram responsáveis, e os nomes dos professores e de seus substitutos, a quantidade de alunos matriculados e freqüentes. Nos documentos denominados “instrução pública” encontravam-se os termos de nomeação dos professores, indicações para substituições feitas pelo inspetor do distrito, listas de materiais adquiridos pela escola - com recibos discriminando a quantidade e os respectivos valores, comunicados sobre o início do exercício dos professores, relatórios de professores comentando sobre as condições gerais da escola, o número de alunos matriculados e freqüentes, mapas com informações sobre a idade dos alunos, a categoria da escola e o número de alunos nacionais e estrangeiros. Nos maços “instrução pública: ofícios” constavam requerimentos com pedidos de remoções entre escolas, pedidos e autorizações de matrículas dos professores na Escola Normal da cidade de São Paulo, desistências de professores, pedidos de licença saúde, a relação das escolas de primeiras letras e isoladas com cadeiras vagas, pedidos de transporte para o uso da estrada de ferro. Sob a denominação “manuscritos encadernados”, havia documentos contendo os nomes dos professores e dos alunos, o número das faltas de cada aluno e os dias de faltas dos professores e o total de dias letivos. Estes manuscritos apresentavam-se como livros de anotações da Instrução Pública sobre a vida profissional dos seus funcionários.

Nas bibliotecas pesquisadas existiam alguns dos livros de chamada de três das escolas estudadas. Encontravam-se ainda várias obras sobre legislação de ensino, regulamentos da instrução pública e anuários estatísticos. O levantamento dos depoimentos de alguns dos antigos moradores da localidade foi efetuado, com um projeto de história oral denominado “História de Vida”. O material foi de grande valia: algumas das pessoas entrevistadas recordavam-se das escolas, dos professores, relatando detalhes importantes para a composição desta pesquisa. Esse material encontra-se transcrito e disponível para consulta na biblioteca da fundação de memória da cidade. E, tornou-se um importante instrumento de pesquisa, por contribuir com a composição da apreensão do contexto histórico estudado.

Novas fontes, novas abordagens: relatórios de estágios

Neste caso, a pesquisa pretendia analisar a prática pedagógica dos professores da disciplina História no final do século XX, entre os anos de 1972 e 1989 – período que abrangeu os anos da ditadura militar brasileira. As fontes primárias que nortearam essa pesquisa foram os relatórios de estágios produzidos pelos alunos da disciplina Prática de Ensino, ministrada nos dois últimos semestres do curso de licenciatura em História da Universidade de São Paulo. Outras fontes além dos relatórios foram utilizadas para compor o contexto educacional das décadas estudadas, pode-se citar: legislação educacional, livros didáticos, instruções normativas, periódicos, entrevistas, entre outros. Neste artigo apenas os relatórios de estágios serão focados².

De acordo com Certeau (2002) a escolha das fontes as quais serão estudadas requer, por parte do pesquisador, uma atitude autônoma e intrépida.

O estabelecimento das fontes solicita, também, hoje, um gesto fundador, representado, como ontem, pela combinação de um lugar, de um aparelho e de técnicas. Primeiro indicio deste deslocamento: não há trabalho que não tenha de utilizar de outra maneira os recursos conhecidos e, por exemplo, mudar o funcionamento de arquivos definidos, até agora. (CERTEAU, 2002, p. 82)

O uso de relatórios de estágios como fontes suscitaram discussões acerca da veracidade da documentação e da eleição desses à categoria de fontes. Como um sem número de novas fontes históricas, esses relatórios foram inquiridos. O objeto de estudo elegido deveria compor-se, neste sentido, pela tendência historiográfica mais atualizada.

Os relatórios estavam arquivados no Laboratório de Prática de Ensino de Ciências Humanas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, organizados em dezesseis pastas separadas por ano - contudo, não existiam pastas referentes a todos os anos estudados.

Foram encontrados nas citadas pastas os relatórios de estágio e outros materiais. Esses se compunham de provas dos alunos, levantamentos de revistas históricas nacionais e estrangeiras e de material referente ao ensino de História no acervo da biblioteca da Faculdade de Educação; levantamento de filmes educativos e recursos audiovisuais; planejamentos de ensino; pesquisas

² Para maiores informações consultar *As práticas dos professores de História nas escolas paulistas nas décadas de 1970 e 1980*. Tese [Doutorado]. São Paulo: PUC, 2004.

sobre a situação do ensino de História; trabalhos dos alunos sobre o uso de materiais didáticos; análise de livros didáticos; trabalhos dos alunos analisando a terceira versão da Proposta Curricular para o ensino de História; projetos para desenvolver trabalhos de pesquisa sobre o estudo do meio e com materiais didáticos diferenciados de acordo com temáticas preestabelecidas.

Para esta pesquisa, foram selecionados apenas os relatórios de estágios, que poderiam ser de três tipos: relatórios de estágios de observação, relatórios de regências e projetos de regências aplicados. Separados seguindo o critério da datação, foram selecionados somente os que indicavam o ano de sua elaboração e os que se referiam as escolas públicas estaduais localizadas na área metropolitana da cidade de São Paulo. A escolha por escolas estaduais deu-se pelo maior número de relatórios que haviam sido elaborados em escolas públicas da rede estadual de ensino. No total, foram analisados cento e quinze relatórios de estágios distribuídos pelas duas décadas, com as observações das aulas de cento e cinquenta professores e a descrição de setenta e oito estagiários que observaram e regeram aulas.

A partir dos relatórios selecionados, foi possível listar os itens que nortearam a elaboração das redações dos estagiários. Em alguns relatórios, os conteúdos foram separados por itens e, na maioria deles, a apresentação ocorreu no formato de dissertação, com um número mínimo de segmentações, podendo-se identificar os itens estabelecidos no texto contínuo. Mas nem todos os itens sugeridos constavam de todos os relatórios. Muitas vezes, a redação tomou outros rumos e determinados tópicos foram omitidos, porque os estagiários envolveram-se com os conteúdos da aula observada ou redigiram várias páginas de argumentação sobre este conteúdo, como um trabalho temático. Nos relatórios que apresentavam esta forma de redação, foram omitidas as séries em que foi efetuado o estágio ou informações sobre a existência e utilização de livros didáticos ou outros materiais. Uma hipótese de explicação para esse fato poderia ser a apresentação oral do desenvolvimento dos estágios, que ocorria antes da redação dos relatórios.

Todo o material selecionado para esta pesquisa foi ordenado visando às práticas dos professores na sala de aula. Assim, a análise dos conteúdos dos relatórios pautou-se, entre outros itens na ação do professor e do estagiário que regeu as aulas.

[...] o trabalho teórico se desempenha, propriamente falando, na relação entre os pólos extremos da operação inteira: por um lado, a construção dos modelos; por outro lado, a atribuição de uma significabilidade aos resultados obtidos ao final das combinações informáticas. A forma mais visível desta relação consiste, finalmente, em tornar pertinentes diferenças adequadas às unidades formais precedentemente construídas; em descobrir o heterogêneo que seja tecnicamente utilizável. (CERTEAU, 2002, p. 85)

Sobre o professor, pôde-se anotar: a metodologia usada nas aulas observadas; os conteúdos trabalhados e em que séries; a utilização de livros didáticos; em caso afirmativo, o nome do livro, se foi adotado ou apenas indicado, os nomes dos autores, como foram utilizados nas salas de aulas; o uso de outros recursos didáticos nas aulas, como textos avulsos, mapas, filmes, eslaides, recortes de jornais e revistas, e como foram utilizados; quais as formas usadas para a execução das avaliações dos conteúdos?; outras observações relevantes existentes nos relatórios, como comentários de diretores e professores sobre as mudanças curriculares, sobre novas propostas para o trabalho pedagógico e sobre os períodos de greves dos professores, entre outros.

Com relação ao estagiário, anotaram-se: a metodologia utilizada nas aulas de regência; os conteúdos e as séries; a adoção de textos de livros didáticos ou textos avulsos; outros recursos didáticos de que fez uso; como ocorreu a avaliação das atividades aplicadas e outros comentários sobre a sua prática.

As ações do cotidiano ocorridas nas salas de aula dos professores e nas aulas de regência, descritas por estes relatórios, foram estudadas a partir dos relatos dos estagiários. Essa ação possibilitou verificar as formas utilizadas na interpretação e na adequação das propostas governamentais, quando estas tratavam de novas abordagens dos conteúdos, de determinadas metodologias para a sua execução, das inovações relativas às formas de avaliar os conteúdos, do uso de materiais didáticos disponíveis na escola aos quais estavam vinculados.

Considerações finais

A frase de Certeau (2002, p. 16) justifica o ato de pesquisar e todas as possíveis intempéries que esse ato possa acarretar, segundo o autor “a história é o privilégio que é necessário recordar para não esquecer-se a si próprio”. Compactuando com essa afirmação, verificou-se que existe a possibilidade de se escrever a história da educação partindo das mais diversas fontes documentais primárias.

A importância de trabalhar com documentos originais é relevante para o pesquisador, apesar de estarem envolvidos em um cenário social determinado. Os documentos que compõem os acervos dos arquivos e das bibliotecas, muitas vezes, por desígnios legais, retratam o que a sociedade desejava que ficasse perpetuado para as próximas gerações.

Tem-se que considerar neste íterim, os obstáculos interpostos à pesquisa implícitos ao “funcionamento da máquina administrativa”. Bacellar (2005, p.53) descreveu essa situação e ainda enfatizou a necessidade de outro elemento ao pesquisador dos arquivos: a paciência. Segundo suas próprias palavras “a paciência é arma básica do pesquisador em arquivos”. E complementa ainda que a paciência é imprescindível para contribuir com a descoberta dos documentos desejados, para passar semanas, meses ou anos, trabalhando na tarefa de atenta leitura.

Na análise dos documentos deve-se ir para além das aparências, levar-se em conta todos os detalhes identificados na redação, na grafia e na sua apresentação, como a qualidade do papel e a existência de timbres ou outras marcas. Os documentos sempre representarão uma visão parcial do descrito, que foi determinada por quem as elaborou. Os acontecimentos que a documentação comporta devem ser questionados, esmiuçados e analisados para que se possam verificar quais foram alguns dos caminhos que trilharam, visando-se, portanto, efetuar uma leitura das entrelinhas. Sempre se necessita analisar com critérios os acontecimentos que formaram o objeto da investigação, independentemente de quais forem as fontes primárias utilizadas para compor uma pesquisa.

Resumo: Este artigo apresenta a importância das fontes documentais primárias para o desenvolvimento de uma pesquisa em História da Educação. Pretendeu-se analisar duas fontes de pesquisa documentais manuscritas: os documentos oficiais dos mais diversos encontrados nos acervos de arquivos e bibliotecas públicas e, relatórios de estágios de observações, regências e projetos de regências. Esses documentos foram listados e analisados detidamente, compuseram as fontes de duas pesquisas acadêmicas já concluídas. Faz-se necessário esclarecer que outros materiais, além destas referidas fontes, apresentaram papel imprescindível à composição do objeto de estudo. As referências teóricas que embasaram esta análise focaram a obra de Certeau (2002), quando explicita os modos de se escrever a História; Bacellar (2005) por tratar das nuances de acesso e pesquisa da documentação e Duby (1994) quando enfatiza a questão da confiança do pesquisador no texto dos documentos oficiais. Conclui-se que apesar dos enigmas encontrados pelo pesquisador na identificação de suas fontes primárias, o trabalho de pesquisa é inominável e extremamente gratificante.

Palavras-chave: história da educação; fontes primárias; pesquisa documental.

Abstract: This article presents the importance of the original sources for the development of a research in History of Education. It was intended to analyze two documental research source manuscripts: diverse official documents identified in the public libraries heritage, teaching practice observation reports, teaching practice performances and their projects. These documents were listed, scrutinized and were the main sources of two complete academic researches. Furthermore, it is relevant to consider that other materials, besides the ones already mentioned before, were also meaningful to this object of study. The theoretical references on which this analysis was based focused on Certeau's works (2002) for expliciting the ways of writing the History; Bacellar (2005) for treating the different aspects of access and research of documentation and Duby (1994) for emphasizing the reliability of the researcher in the official document texts. In conclusion, despite the enigmas discovered by the researcher in the identification of his/ her original sources, the research process is unnameable and extremely rewarding.

Keywords: history of Education; original sources; documental research.

Referências

- BACELLAR, Carlos de A. P. Fontes documentais uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla B. (Org.) *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-80.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- DUBY, George. *A história continua*. Rio de Janeiro: J. Zahar: UFRJ, 1994.
- MIMESSE, Eliane. *A Educação e os Imigrantes Italianos: da escola de primeiras letras ao grupo escolar*. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2010.
- PRADO, Eliane M. *As práticas dos professores de História nas escolas paulistas nas décadas de 1970 e 1980*. Tese [Doutorado]. São Paulo: PUC, 2004.

Recebido em abril de 2010

Aprovado em junho de 2010

A fotografia e a pesquisa em História da Educação: escola paulista na década de 1930

Photography and research in History of Education: School of São Paulo in the 1930s.

Macioniro Celeste Filho

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Faculdade de Ciências – Departamento de Educação – campus de Bauru. Professor Assistente Doutor – lecionando História da Educação e também Conteúdos e Metodologia do Ensino da História
marcio.celeste@fc.unesp.br e marcio.celeste@uol.com.br

No século XIX e nas primeiras décadas do século XX, muitos dos fotógrafos europeus, norte-americanos e brasileiros não concebiam sua atividade como arte. Frequentemente, muitos fotógrafos cogitavam sua profissão como a de registro documental da realidade. Ainda nos primeiros anos do século XX, ao menos no Brasil, a discussão estética sobre o caráter artístico da fotografia não era debate prioritário. Boa parte das fotografias encomendadas para registro oficial não tinha caráter artístico. Os fotógrafos contratados por órgãos públicos concebiam a si próprios como documentaristas. Em nosso país, somente em meados do século passado a fruição estética de fotos antigas ganhou força predominante no olhar do espectador. Desde então, fotografias do passado podem ser apreciadas sob o ponto de vista do documento ou da obra de arte. Não se trata aqui de tipos diferentes de fotografias, mas de posturas de olhar diversas em cada espectador. A apreciação estética e também a análise técnica das fotografias do passado têm sido privilegiadas nas últimas décadas. É propósito deste trabalho recuperar o caráter documental da fotografia como fonte de pesquisa em História da Educação. Não se pretende refutar sua possível leitura artística, pois, mesmo involuntariamente, esta abordagem existia na formação profissional dos fotógrafos das primeiras décadas do século XX. No entanto, pretende-se aqui salientar que o uso documental era o propósito de muitas das

fotografias do passado. Assim, se eram documentos no passado, as fotografias podem ser tratadas também como documentos no presente, favorecendo seu uso como fonte de pesquisa em História da Educação. Os autores privilegiados para a fundamentação conceitual deste texto foram Boris Kossoy e Susan Sontag.

Em seu mais recente livro, principalmente no capítulo intitulado “A democratização do ensino”, Rosa Fátima de Souza analisa a expansão do ensino primário no estado de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. Esta autora aponta o importante papel dos grupos escolares na abrangência crescente da escolarização em São Paulo:

Em São Paulo, a expansão dos grupos escolares acompanhou as características regionais do desenvolvimento econômico e urbano do estado. Como evidencia Love, esse desenvolvimento esteve intimamente ligado à cultura cafeeira. Nas palavras do autor: “as ferrovias seguiram o café, a população e a prosperidade seguiram as ferrovias.” (LOVE, 1982, p. 23) Nas principais cidades plantadas ao longo dos trilhos, principal via de comunicação do estado nas primeiras décadas do século XX, foi instalado um grupo escolar nas cercanias do centro da cidade próximo à igreja, à praça, à prefeitura ou à rua do comércio. Por isso é possível dizer que a expansão do ensino acompanhou os rastros do café e a “marcha para o Oeste”.

Na maioria das cidades, as elites políticas e econômicas locais demandaram, exigiram, negociaram e patrocinaram a criação dessas escolas primárias modelares. A participação dos municípios foi grande, oferecendo ao governo do estado prédios para o funcionamento da escola ou o terreno para a construção de edifícios ou até mesmo arcando com parte dos custos de manutenção. Em realidade, a gestão dos representantes locais junto aos setores políticos da administração estadual envolvendo negociações políticas (trocas de apoios e favores) foi um dos principais fatores determinantes no provimento, instalação e construção de escolas no estado de São Paulo ao longo do século XX. (SOUZA, 2009, p. 131)

Em seguida à criação por parte do Governo Federal, em 1931, do Ministério da Educação e da Saúde Pública, vários estados criaram congêneres deste órgão federal. Em São Paulo, a Secretaria Estadual de Educação e Saúde Pública, após 1932, passa a desempenhar o papel de mediador entre as administrações municipais e o governo estadual na troca de apoios e favores, conforme a citação acima, para a gestão do crescente sistema educacional. Porém, com o término das barganhas correntes da Primeira República, a Secretaria de Educação se propôs a tarefa de averiguar qual era a concreta situação educacional nos diversos municípios do estado, com o intuito de modernizar a administração escolar em São Paulo e favorecer sua expansão. Isto modernizaria a troca de

apoios e favores políticos no estado. Para tanto, a partir de 1933, a Secretaria Estadual de Educação empreende a elaboração de relatórios sobre o ensino no estado. Estes relatórios foram executados por Delegados Regionais de Ensino. Tais relatórios foram elaborados pelas 21 recém criadas Delegacias Regionais de Ensino. Entre 1933 (Bauru) e 1944 (São Carlos) foram confeccionados 68 relatórios de ensino, abrangendo mais de uma vez algumas das Delegacias Regionais da capital e do interior. Estes relatórios estão preservados no Arquivo Público do Estado de São Paulo. O uso como fonte destes relatórios e suas ilustrações consta da obra acima citada da Rosa Fátima de Souza. Neste trabalho, a autora não tinha como propósito analisar as fotografias destes relatórios, embora muitas das fotos tenham sido publicadas em seu livro. Pretende-se aqui prestar mais atenção a este aspecto desta documentação.

Os diversos delegados regionais de ensino contrataram fotógrafos profissionais para documentar os relatórios de sua responsabilidade, destinados ao Secretário Estadual de Ensino e ao Governador de São Paulo. As fotografias destes relatórios, às vezes, como no caso dos relatórios referentes à Bauru e à Botucatu, ambos de 1933, perfazem cerca de metade de suas páginas. Para ter um exemplo, no relatório referente à Bauru, entre suas 218 páginas existem 126 fotografias de dimensões variadas, com tamanhos geralmente próximos a 10 por 15 cm ou 9 por 14 cm. Nestes relatórios, todas as fotografias são em preto e branco. Existe muito uso da cor em gráficos, plantas escolares e, principalmente, em seus mapas ilustrativos, mas isto não será aqui abordado. Mesmo numa estimativa tímida, em 68 relatórios, existem algumas centenas de fotografias sobre o sistema escolar paulista entre 1933 e 1944. Tal fonte documental é de crucial importância para a História da Educação em São Paulo, num momento decisivo da consolidação da crescente escolarização neste estado. Uma mostra inicial das fotos destes relatórios será usada na elaboração do atual trabalho.

Boris Kossoy foi um dos primeiros intelectuais brasileiros a destacar o papel da fotografia como importante fonte documental em pesquisas históricas. Este autor assim define alguns dos aspectos da fotografia:

É a fotografia um intrigante documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções. Segunda vida perene e imóvel preservando a imagem-miniatura de seu referente: reflexos de existências/ocorrências conservados congelados pelo registro fotográfico. Conteúdos que despertam sentimentos profundos de afeto, ódio ou

nostalgia para uns, ou exclusivamente meios de conhecimento e informação para outros que os observam livres de paixões, estejam eles próximos ou afastados do lugar e da época em que aquelas imagens tiveram origem.

[...]

Sua importância enquanto artefatos de época, repletos de informações de arte e técnica, ainda não foi devidamente percebida: as múltiplas informações de seus conteúdos enquanto meios de conhecimento têm sido timidamente empregadas no trabalho histórico. (KOSSOY, 2001, p. 28)

Em seu livro sobre fotografia e história, Boris Kossoy (2001, p. 38) recomenda ao historiador que preste atenção a três dos elementos constitutivos de uma fotografia: ao assunto, ao fotógrafo e à tecnologia nela empregada. Sobre este último aspecto, na década de 1930, ao menos com os fotógrafos empregados para o registro documental das escolas paulistas de então, não existia o uso de tecnologia fotográfica que possibilitasse o registro de imagens em rápido movimento. Assim, com poucas exceções, nestes relatórios são raras as fotos espontâneas; isto é, fotos não posadas:



Grupo Escolar de Itatinga – Arquivo Público do Estado de São Paulo



Escolas Reunidas de Santa Bárbara do Rio Claro – Arquivo Público do Estado de São Paulo

Nas fotos acima, o fotógrafo captou as espontaneidade das crianças e dos adultos defronte a duas escolas da região de Botucatu em 1933. Porém, é provável que tais fotografias não tenham sido concebidas de maneira proposital para registrar, no primeiro caso, o movimento das crianças, ou, no segundo caso, a informalidade de prováveis professores e alunos em frente ao edifício escolar. Em ambos os casos, extremamente raros neste conjunto fotográfico, o imprevisto não controlado dos seres humanos fotografados permaneceu nos relatórios provavelmente por registrarem a imponente contrastante entre os edifícios escolares e seus usuários. A norma são fotos concebidas previamente em seus diversos detalhes. Tais fotografias são documentos oficiais e assim são planejadas pelos fotógrafos das décadas de 1930 e 1940.

Boris Kossoy (2001, p. 110) diferencia dois tipos de fotografias:

Duas categorias de fontes fotográficas bastante amplas poderiam ser ilustrativas para estabelecer algumas relações entre a evidência fotográfica e a fidedignidade do documento visual:

- as fotografias tomadas pelo autor por puro prazer documental ou estético, por sua vontade própria, desvinculada, em princípio, de alguma aplicação imediata;
- as fotografias encomendadas aos profissionais do ofício por terceiros: os clientes/contratantes.

Os fotógrafos contratados pelas Delegacias Regionais de Ensino enquadram-se certamente na segunda categoria, como autores de fotos encomendadas. No atual caso, por um órgão estatal, o que acrescenta maior peso às características de produtores de imagens correspondentes à realidade concretamente oficial. Quanto às informações sobre os fotógrafos que realizaram o trabalho dos diversos relatórios das Delegacias Regionais de Ensino, infelizmente não há, até agora, nenhuma menção de autoria. Isto é compreensível, pois tais profissionais contratados não se viam como artistas, sujeitos de uma obra estética, mas como documentaristas da realidade cujo instrumento era a fotografia. Para esta possível identificação, Boris Kossoy recomenda a consulta ao *Dicionário Histórico-Fotográfico Brasileiro: fotógrafos e ofício da fotografia no Brasil (1833-1910)* e ao artigo de Vânia Carvalho e Solange Lima et al. intitulada “Fotografia e História: ensaio bibliográfico”. Mesmo com a consulta destas obras, ainda não foi possível a identificação dos fotógrafos contratados para documentar os relatórios educacionais aqui tratados. Quanto à temática das fotografias, ela é multifacetada e será abordada ao longo do texto.

Mesmo com o caráter de documentos oficiais, os fotógrafos tinham também presentes as qualidades estéticas das fotografias por eles produzidas:

A fotografia tem um destino duplo... Ela é a filha do mundo do aparente, do instante vivido, e como tal guardará sempre algo do documento histórico ou científico sobre ele; mas ela é também filha do retângulo, um produto das *belas-artes*, o qual requer o preenchimento agradável ou harmonioso do espaço com manchas em preto e branco ou em cores. Neste sentido, a fotografia terá sempre um pé no campo das artes gráficas e nunca será suscetível de escapar deste fato. (BRASSAÏ, apud KOSSOY, 2001, p. 48)

A fotografia é indiscutivelmente um meio de conhecimento do passado, mas não reúne em seu conteúdo o conhecimento definitivo dele. A imagem pode e deve ser utilizada como fonte histórica. Deve-se, entretanto, ter em mente que o assunto registrado mostra apenas um fragmento da realidade, um e só um enfoque da realidade passado: *um aspecto determinado*. Não é demais enfatizar que este conteúdo é o resultado final de uma seleção de possibilidades de ver, optar e fixar um certo aspecto da *realidade primeira*, cuja decisão cabe exclusivamente ao fotógrafo, quer esteja ele registrando o mundo para si mesmo, quer a serviço de seu contratante. (KOSSOY, 2001, p. 113)

Ao observarmos uma fotografia, devemos estar conscientes de que a nossa compreensão do real será forçosamente influenciada por uma ou várias interpretações anteriores. Por mais isenta que seja a interpretação dos conteúdos fotográficos, o passado será visto sempre conforme a interpretação primeira

do fotógrafo que optou por um aspecto determinado, o qual foi objeto de manipulação desde o momento da tomada do registro e ao longo de todo o processamento, até a obtenção da imagem final. (KOSSOY, 2001, p. 119)

Para uma reflexão sobre as idéias de Brassaï e de Kossoy acima citados, são exemplares as fotos de festas escolares em Bauru e Agudos em 1933:



1º Grupo Escolar de Bauru – Arquivo Público do Estado de São Paulo



Grupo Escolar de Agudos – Arquivo Público do Estado de São Paulo

As duas fotos acima demonstram tanto o filtro prévio que o próprio fotógrafo apresenta sobre o tema registrado quanto a sua propensão em documentar a realidade como um profissional das artes gráficas. Isto é, com pretensões de composição equilibrada e harmoniosa; noutras palavras, organizar de maneira clássica o tema retratado. A fotografia é importante registro do real. Porém, este documento foi conscientemente construído pelo fotógrafo. A própria disposição interna dos elementos registrados foi propositalmente ensaiada de antemão. Vemos hoje não somente o passado fotografado, mas um certo passado selecionado para que compusesse a idealização que o documentarista tinha desta realidade. No entanto, isto serve como duplo documento: tanto das pessoas e da cultura material de então, quando do que a mente do fotógrafo pensava ser o correto e belo sobre o tema registrado. A preparação meticulosamente executada pelo fotógrafo sobre o tema a ser fotografado muitas vezes não tinha cunho explicitamente político, mas preponderantemente estético, como salientou Brassäi. Embora, o uso com finalidade de propaganda de feitos governamentais não estivesse totalmente oculto na organização do belo nestas fotografias. A fotografia bela e passível de ser apresentada como propaganda dos feitos governamentais certamente renderia maiores possibilidades de emprego aos fotógrafos contratados para registros documentais oficiais. Kossoy destaca que a fotografia é documento de uso histórico que apresenta um fragmento do passado, apenas um único enfoque previamente construído deste passado. Contudo, esta observação serve para quaisquer tipos de documentos usados como fonte pelo historiador. As fontes escritas ou orais utilizadas em pesquisas históricas também têm este grau de parcialidade. Os historiadores convivem metodologicamente bastante bem com isto. Não deve ser diferente com a fotografia e seu uso documental em pesquisas de História da Educação.

Não se trata de privilegiar um tipo de fonte documental em detrimento de outra em pesquisas históricas. A fotografia pode fornecer indícios importantes do passado, para tanto, torna-se necessário o acompanhamento, não somente das legendas das fotos, mas dos textos, mapas e plantas arquitetônicas originais que elas propositalmente ilustram. Tal procedimento pode ampliar o foco dos estudos em história da educação:

Se a foto julga-se um documento e quer ser apresentada como tal, as informações escritas são de primordial importância. Esta verdade elementar é freqüentemente esquecida pelos que consideram que a fotografia basta-se em si mesma. Portanto, tais informações são indispensáveis em todos os casos, seja quando a imagem é utilizada num trabalho de pesquisa, seja para fins educativos, seja para denunciar uma situação a título de informação. (KEIM, apud KOSSOY, 2001, p. 79)

As informações do signo escrito devem ser continuamente utilizadas na compreensão da cena passada através de imagens que registram aspectos selecionados do real. Há de recuperar pacientemente particularidades daquele momento histórico retratado, pois uma imagem histórica não se basta em si mesma. (KOSSOY, 2001, p. 122)

As próximas fotos ilustram esta proposta de complementaridade documental:



Grupo Escolar “Cardoso de Almeida” – Botucatu – Arquivo Público do Estado de São Paulo



Grupo Escolar "Cardoso de Almeida" – Botucatu – Arquivo Público do Estado de São Paulo



Biblioteca do 3º Grupo Escolar de Bauru – Arquivo Público do Estado de São Paulo

As fotos acima, dos relatórios de 1933 referentes à Botucatu e Bauru, estão acompanhadas de dados escritos relevantes. Elas ilustram a recomendação e as formas de uso das novas tecnologias como recurso pedagógico de então. E, de extrema importância, a listagem dos livros do acervo de algumas das bibliotecas pedagógicas das escolas paulistas da década de 1930. Neste último caso, este rol de títulos do que se recomendava como referência bibliográfica nestas escolas é fonte preciosa para analisar a formação educacional do período.

Da mesma maneira, pode-se entender melhor a listagem do patrimônio das cooperativas escolares e suas atribuições nos grupos escolares:



Grupo Escolar de Itararé – 1936 – Arquivo Público do Estado de São Paulo

As fotografias possibilitam observar a aplicação prática de princípios pedagógicos recomendados pelos Delegados Regionais de Ensino. Por exemplo, diferenciar como foi entendida a “aula ativa” em Botucatu em 1933 e em Itararé em 1936:



Grupo Escolar “Cardoso de Almeida” – Botucatu – Arquivo Público do Estado de São Paulo



Grupo Escolar de Itararé – Arquivo Público do Estado de São Paulo

As fotografias dos relatórios aqui tratados hierarquizam estabelecimentos educacionais. Com o auxílio de suas legendas, pode-se diferenciar se são escolas estatais ou privadas, ressaltando-se a imponência dos edifícios e, portanto, a primazia das primeiras. É o caso comparativo de duas escolas normais em 1933 na região de Botucatu:



Escola Normal Oficial de Botucatu – Arquivo Público do Estado de São Paulo



Escola Normal Livre de São Manuel – Arquivo Público do Estado de São Paulo

Fotografias, contudo, não são instrumentos neutros de registro do passado. Elas têm um poder de verossimilhança superior ao de documentos escritos. Portanto, deve-se ter maior cuidado para não encarar o fato registrado fotograficamente sem algum distanciamento crítico. Susan Sontag aponta para a necessidade deste cuidado frente à sedução da imagem fotográfica:

O que está escrito sobre uma pessoa ou um fato é, declaradamente, uma interpretação, do mesmo modo que as manifestações visuais feitas à mão, como pinturas e desenhos. Imagens fotografadas não parecem manifestações a respeito do mundo, mas sim pedaços dele, miniaturas da realidade que qualquer um pode fazer ou adquirir. (SONTAG, 2004, p. 14-15)

Toda foto tem múltiplos significados; de fato, ver algo na forma de uma foto é enfrentar um objeto potencial de fascínio. A sabedoria suprema da imagem fotográfica é dizer: “Aí está a superfície. Agora, imagine – ou, antes, sinta, intua – o que está além, o que deve ser a realidade, se ela tem este aspecto”. Fotos, que em si mesmas nada podem explicar, são convites inesgotáveis à dedução, à especulação e à fantasia.

A fotografia dá a entender que conhecemos o mundo se o aceitamos tal como a câmera o registra. Mas isto é o contrário de compreender, que parte de não aceitar o mundo tal como ele aparenta ser. Toda possibilidade de compreensão está enraizada na capacidade de dizer não. Estritamente falando, nunca se compreende nada a partir de uma foto. (SONTAG, 2004, p.33)

Devido ao convite à especulação e à fantasia por parte do espectador da imagem fotografada, esta autora apresenta sérias restrições ao uso da fotografia como processo de compreensão da realidade. Porém, o historiador da educação tem que se precaver contra a sedução da documentação sobre o passado sempre. Não importa se fontes escritas pareçam menos sedutoras. Elas também são produto humano, portanto carregadas de escolhas e seleção do que se registrou de maneira escrita num documento oficial. Ter distanciamento em busca de maior objetividade é exigência constante aos historiadores, não importa quais os tipos de fontes documentais. Neste sentido, ao menos no que concerne à pesquisa histórica, o atual trabalho discorda da seguinte abordagem de Susan Sontag:

O limite do conhecimento fotográfico do mundo é que, conquanto possa incitar a consciência, jamais conseguirá ser um conhecimento ético ou político. O conhecimento adquirido por meio de fotos será sempre um tipo de sentimentalismo, seja ele cínico ou humanista. Há de ser um conhecimento barateado – uma aparência de conhecimento, uma aparência de sabedoria; assim como o ato de tirar fotos é uma aparência de apropriação, uma aparência de estupro. A própria mudez do que seria, hipoteticamente, compreensível nas fotos é o que constitui

seu caráter atraente e provocador. A onipresença das fotos produz um efeito incalculável em nossa sensibilidade ética. Ao munir este mundo, já abarrotado, de uma duplicata do mundo feita de imagens, a fotografia nos faz sentir que o mundo é mais acessível do que é na realidade. (SONTAG, 2004, p. 34)

Em seu erudito ensaio, Susan Sontag objetiva discutir a sociedade contemporânea, que, ao multiplicar a percepção do mundo pela profusão de imagens, como as fotografadas, transforma o ser humano em espectador e colecionador de realidades acabadas. O consumo fotográfico cotidiano altera, portanto, nosso relacionamento com o real, minando nossa compreensão do mundo ao filtrá-la por infinitas duplicatas da realidade.

Susan Sontag, no entanto, apresenta idéias importantes para que o historiador da educação possa se precaver caso utilize esta fonte documental. Em sua análise, a autora afirma que a fotografia tem importante papel para a compreensão do que era o mundo privado, ao qual somente se deveria fotografar de determinada maneira, ou mesmo não se fotografar, e a construção de espaços públicos de sociabilidade, também com regras específicas de serem fotografadas:

As câmeras implementam uma visão estética da realidade por serem um brinquedo mecânico que estende a todos a possibilidade de fazer julgamentos desinteressados sobre a importância, o interesse e a beleza. (*"Isso daria uma boa foto"*.) As câmeras implementam a visão instrumental da realidade por reunir informações que nos habilitam a reagir de modo mais acurado e muito mais rápido a tudo que estiver acontecendo. A reação, é claro, pode ser repressiva ou benevolente: fotos de reconhecimento militar ajudam a aniquilar vidas, radiografias ajudam a salvá-las.

Embora essas duas atitudes, a estética e a instrumental, pareçam produzir sentimentos contraditórios e até incompatíveis sobre pessoas e situações, essa é a típica contradição de atitude que devem compartilhar os membros de uma sociedade que divorcia o público do privado, e com a qual eles devem conviver. Talvez não exista nenhuma atividade que nos prepare tão bem para viver com essas atitudes contraditórias quanto a atividade de tirar fotos, que se presta a ambas de forma tão magnífica. De um lado, câmeras armam a visão a serviço do poder – do Estado, da indústria, da ciência. De outro, câmeras tornam a visão expressiva nesse espaço mítico conhecido como vida privada. Na China, onde nenhum espaço é deixado livre da política e do moralismo para expressões de sensibilidade estética, só se devem fotografar determinadas coisas, e só de determinadas maneiras. Para nós, à medida que nos tornamos mais desprendidos da política, há cada vez mais espaço livre para preencher com exercícios de sensibilidade como aqueles que as câmeras proporcionam. (SONTAG, 2004, p. 193)

A construção de espaços públicos corretos, do ponto de vista estético, pode ser destacada em muitas das fotografias dos relatórios das Delegacias Regionais de Ensino. No entanto, não é apenas a fotografia que contribuiu para uma visão instrumental destes espaços, a própria instrumentalização dos corpos pelo processo educacional, especificamente pela Educação Física de então, muito contribuiu para esta visão estética do espaço público em formação. As duas fotografias abaixo, de 1933, são exemplares deste processo:



Grupo Escolar de Botucatu – Arquivo Público do Estado de São Paulo



1º Grupo Escolar de Bauru – Arquivo Público do Estado de São Paulo

O papel da escola na construção do espaço público correto pode ser visto também na forma hierarquizada das diversas fotos das turmas de alunos, com a presença do diretor da escola e do professor da classe:



Grupo Escolar de Pederneiras – 1933 – Arquivo Público do Estado de São Paulo

Ou também nas fotos das festas cívicas, com uma juventude militarizada nas manifestações das associações de escoteiros:



Grupo Escolar de Faxina – 1936 – Arquivo Público do Estado de São Paulo



Escoteiros de Garça – 1933 – Arquivo Público do Estado de São Paulo

Susan Sontag destaca incisivamente o efeito que o uso da fotografia causa como instrumento da percepção da realidade: o embelezamento inevitável do fato fotográfico. Tal efeito inevitável enfraquece a fotografia como fonte documental para a compreensão do passado:

A câmera é agora incapaz de fotografar um prédio residencial ou um monte de lixo sem transfigurá-lo. Para não falar de uma represa num rio ou de uma fábrica de cabos de eletricidade: diante disso, a fotografia só consegue dizer: “Que belo”. [...] Ela conseguiu tornar abjeta a própria pobreza, ao tratá-la de um modo elegante, tecnicamente perfeito, e transformá-la em objeto de prazer. (Walter Benjamin apud SONTAG, 2004, p. 123)

O congelamento do tempo – a estase insolente, pungente, de toda foto – produziu novos cânones de beleza, mais inclusivos. Porém as verdades que podem ser transmitidas em um momento dissociado, por mais decisivas ou significantes que sejam, têm uma relação muito estreita com as necessidades de compreensão. Ao contrário do que é sugerido pela defesa humanista da fotografia, a capacidade que a câmera tem de transformar a realidade em algo belo decorre de sua relativa fraqueza como meio de comunicar a verdade. (SONTAG, 2004, p. 128)

O risco de atribuir ao passado uma beleza que decorre do meio fotográfico como fonte documental é concreto. Nas duas fotos abaixo, de escolas rurais de 1936, a miséria das instalações escolares pode ser suplantada pela beleza estética causada pelo registro fotográfico. Este risco deve ser combatido pelo distanciamento crítico desejável à atividade do historiador da educação e pelo uso complementar de fontes escritas constantes nos próprios relatórios, que constantemente condenam a pobreza do sistema escolar rural:



Escola do Moquém – Itapetininga – Arquivo Público do Estado de São Paulo



Escola do bairro das Pedras – Faxina – Arquivo Público do Estado de São Paulo

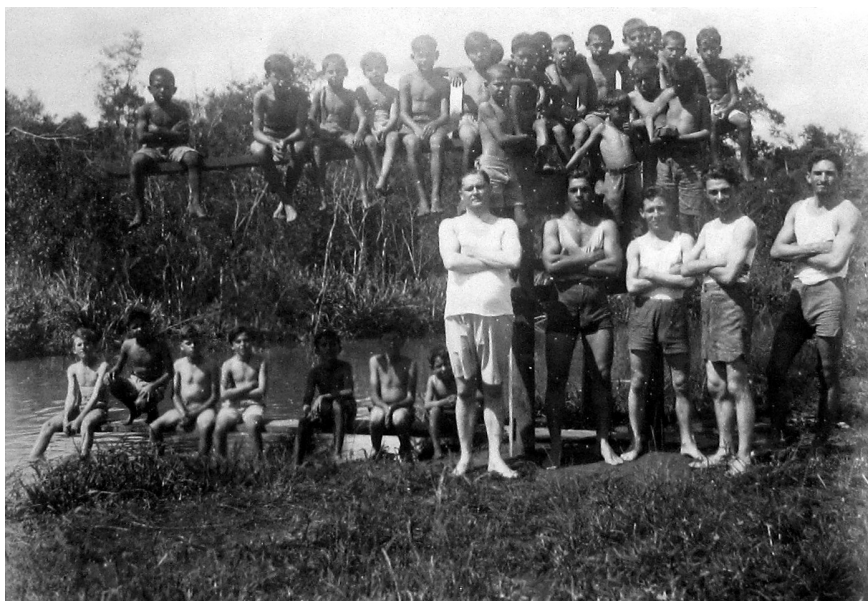
Embora bem mais favorável do que Susan Sontag ao uso da fotografia como fonte documental para a compreensão do passado, Boris Kossoy também apresenta restrições a este uso:

Contudo, na análise das imagens fotográficas do passado, cujos assuntos encerram quase que exclusivamente retratos posados de estúdios e vistas urbanas e rurais captadas na sua estaticidade, torna-se difícil levantar dúvidas quanto à fidedignidade dessas representações do ponto de vista iconográfico. Tratam-se de registros mecânicos de fragmentos do mundo visível caracterizados em geral pela inexistência de fatos dinâmicos que poderiam eventualmente ser flagrados em sua espontaneidade. Os conteúdos dessas imagens mostram assuntos geralmente bem-organizados em sua composição e aprioristicamente petrificados, antes mesmo do congelamento fotográfico. Tratam-se em essência de imagens estáticas que contêm assuntos também estáticos: as duras, passivas e estereotipadas expressões humanas dos álbuns de família, os edifícios, os monumentos, as ruas quase sem vida, a natureza imóvel. (KOSSOY, 2001, p. 111)

Nem sempre é assim. Fotógrafos, mesmo em missão oficial de documentação para órgãos estatais, também são seres humanos. Comportam, portanto, as nuances que caracterizam a condição humana. Às vezes, quem sabe involuntariamente, também registram o espontâneo, como nas duas fotografias abaixo de atividades escolares envolvendo professores e alunos fora dos muros da escola em 1933:



Clube Esportivo Infantil – Piratininga – Arquivo Público do Estado de São Paulo



Clube Esportivo Infantil – Piratininga – Arquivo Público do Estado de São Paulo

Por maiores que sejam as críticas à sociedade contemporânea, freqüentemente bombardeada por imagens que embotam e deturpam a percepção da realidade, não se pode ignorar que fotografias preservam documentalmente cenas do passado. Usar criteriosamente e de maneira não isolada esta fonte nas pesquisas em História da Educação possibilita rico material de análise de contextos educacionais do passado. Não se pode descartar o uso da fotografia como fonte documental devido às suas características intrínsecas de embelezamento do passado. Nem de sua constituição consciente pelo fotógrafo, que previamente selecionou e organizou o que deveria ser registrado na foto. Isto ocorre, às vezes de maneira mais sutil, com quaisquer tipos de documentos usados pelos historiadores, quer sejam fontes orais, iconográficas ou escritas. Se as fontes documentais comportam grande carga de subjetividade de quem as registrou, cabe ao historiador buscar alguma objetividade no trato destas fontes. Não deveria ser diferente com o uso da fotografia como instrumento de compreensão do passado em História da Educação. Os arquivos estão repletos deste material. Cabe aos historiadores não o temerem, nem simplesmente se renderem ao canto das sereias da sedução documental. Este risco existe, mas é necessário identificá-lo e equacioná-lo. Isto sempre foi incumbência nata do ofício do historiador.

Resumo: Nos arquivos públicos brasileiros, não é raro deparar-se com fotografias registrando o cotidiano escolar de instituições educacionais desde, ao menos, o início do século XX. O historiador freqüentemente tem dificuldades conceituais em tratar a documentação fotográfica como fonte de pesquisa. O atual trabalho propõe apresentar o debate sobre o uso da fotografia como fonte privilegiada para a pesquisa em História da Educação. A fotografia pode ser instrumento de conhecimento e informação para observadores afastados do lugar e da época em que as imagens tiveram origem. Seus conteúdos têm sido timidamente empregados em pesquisas de História da Educação. A metodologia deste trabalho abordará as idéias propostas por Boris Kossoy e Susan Sontag sobre a fotografia como registro da realidade e sua utilização na pesquisa histórica. Como interlocutoras às idéias destes três autores, serão apresentadas fotografias de relatórios de Delegacias Regionais de Ensino da década de 1930, preservadas no Arquivo Público do Estado de São Paulo. É objetivo deste trabalho auxiliar pesquisadores de História da Educação na reflexão metodológica do uso de fotografias como fonte documental de pesquisa.

Palavras-chave: história da educação; fotografia; fontes documentais.

Abstract: *In the Brazilian public archives, it is not unusual to find photographs recording the daily school educational institutions since at least the early twentieth century. The historian often has conceptual difficulties in dealing with the photographic documentation as a research source. The current work proposes to present the debate over the use of photography as a privileged source for research on Education History. Photography can be an instrument of knowledge and information for observers away from the place and time in which the images originated. Its contents have been tentatively used in research for the History of Education. The methodology of this study will approach the ideas proposed by Boris Kossoy and Susan Sontag on photography as a record of reality and its use in historical research. As interlocutors with the ideas of these three authors will be presented photographs of reports from the Regional Office of Education in the 1930s, preserved in the Public Archives of São Paulo. It is the purpose of this study to help researchers in History of Education in methodological reflection on the use of photographs as documentary source of research.*

Keywords: *history of education; photograph, documentary sources.*

Referências:

- KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

Recebido em abril de 2010

Aprovado em junho de 2010

Autores contemporâneos: o ensino de literatura nas primeiras décadas do século XX

Contemporary authors: the teaching of literature during the first decades of the XX century

Ricardo Magalhães Bulhões

Doutor em Letras pela FCL/UNESP de Assis. Professor Adjunto do Curso de Letras da UFMS (Campo Grande).
lbulhoes@femanet.com.br

Acompanhando o caráter peculiar do homem brasileiro, no contexto do sistema patriarcal de colonização, Sérgio Buarque de Holanda (1996) atesta, em *Raízes do Brasil*, que, no âmbito da vida privada, principalmente a partir da primeira metade do século XIX, os lavradores e donos de engenho passam a incentivar seus filhos a terem certas virtudes intelectuais.

O historiador salienta a importância dada aos títulos honoríficos como, por exemplo, o anel de grau e a carta de bacharel. Jovens alunos que ocupariam funções cidadinas, na política, no judiciário, ou mesmo em algum cargo burocrático. Nesta época, tanto no final do século XIX quanto nas primeiras décadas do século XX, as antologias escolares formavam leitores que vislumbravam tais virtudes intelectuais.

A escola funcionava como uma espécie de “agência social da cultura escrita”, denominação apontada por Samir Meserani (2002) em *O Intertexto Escolar*. Alguns poetas parnasianos, no final do século XIX, haviam se envolvido de forma direta com os problemas educacionais. Antonio Cândido (1997) lembra que Olavo Bilac chegou a elaborar livros didáticos de “tonalidade patriótica”. Segundo Cândido, o Parnasianismo brasileiro se articulou dentro de um certo pedantismo gramatical, num momento em que havia, sobretudo na capital federal, Rio de Janeiro, um desejo generalizado pela elegância formal.

Observa-se que “a busca da perfeição pela correção gramatical, a volta aos clássicos e o rebuscamento marcam uma posição de tipo aristocrático e constituem um traço saliente da fase que vai dos anos de 1880 até a altura de 1920” (CANDIDO, 1997, p. 61)

A antologia de João Ribeiro (1931), *Autores Contemporâneos*, cuja primeira edição saiu no ano 1923, sendo posteriormente reeditada durante no mínimo três décadas, reforça os pressupostos de Cândido e Meserani de que a gramática, no Brasil, sempre ocupou o espaço escolar em se tratando de ensino de Língua e Literatura. É importante lembrar que dentro do ensino de língua e literatura, a escola brasileira “reservou” um espaço privilegiado para a gramática.

O livro que escolhemos para nossa análise engloba esse espírito de obsessão pelo aspecto gramatical. Mesmo engessado pela supervalorização do ensino da gramática, ele nos oferece amostras de como eram empolgantes alguns aspectos dessas “velhas” antologias ou compilações, que selecionavam, naquela época, galerias de autores lidos no ambiente escolar. Manuel Bandeira (1967), em um de seus relatos presentes no *Itinerário de Pasárgada* nos dá a visibilidade exata da influência e prestígio de tais antologias no contexto escolar brasileiro das primeiras décadas do século XX.

As impressões do escritor pernambucano, transcritas abaixo, são referências que remetem de forma nostálgica à sua formação de leitor na infância e adolescência. Em um dado momento, em particular, ele cita João Ribeiro, que fora seu professor no tempo do ginásio, tecendo-lhe vários elogios:

Creio que Carlos França nada nos ensinou: aprendemos apenas o que estava no livrinho adotado em classe, o Pauthier.

Mas nos ensinou de Literatura, a mim e mais dois ou três colegas que o cercávamos depois das aulas de sua cadeira, que era a História Universal e do Brasil, o velho João Ribeiro (ainda não o era àquele tempo). Esse abriu-me os olhos para muitas coisas. Achava Raimundo Correia superior a Bilac, e Machado de Assis mais original e profundo do que o Eça. Explicava-nos por quê. Tudo o que ele nos dizia interessava ao nosso grupinho prodigiosamente: era tão engenhoso, tão diferente da voz geral. (BANDEIRA, 1967, p. 46).

Diferente de uma boa parte das antologias escolares que listavam, predominantemente, fragmentos de autores portugueses, o livro *Autores Contemporâneos* privilegia a solidificação de um sistema literário, sistema este que compreenderia autores de várias regiões do Brasil. Além de valorizar os

autores nacionais, João Ribeiro faz um apelo pela criação de uma “orthographia” própria frente às diversidades lingüísticas de um país tão extenso. Essa “língua nacional”, segundo o próprio autor, seria construída aos poucos, sem atropelos. Tal ideal já é delineado no prólogo do livro:

Achamos que ainda não chegou para nós a oportunidade de substituir a orthographia usual por outra de maior simplificação. O nosso paiz é muito vasto, as divergencias prosodicas são consideráveis de um a outro extremo do território: tudo aconselha a adoptar um systema conservador, embora difficil, em vez de outro qualquer arriscado e susceptivel de anarchizar a escripta. (RIBEIRO, 1931, s.p).

Se, por um lado, João Ribeiro desejava a consolidação de uma ortografia nacional, como construção de símbolos necessários para a afirmação do país, por outro, havia também um certo temor em relação a possíveis mudanças bruscas capazes de descaracterizar a influência da origem portuguesa. Por essa razão, defendia a reforma ortográfica oficial, realizada de forma gradativa e sem atropelos, proposta pela Academia Brasileira de Letras. Podemos recortar um fragmento do livro em que tal preocupação passa a ser esboçada:

A Academia Brasileira criou de facto a verdadeira convenção de utilidade geral a que havemos de chegar cedo ou tarde, logo que desapareçam certos preconceitos de classicismo inoportuno. Só por ella teremos a orthographia definitiva, adequada a uma nação americana, toda nova, aberta à collaboração de todas as raças e de instrucção popular intensa e para todos. (RIBEIRO, 1931, s.p).

Conforme nota de Raimundo de Menezes (1978), no seu importante *Dicionário Literário Brasileiro*, João Ribeiro, ao lado de Coelho Neto e Laudelino Freire, dentre outros, participou da comissão que veio elaborar o Dicionário da Academia, no início da década de vinte. A comissão fora presidida por Carlos Laet, ex-presidente da Academia Brasileira de Letras e autor, juntamente com Fausto Barreto, da consagrada Antologia Nacional, que teve sua primeira edição em 1895.

Ao analisarmos algumas apreciações críticas em torno da obra de João Ribeiro, vale a pena destacar também uma nota de Alfredo Bosi, que via no “crítico” um traço de pioneirismo ao constatar que ele foi um dos primeiros a “formular com clareza o problema da língua nacional, conferindo a Alencar a palma de uma práxis estilística livre da imitação lusa” (BOSI, 1977, p. 356).

Alfredo Bosi destaca ainda outro fato que reforça a existência de um caráter inovador na prática intelectual de Ribeiro, ao considerá-lo “o profeta do Modernismo”. Na sua *História Concisa da Literatura Brasileira*, Bosi resgata

alguns “quereres” de João Ribeiro relatados pelo escritor modernista Cassiano Ricardo. Duas observações merecem ser destacadas:

“Queria João Ribeiro a desmoralização da poesia reinante; foi o primeiro a declarar caducos Alberto e Olavo Bilac”. Em outro momento, conforme avaliação de Cassiano Ricardo, João Ribeiro “queria o reconhecimento das diferenças já existentes entre Portugal e o Brasil em assunto lingüístico”. (BOSI, 1977, p. 356).

Em *Autores Contemporâneos*, prevalece a ideia de Sílvio Romero de que a literatura é um bem nacional a ser e diferenciado da matriz lusa devido à atuação direta dos elementos peculiares da terra e, sobretudo, à influência do meio e da raça. A antologia revela uma variedade de temas, gêneros textuais e estilos, que englobam todos os produtos de criação, indo da ciência à música.

Ao investigar a obra de Sílvio Romero, Antonio Candido lembra que “este conceito se ligava à concepção, extraída de Taine, segundo a qual a literatura era um produto da vida social e, portanto, podia ser lida como documento que a revela” (CANDIDO, 1966, p. XVIII). Levando-se em conta tal concepção romeriana, advinda de Taine e incorporada por João Ribeiro, quanto mais abrangente o material, tanto mais completa e penetrante a visão.

Podemos perceber nos comentários e apreciações críticas de Ribeiro constantes referências ao critério etnográfico do crítico sergipano. Isso fica claro, por exemplo, a título de ilustração, na página 62, quando Ribeiro transcreve e comenta peculiaridades nacionais retiradas de três contos populares. São eles: “A raposa e a cegonha”, “O kagado e o teyú”, “O macaco e o coelho”. Depois da transcrição dos contos, na nota de rodapé, João Ribeiro esclarece que:

Os contos populares do Brasil, assim como as poesias e cantigas, foram colhidos da tradição oral por Sílvio Romero... às vezes é difícil ou impossível determinar nitidamente as origens, quando já os elementos formadores da tradição, o europeu, o africano e o indijena, amalgamados entre si, se acham alterados e perturbados pelo elemento secundário resultante, o mestiço. (RIBEIRO, 1931, p. 62).

Em muitos casos, ele reconhece e valoriza a informalidade lingüística de escritores que se distanciaram da matriz portuguesa. Assim, a linguagem de tais autores aparece quase sempre associada à originalidade e a criatividade.

Note-se o que Ribeiro diz, na página 373, ao comentar um texto de Araripe Junior sobre o regresso de Gregório de Mattos à “terra dos papagaios”. O centro de interesse desse texto, destacado por João Ribeiro, parece ser mesmo a auto-

afirmação de uma linguagem tipicamente brasileira, a partir do que ele veio a chamar de processo de “obnubilação”, definido pelo autor como sendo a adaptação dos portugueses e seus descendentes ao meio americano. Segundo Ribeiro:

O trecho do ensaio crítico acerca de Gregório de Matos encerra a doutrina que denominou de obnubilação, e é dos mais característicos da maneira de escrever de Araripe Junior. Muito brasileiro e nacionalista, pouca atenção prestava a syntaxe portugueza da topologia pronominal tão apregoadá pelos puristas. Assim é que neste excerto encontramos o gênio que o diabo legara-lhe: a Obnubilação, termo definido pelo autor como expressivo da adaptação dos portugueses e de seus descendentes ao meio americano. A obnubilação é um fenômeno de ordem patológica que se caracteriza pela turbação da vista em certas moléstias nervozas. (RIBEIRO, 1931, p. 375).

Com a preocupação constante de se evidenciar o “aumento do componente nacional”, João Ribeiro cita e reverencia prosadores e poetas de pouca notoriedade que são apreciados devido à inserção na realidade lingüística brasileira. Em *Autores Contemporâneos*, ele resgata escritores desconhecidos como o maranhense João Francisco Lisboa, que procurou, naquela época, registrar as variações lingüísticas do seu estado. O autor da antologia não hesita em dar explicações aos leitores exaltando Lisboa por ser um dos mais autênticos prosadores da literatura brasileira. Vejamos abaixo mais uma apreciação crítica de Ribeiro:

João Francisco Lisboa nasceu no Maranhão em 1812 e faleceu em Lisboa em 1863.... Dos seus escritos é o mais notável a *Vida do Padre Antonio Vieira*, que tem tido várias edições e foi livro que por muito tempo se mandou ler nas escolas...é grande o seu mérito como escritor e historiador. (RIBEIRO, 1931, p. 110-111).

Depreende-se da leitura do trecho acima, entre outras coisas aqui analisadas, que o escritor, mesmo diante de uma certa imprecisão de critérios utilizados para a escolha de tais textos e autores, teve o mérito de colecionar amostras da produção literária brasileira num momento em que os autores nacionais tentavam distanciar-se das possíveis imitações de alguns modelos estéticos utilizados por autores franceses e portugueses tidos como modelares.

Reconhecendo a existência de uma variedade de autores e obras configurados nas velhas antologias, escolares ou comemorativas, Regina Zilberman e Maria Eunice Moreira (1998) apontam, no livro *O Berço do Cânone*, esta imprecisão de critérios comum às primeiras obras. Segundo as autoras, o *Parnaso Brasileiro*, uma das primeiras antologias a circular no país, organizada por Januário da Cunha Barbosa, publicada inicialmente entre 1829 e 1930

pela Tipografia Imperial e Nacional, apresentava “falta de ordem”, informações incompletas, esquecimentos. Elas nos previnem sobre algumas falhas estruturais como “a repetição de nomes em momentos distintos da antologia e a inclusão posterior das biografias”. (ZILBERMAN; MOREIRA, 1998, p. 80) Tudo isso nos leva a supor que Januário da Cunha Barbosa publicava os textos e os dados sobre os autores à medida que os obtinha.

Sabemos que o livro *Autores Contemporâneos* liga-se a tal origem, inclusive por apresentar uma leitura “descuidada” ou pouco criteriosa, na medida em que seu autor seleciona e analisa vários tipos/gêneros textuais dos mais diversos autores espalhados pelo território nacional. Com a intenção de aferir que tipos de textos figuravam na antologia de João Ribeiro, e quais eram as possíveis concepções sobre o literário, vamos agora procurar esboçar um breve perfil do conteúdo de sua obra, tendo como ponto de partida os objetivos didáticos propostos e as conceituações teóricas.

Como já constatamos, a antologia está essencialmente voltado para o estudo da gramática, no qual são priorizados os aspectos fonéticos e morfológicos. Apresenta longos fragmentos textuais que versam sobre diferentes temas, mas que acabam sendo apenas utilizados como pretexto para o exercício da gramática. Mesmo mutilados diante de uma finalidade pragmática, as explicações e as demonstrações se operam sempre mediante textos. Quanto à seleção, há o predomínio de textos em prosa. São pouquíssimos os poemas ali compilados.

Para os textos em prosa escolhidos, podemos configurá-los em três grupos básicos: os textos literários considerados canônicos, já prestigiados pela crítica daquela época, autores como Gonçalves Dias, José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida, Olavo Bilac, Euclides da Cunha; os textos literários considerados não canônicos, escritos por autores como Rebello da Silva, Oliveira Martins, Luís Guimarães e tantos outros autores desconhecidos que desenvolveram, segundo Ribeiro, narrativas populares típicas; e ainda os textos ensaísticos, que ficavam entre o gênero jornalístico e o literário e que privilegiavam alguns fatos correntes do cotidiano e da cultura nacional como a música e o folclore.

Antes de avançarmos na leitura dos textos canônicos ou não canônicos, identificados assim pelo próprio autor, é sempre bom lembrar que no processo de canonização da literatura brasileira, houve, como já dissemos antes, certa pluralidade de textos e de autores que formavam cânones diversificados e não

consensuais. Os primeiros materiais didáticos, manuais, antologias e florilégios, apontem para heterogeneidade de escolhas, individuais e coletivas, que refletem um momento de instabilidade cultural.

Autores Contemporâneos faz parte desse cenário multifacetado de autores e obras que figuravam nos primeiros materiais didáticos que apontam para uma heterogeneidade de escolhas, individuais e coletivas, refletindo um momento de “instabilidade” cultural.

Ao nos aproximarmos da parte interna da antologia, da sua estrutura e do que ela comunica, percebemos que as análises, os objetivos didáticos e as conceituações teóricas, agrupam-se em dois modos básicos. No primeiro modo, o autor fica preso às avaliações externas, apontando, por exemplo, para os dados histórico-biográficos e tecendo comentários superficiais acerca do brilhantismo profissional dos autores.

Nesse primeiro modo, como veremos a seguir, João Ribeiro se aproxima muito dos “métodos extrínsecos” de avaliação apontados por René Wellek e Austin Warren (1955), em *Teoria da Literatura*, na medida em que a obra passa a valorizar, fundamentalmente, o mundo das idéias, principalmente os dados biográficos vinculado à questão do meio, como se este tivesse sempre uma influência direta na estrutura interna dos textos literários, sendo assim um fator determinante.

No segundo modo, passa a valorizar os elementos lingüísticos como o léxico, o emprego das formas verbais, em seguida passa a fazer observações sobre o estrato fonológico ou sonoro do texto e, em alguns raros casos, busca também as redes de significação por meio dos elementos semânticos. No entanto, nos dois modos de apreciação e de análise, externo e interno, há de fato desarticulação entre as partes, já que os fragmentos escolhidos muitas vezes não são apreciados, ficando ali soltos, quase sempre descontextualizados.

Em vista de tudo o que foi dito, torna-se necessário agora fazer uma espécie de análise-síntese de alguns modos de explanação utilizados por Ribeiro. O livro é construído em uma forma que segue sempre o mesmo roteiro, o mesmo perfil: inicialmente o fragmento textual; na seqüência, os dados específicos sobre a vida e obra do autor e, por último, a análise fica presa às tradicionais referências gramaticais. Tendo como base este perfil, vamos agora identificar e reconstituir alguns modos de leitura adotados pelo autor.

Na página 76, ao analisar um trecho do romance *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, Ribeiro revela que o autor carioca gostava de usar o pronome “que” de forma repetitiva, o que constituiria “queismo”. O primeiro momento é o da apresentação dos dados biográficos, no qual todas as impressões afloradas sobre o autor são positivas. Na afirmação de João Ribeiro (1931, p. 54) “Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), muito notável escritor brasileiro, médico, professor. Como romancista foi mais popular que José de Alencar”. Em seguida, após situar o autor e a obra, o que chama a atenção é a crítica aberta ao uso excessivo do pronome relativo “que”. Segundo aponta, no texto de Macedo “há repetição abuziva do relativo que, que, embora tenha exemplos nos clássicos, não parece coisa digna de imitação” (1931, p. 54).

O fragmento acima dá indícios de que as antologias privilegiavam a reprodução do modelo clássico por meio da chamada paráfrase reprodutiva. Os alunos eram incentivados a imitar alguns termos textuais considerados modelares. O trabalho do professor de língua e de literatura era direcionado por um movimento de repetição de um modelo pré-estabelecido pela paráfrase reprodutiva.

Como bem lembra Samir Meserani “a paráfrase reprodutiva é a que traduz em outras palavras um outro texto, de modo quase literal” (MESERANI, 2002, p. 100). Promovia-se, então, naquela época, por meio dos manuais e das antologias escolares, o delineamento claro do que deveria ou não ser imitado.

Freqüentemente podemos encontrar momentos em que esta prática, a cópia de um modelo estético, era recomendada. Em seu livro *O conto brasileiro contemporâneo*, Alfredo Bosi (1974) acrescenta um dado importante que complementa e ilustra bem nossa questão. Ao falar dos contistas Otto Lara Rezende e Autran Dourado, Bosi traça um quadro de como eram dadas as aulas de língua, literatura e Redação dentro do ensino secundário.

Conforme avalia, em Minas Gerais, as aulas de Língua Portuguesa eram orientadas no colégio pelo *Manual de Composição e Estilo*, do Padre Cruz, e tinham como procedimento a cópia literal de mensagens alheias, o que levava à reprodução do mesmo formato estilístico.

No livro *Autores Contemporâneos*, o discurso artístico, como fica evidente em quase toda antologia, não é valorizado do ponto de vista estético. Na página 385, por exemplo, o professor seleciona um poema de Castro Alves

que sugere, pela sua estrutura, vários elementos pelos quais o texto poderia ser apreciado esteticamente. Trata-se do poema “O Phantasma e a Canção”, abaixo transcrito de forma parcial:

- Quem bate? – A noite é sombria
- Quem bate? – É rijo o tufão
- Não ouvis a ventania?
- Ladra a lua como um cão

- Quem bate? – O nome que importa?
- Chamo-me dor... abre a porta!
- Chamo-me frio abre o lar
- Dá-me pão... chamo-me fome!
- Necessidade é o meu nome
- Mendigo! Podes passar

No texto acima, o eu lírico dialoga com um mendigo, tendo dificuldades de reconhecê-lo como forma humana, devido à sua situação degradante, confundido-o com um fantasma. O texto chama a atenção por vários aspectos. Além da camada fonológica, do seu aspecto sonoro, das rimas, do ritmo, das aliterações, ele cria o estranhamento entre o eu lírico e a figura do mendigo-fantasma através de outros elementos, como personificações, hipérboles, elementos que aparecem no diálogo entre as partes e que vão estabelecendo uma certa cadência poética.

No entanto, na nota de rodapé, o comentário de Ribeiro não se remete a tais aspectos formais. A leitura do poema fica presa às generalizações de praxe. Num primeiro momento, ao ensinar história literária, João Ribeiro faz uma apreciação do autor vinculando-o a um princípio ideológico. Segundo ele: “Antonio de Castro Alves, um dos nossos maiores poetas do romantismo, na faze hugoana ou condoreira, deixou um drama, Gonzaga, as Espumas Flutuantes e os fragmentos do poema dos escravos” (RIBEIRO, 1931, p. 385). Em seguida, Ribeiro tece a seguinte observação sobre a linguagem do poeta baiano: “Embora não prime por absoluta correção, a sua linguagem é sempre admirável” (RIBEIRO, 1931, p. 385).

Há, no livro *Autores Contemporâneos*, inúmeras situações que repetem o modelo apresentado acima. As mediações estabelecidas se detêm nas generalizações externas que nos remetem a enquadramentos bastante redutores. A análise interna do texto selecionado é feita apenas dentro do estrato gramatical.

Na formulação dos comentários internos do texto, o autor explora os aspectos morfossintáticos, o predomínio das classes de palavras, sem, contudo, justificar a intenção poética, a carga de expressividade que tais classes provocam. Em alguns momentos, constatamos que falta uma unidade entre as partes, já que há uma certa divergência entre as definições e as exemplificações.

Poderíamos recortar vários momentos em que essa desconexão fica evidente, como esta em que ao apresentar um texto de Gonçalves Dias – autor literário considerado por ele canônico – João Ribeiro, na nota de rodapé, faz questão de enaltecer suas qualidades de poeta, manifestando despreço pelo prosador. Segundo ele:

Antonio Gonçalves Dias, considerado o príncipe dos poetas brasileiros, nasceu em Caxias em 1823 e faleceu, quazi naufrago, ao avistar as terras do Maranhão, 1864. Foi professor de historia de latim no Colegio de Pedro II, viajou a Europa, onde já havia formado em direito, em Coimbra. Escreveu: vários livros de versos Primeiros Cantos, Segundo Cantos, Sextilhas de Frei Antão, Últimos Cantos, os Timbiras (poema), de extraordinário valor. São inferiores as suas outras produções, dramas e escritos em prosa [...]. (RIBEIRO, 1931, p. 80).

Embora recomende como de boa procedência a obra poética do maranhense, João Ribeiro, paradoxalmente, vale-se de um fragmento em prosa como ilustração. Escolhe um longo texto, intitulado *Os Conquistadores*, fragmento descritivo que fala das relações entre os conquistadores (portugueses) e os índios. Assim, tal fragmento em prosa, aliado às concepções teóricas, aponta para uma inadequação metodológica entre as partes.

Do ponto de vista estrutural, encontramos um formato típico: o da divisão entre os limites da vida e os limites da obra. De acordo com Nádia Battela Gotlib (2003), tal divisão existiu em nome de um rigor científico-metodológico: gênero biográfico de um lado e o contexto ficcional da obra, do outro. Gotlib atesta que esse postulado normativo sempre esteve presente nas lições de literatura. A matéria vinha distribuída em dois blocos. Neste limite,

os eventos, em seqüência cronológica, numa espécie de registro cartorial de dados de nascimento e morte, apresentavam-se como sendo infalíveis quanto à veracidade. E apareciam de forma chapada, homogeneizada, a exigirem exercícios mnemônicos capazes de estabelecer nuances de tons e sobretons para que, de algum modo e em algum lugar, pudessem ser fígados pelo leitor, num gancho de interesse que destacassem partes dessa massa volumosa de informações. (GOTLIB, 2003, p. 87).

As biografias procuravam provocar a adesão inicial do leitor, a fim de se tornarem importantes instrumentos de contextualização dos textos literários a serem lidos. Entretanto, em alguns casos, adquiriam um caráter simplista, quando se revelam voz predominante, estreitando, assim, os horizontes da interpretação. Nádía Gotlib, no artigo já referido, faz alguns apontamentos sobre as leituras das biografias e suas amarras, ela mesma se viu presa à constante subordinação do texto aos dados biográficos.

Falando da sua formação como leitora, Gotlib (2003, p. 87) lembra que

nos livros didáticos franceses utilizados no ensino da Aliança Francesa, o apego ao texto livrou-nos do martírio da biografia do autor, ou pelo menos amenizou seu prestígio, já que tal biografia viu-se obrigada a dividir a cena, agindo não mais como protagonista na neutra e cansativa listagem de números somados a títulos soltos, desatados de engrenagem da contextualização histórica, a qual ali se achava presente pela simples indicação da periodização.

Ainda no mesmo artigo, ela distingue diferentes tipos de biografias. Diante dos posicionamentos possíveis, observa, num primeiro momento, a postura do biógrafo que age de modo ingênuo, “calcado no estatuto de verdade da informação que pode ser conseguida, dando respostas a todas as indagações”, em nome do bem informar (GOTLIB, 2003, p. 89).

A segunda postura levantada por ela é a do biógrafo que age à moda ficcional e vai criando seu mundo de representação, cuja “simulação é o do próprio ato de biografar”. Assim, os biógrafos por vezes criam certos perfis para os autores ali representados, seja se referindo aos comportamentos, hábitos, seja nos incidentes trágicos que permeiam suas vidas, tudo isso ocorrendo à moda ficcional. Na terceira e última postura, a professora revela que os padrões anteriormente estipulados passam a ser questionados nos seus próprios limites. No livro de João Ribeiro, percebemos que o autor assume a postura do biógrafo ingênuo, àquele que, conforme Gotlib, fica preso ao estatuto da verdade em nome do rigor científico metodológico.

A adoção desses modelos metodológicos, gradativamente consolidado pela história literária, em vários momentos, distanciou o leitor da própria natureza da literatura, já que a valoração da experiência estética foi deixada de lado, sendo, em alguns momentos, substituída por interesses pragmáticos e utilitários. Quase sempre o clima de monotonia vem à tona, pois a leitura de textos literários, na escola, deixou de ter uma finalidade em si mesma.

Resumo: O presente texto tem o objetivo de resgatar algumas apreciações críticas presentes no livro *Autores Contemporâneos*, do crítico, filólogo e escritor João Ribeiro, uma das figuras importantes da intelectualidade brasileira nas primeiras décadas do século XX. João Ribeiro, ao lado de Coelho Neto e Laudelino Freire, dentre outros, participou da comissão que veio elaborar o *Dicionário da Academia Brasileira de Letras*. Verificaremos seu processo analítico, observações teóricas, conceitos sobre o papel da literatura brasileira, numa época em que as antologias escolares, dentro de um viés nacionalista, tinham a preocupação constante de evidenciar o “aumento do componente nacional”. Como veremos, João Ribeiro, in *Autores Contemporâneos*, procurou valorizar e reverenciar inúmeros prosadores e poetas ligados à realidade lingüística brasileira.

Palavras-chave: literatura; ensino; antologias escolares.

Abstract: The current text aims to rescue some review appraisals present in the book *Autores Contemporâneos* by the critic, philologist and writer João Ribeiro, one of the main Brazilian intellectual representatives of the first decades from the XX century. João Ribeiro, beside Coelho Neto and Laudelino Freire, among others, took part in of the committee which came up with the *Dicionário da Academia de Letras*. We shall verify his analytical process, theoretical observations, concepts on the role of the Brazilian literature, once the educational anthologies, through a nationalist approach, had the constant worry to evidence the “national content raise”. As we shall see, João Ribeiro, in *Autores Contemporâneos*, sought to appraise and reverence innumerable prose writers and poets related to the Brazilian linguistic reality.

Keywords: literature; learning; high school anthology.

Referências

- BANDEIRA, M. *Poesia Completa e Prosa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1967.
- BORDINI, M.; AGUIAR, V. T. *A formação do leitor*. Porto Alegre: Novas Perspectivas, 1988.
- BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1977.
- _____. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- CANDIDO, A. (1954). *Silvio Romero: teoria, crítica e história literária*. São Paulo: O Cruzeiro, 1966.
- _____. *Iniciação à Literatura Brasileira*. São Paulo: Humanitas, 1997.
- GOTLIB, N. B. Na contramão da história biográfica. In: MOREIRA, M. E. (Org.). *Histórias da Literatura: Teorias, temas e autores*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 2003.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. *A Leitura Rarefeita*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- LOBO, L. Sôsândrade: antropofagia avant la lettre. In: CHIAPPINI, L.; BRESCIANI, M. S. (Orgs.). *Literatura e cultura no Brasil: identidades e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MENEZES, R. *Dicionário Literário Brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- MESERANI, S. *O intertexto escolar*. Sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, A. L. de. *O livro didático*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

RIBEIRO, J. *Autores Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.

WELLEK, R; WARREN, A. *Teoria da Literatura*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1955.

ZILBERMAN, R.; MOREIRA, M. E. *O Berço do Cânone*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

Recebido em abril de 2010

Aprovado em junho de 2010

Implementación del campo curricular en la tradición educativa colombiana: 1975-1994

Implementation of the curricular field in the educative columbian radition

Adriano Fernández Fernández

Profesor adscrito al Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca. Miembro del Grupo Pedagogía y Currículo.
afernandez@unicauca.edu.co
afernandez52@yahoo.es

Magnolia Aristizábal

Profesora adscrita al Depto. de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca. Coordinadora del Grupo Pedagogía y Currículo.
maristizabal@unicauca.edu.co

¿Cuál es la problemática tratada en el proceso de investigación?

Desde el programa de investigación titulado “Estudio de las relaciones entre Pedagogía y Currículo en la tradición educativa colombiana: 1960-2008”, sospechábamos que la introducción de la teoría curricular en Colombia produjo una invisibilización con el discurso “oficial” de la Pedagogía como saber y disciplina, produciéndose tensiones en los campos de la Pedagogía y el Currículo “al igual que confusiones, contradicciones y desarrollos teóricos desiguales. Hechos que han generado un debilitamiento de la Pedagogía en el quehacer educativo en general, y en particular, en los procesos de formación docente”¹.

En este sentido, en la ejecución de la primera fase denominada: “El campo curricular en la tradición educativa colombiana: 1960-1975” nos preguntábamos

¹GRUPO PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO (2004). Estudio de las relaciones entre Pedagogía y Currículo en la tradición educativa colombiana: 1960-2001. Propuesta marco. Universidad del Cauca. Vicerrectoría de Investigaciones. Popayán.

sobre el desarrollo de la teoría curricular en la tradición educativa y, apoyándonos en el “círculo hermenéutico”, realizamos un estudio de carácter documental sobre dicha producción teórica, situación que hoy nos permite afirmar:

En el caso de la teoría curricular, como hemos dicho, más que investigaciones en este campo para el período estudiado, se encontraron producciones referidas a su adopción en términos de reelaboración en lugar de visiones críticas, pues su divulgación e implantación se dio por la vía de una estrategia de carácter tecnológico denominada como I & D (Investigación y Desarrollo). Hecho que seguimos profundizando al abordar el resto de períodos y en la medida en que avancemos en el estudio de los documentos soporte de otras fases del programa de investigación. En el caso de la teoría pedagógica, si nos ubicamos en los desarrollos de la investigación en las décadas del 50 y 60 del siglo XX, encontramos un trabajo muy incipiente².

Ahora bien, para continuar el proceso de investigación y específicamente el que alude al desarrollo de la segunda fase, pretendemos profundizar en las relaciones entre la Pedagogía y el Currículo, de tal manera que al adentrarnos en el análisis de la implementación del campo curricular en nuestro país, buscamos desentrañar y explorar lo sucedido con la producción pedagógica. Por ello intentamos dilucidar la pregunta:

¿Cuál fue la producción teórica en los campos de la pedagogía y el currículo en la tradición educativa colombiana durante el proceso de implementación de la Renovación Curricular en el periodo: 1975-1994, con el fin de establecer las relaciones entre estos dos campos?

La pregunta problema la desarrollamos a través de los siguientes interrogantes orientadores:

¿Cómo se implementó la Renovación Curricular en Colombia en el período 1975-1994?

¿Cuál fue la producción teórica en los campos de la pedagogía y el currículo en Colombia durante este período?

¿Cómo se manifiesta la relación pedagogía/currículo en este período?

Aclarar las inquietudes anteriores, permiten precisar por un lado, el alcance de la “Renovación Curricular”³ en el sistema educativo colombiano, y por otro,

²Aristizábal, M. (2008). (Compiladora). *Traslapamiento de la Pedagogía por el Currículo: Colombia 1960-1975. Voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en educación. Primera parte.* Universidad del Cauca, Popayán. p.13-14.

³MEN, Decreto 1479 de 1978. Se considera este decreto como el inicio de la política que se desplegará durante los

la iniciación y/o consolidación de grupos de investigación que dejaban oír su voz alternativa y discordante con el discurso y prácticas oficiales a través de la movilización del magisterio, en la dirección de construir y trabajar desde el saber pedagógico. Al contrario de lo que anotábamos en la propuesta de la primera fase, sobre la “ausencia de identidad en la reflexión teórica, tanto pedagógica como curricular”⁴, en este periodo –gracias a una revisión preliminar de antecedentes– vemos que es más prolífica la producción a nivel de análisis y reflexión en ambos campos.

¿Hacia dónde orientamos el proceso investigativo?

El proceso investigativo que iniciamos con la primera fase realizada mediante la ejecución del proyecto “El Campo Curricular en la tradición educativa colombiana: 1960-1975”, la continuamos con la presente propuesta la cual direccionamos a través de los siguientes objetivos:

Objetivo general: Realizar un estado del arte sobre la producción teórica en los campos de la pedagogía y el currículo en la tradición educativa colombiana durante la implementación de la Renovación Curricular en el periodo: 1975-1994 para establecer las relaciones pedagogía/currículo.

Objetivos específicos: a. Contextualizar el proceso de implementación de la Renovación Curricular en la tradición educativa colombiana en el periodo: 1975-1994; b. Determinar la producción teórica en los campos de la pedagogía y el currículo en el periodo señalado y c. Precisar nuevas comprensiones sobre las relaciones pedagogía/currículo.

¿Cómo abordamos el desarrollo del proceso investigativo?

La naturaleza del presente estudio se ubica en la investigación cualitativa. De esta perspectiva, asumimos la investigación documental⁵, puesto que es una modalidad que permite realizar el estado de conocimiento sobre determinado problema o temática, a modo de síntesis de las perspectivas de ese problema, así como de la posibilidad de sugerir hipótesis de trabajo nuevas o enfoques diferentes de análisis del fenómeno seleccionado. En ese sentido, exploramos

siguientes años en la educación colombiana.

⁴Aristizábal, M. (2008). Op. Cit. p. 2.

⁵CALVO, G. y VARGAS, G. (1987) Seis modelos alternativos de investigación documental para el desarrollo de la práctica universitaria en educación. En: Educación Superior y Desarrollo No. 5, mayo-agosto de 1987, pp. 7-37.

la producción teórica de un campo establecido a través de las investigaciones realizadas en el mismo, proponiendo nuevas categorizaciones de la información; en suma, se intenta desarrollar un estado del arte sobre las producciones teóricas en los campos de la pedagogía y el currículo en la tradición educativa colombiana durante la implementación de la Renovación Curricular en el periodo: 1975-1994, por cuanto en el

circunscriben el campo de la investigación a los trabajos publicados y difundidos a nivel nacional e internacional. Además, tienen un fuerte carácter delimitativo y crítico, a partir de un acercamiento problemático a un determinado objeto de estudio. Es decir, constituyen el antecedente teórico indispensable para justificar la pertinencia y relevancia de un problema de investigación⁶.

La investigación documental la abordamos desde la Hermenéutica, para comprender la producción teórica alcanzada en los campos de la pedagogía y el currículo, al tiempo que se establecen sus relaciones. Por tanto, asumimos el círculo hermenéutico que incluye:

- La descripción de los hechos a estudiar a través de la lectura de documentos y de investigaciones producidas en el campo del currículo y la pedagogía, que nos lleva a la comprensión en torno a la pregunta problema planteada; implica elaborar un contexto de los documentos, sintetizar sus planteamientos e inferir de ellos, determinados argumentos.
- La interpretación de nuevas comprensiones de los hallazgos teóricos y el desentrañamiento de los alcances, limitaciones y categorías polémicas de la producción teórica curricular y de la pedagogía.
- La construcción de sentido, la cual se constituye en el aporte teórico central de la investigación, significa nuevas elaboraciones que den cuenta del problema investigado⁷.

Con el desarrollo del círculo hermenéutico atendemos a dos momentos del proceso: el primero, se refiere a la precomprensión del todo y, el segundo, a la consideración analítica de las partes sin hacer deslinde del todo. En otros términos, el proceso de comprensión está mediado por comprensiones previas y sucesivas

⁶MARTÍNEZ ESCÁRCEGA, Rigoberto. Los estados de conocimiento de la investigación educativa. Su objeto, su método y su epistemología. En versión virtual. Consultado el 17 de agosto de 2008 en http://www.fundacionmclaren.org/proyectos/martinez,7a_e.html. P.4

⁷GRUPO PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO (2007). El Campo curricular en la tradición educativa colombiana. Primera fase de investigación. Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca, Popayán, p.5

que permiten ampliar y profundizar en el objeto que se indaga. Lo significativo del círculo hermenéutico, es que se concibe como un ciclo que se alimenta a sí mismo de forma recurrente, lo cual permite realizar innumerables interpretaciones.

El límite de estas innumerables interpretaciones es construida por el grupo investigador al clasificar y categorizar los documentos hallados, de modo que puedan dar cuenta con alguna precisión y perfección, del objeto que se investiga, y brindar una “solución”⁸ al problema de investigación. En el caso que nos ocupa, esclarecer las relaciones entre la pedagogía y el currículo durante el período denominado Renovación Curricular en Colombia.

El proceso hermenéutico lo situamos desde una posición crítica permanente: no se trata de realizar una descripción y explicación simples, sino penetrar en el sentido de los documentos categorizados y analizados para realizar las inferencias necesarias que le otorguen significación a las preguntas orientadoras del proceso de investigación.

La investigación documental atenderá varios momentos:

1. **Momento de contextualización del problema.** A partir de la exploración de las primeras fuentes documentales se realiza una ubicación histórica y espacial de las mismas para dar cuenta de cómo responden éstas a la problemática de investigación.
2. **Momento de pre-categorización.** Elaboración, a partir del contexto realizado en el primer momento, de las primeras categorías o categorías previas, con el fin de realizar la búsqueda –lo más exhaustiva posible– de las fuentes documentales.
3. **Momento de documentación.** Exploración y obtención de las fuentes centrales de la investigación. Elaboración de las fichas documentales.
4. **Momento de análisis de la documentación y nueva categorización.** Una vez obtenidas las fuentes documentales, se hará el análisis de las mismas para determinar, a partir de las pre-categorías, las categorías “definitivas” del proceso.
5. **Momento de afinación.** Revisión de lo analizado en función de los objetivos específicos de la investigación.

⁸ Se utilizan las comillas con el fin de hacer la salvedad de que en realidad no se brindará con la investigación una solución específica, sino comprensiones nuevas del problema.

6. Momento de síntesis. Conclusiones elaboradas a partir del problema y los objetivos formulados de la investigación.

Los anteriores momentos, aunque guardan una linealidad, serán iluminados de forma permanente por los elementos del círculo hermenéutico: descripción, comprensión y construcción de sentido.

¿Qué avances hemos realizado?

En el desarrollo del presente estudio vivenciamos los momentos reseñados en la metodología, lo que nos permite referir lo ejecutado a la fecha.

Contextualización del problema. Hemos adelantado acciones que nos han llevado:

- A la ampliación del marco teórico que sustenta la propuesta de investigación, en el que planteamos la relación entre los campos de estudio en el proceso investigativo y nuestra unidad académica y la transición de la mirada de dos campos en tensión a campos en relación⁹, desde la reflexión orientada por inquietudes como las siguientes: ¿por qué profundizar en el estudio de los campos pedagógico y curricular?, ¿por qué campos?, ¿por qué la tensión entre ellos? y ¿podríamos afirmar que fueron dos campos en relación?¹⁰

- A comprender el marco jurídico de actuación para la puesta en marcha de la Renovación Curricular cuya esencia está contenida en el estudio de las siguientes normas: Ley 43 de 1975, y los decretos 088 de 1976, 1419 de 1978, 1816 de 1978 y 1002 de 1984 que estaban relacionados con el “Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación”; la Ley establecía la reestructuración del sistema educativo y la reorganización del Ministerio de Educación Nacional; y los decretos instituían la normatividad básica para la administración curricular de los niveles de educación: Preescolar, Básica (Primaria y secundaria), Media Vocacional e Intermedia Profesional; la creación de los Centros Experimentales Piloto y el establecimiento del Plan Curricular para los niveles antes mencionados¹¹.

⁹ FERNÁNDEZ F., Adriano, y ARISTIZÁBAL, Magnolia. Pedagogía y Currículo: ayer dos campos en tensión. ¿Hoy dos campos en relación? El caso colombiano. Ponencia Congreso internacional de Educación. Tlaxcala México 26-28, noviembre 2009

¹⁰ Ibid. p. 4-8.

¹¹ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Fundamentos generales del currículo. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. Currículo y Medios Educativos. Bogotá. 19 p. 11.

- A ubicarnos en el contexto sociopolítico en el que se desarrolla la *Renovación Curricular*, que en su amplia fase de implementación, tuvo una duración de tres gobiernos, todos ellos elegidos posteriormente al Frente Nacional¹². En este sentido, podemos decir que la *Renovación Curricular* como política educativa de Estado, respondió a las condiciones que se gestaron en los periodos presidenciales de: Alfonso López Michelsen (1974-1978); Julio César Turbar Ayala (1978-1982); y Belisario Betancur Cuartas (1982-1986). Los dos primeros, gobiernos liberales y el tercero, a pesar de pertenecer al Partido Conservador, se asumieron como un gobierno de Unidad Nacional¹³.

- A vislumbrar el contexto académico del periodo estipulado en el estudio, que se configura en la década de los ochenta a la luz de “la coyuntura de la reforma curricular y la presencia del denominado movimiento pedagógico”¹⁴; hechos entre otros que sirven de base para el surgimiento de grupos de investigación tales como: el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, el grupo de la Universidad del Valle y el grupo Federici, ante “la polémica y la disputa entre diversos actores (maestros, intelectuales de la educación) y las políticas educativas del Estado colombiano”¹⁵.

Pre-categorización. A la fecha hemos vivenciado dos momentos: En el primero, la pre-categorías con las cuales se trabajó fueron las siguientes: el contexto sociopolítico y cultural del periodo de estudio; la fundamentación legal de la *Renovación Curricular*; las concepciones pedagógicas del movimiento pedagógico; además, tener en cuenta la presencia de los conceptos de desarrollo y planeación, la identificación de las etapas previas al proceso de implementación de la *Renovación Curricular* y el proceso de capacitación de docentes. El segundo momento, surge luego de un proceso de conversación con los investigadores al analizar la documentación recolectada en la salida de campo realizada a Bogotá y Medellín. En este momento ubicamos dos grandes situaciones que se relacionan con la producción curricular y pedagógica; en

¹²El Frente Nacional fue una estrategia firmada en el Pacto de Sitges (España), mediante la cual los Partidos Liberal y Conservador acordaron la alternancia en el poder durante 20 años, a partir de 1958, fecha en la cual se terminó el gobierno del General Rojas Pinilla. Este pacto suponía acabar con el desangre que se había producido en la llamada Violencia en Colombia, la cual ahora llamamos la primera violencia, iniciada con el deplorable asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán.

¹³ ARISTIZÁBAL, Magnolia. El contexto social y político de la *Renovación Curricular*. Documento borrador. p.1

¹⁴GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel (2001) citado por FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ Adriano En El contexto académico de la *Renovación Curricular*. p.1

¹⁵ Ibid., p.1.

la primera, se estimaron las siguientes precategorias: Normativa-instituciones-organismos; Renovación Curricular; Calidad de la educación; Flexibilización-diversificación-adecuación curricular; Tipos y niveles de educación; Reflexiones sobre currículo y Evaluación y para la segunda se proponen: Formación de docentes; movimiento pedagógico y reflexiones teóricas sobre pedagogía

Exploración de fuentes documentales. A la fecha hemos consultado las siguientes fuentes: Biblioteca personal de cada integrante del grupo; Centro de documentación de la Asociación de Institutores del Cauca (ASOINCA) (Popayán, Cauca), Biblioteca “Mario Carvajal” de la Universidad del Valle (Cali), IPECAL (México), UNAM, (México), Biblioteca “Luis Ángel Arango”, Centro de Documentación del Ministerio de Educación Nacional, Biblioteca Universidad Javeriana, Centro de Documentación de la Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Documentación de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), el Centro Nacional de Investigación Popular (CINEP), y la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (ASOCOPI), (las seis últimas fuentes están ubicadas en Bogotá), la Biblioteca de la Universidad de Antioquia y el Centro de Documentación de la Asociación de Institutores de Antioquia localizadas en Medellín. De las anteriores actividades se obtuvo los siguientes resultados:

- La ubicación de trescientos ochenta documentos entre artículos de revistas y libros pertinentes con nuestro estudio.
- Fotocopias de dichos los documentos.

Análisis de la documentación. Este momento ha permitido la elaboración de la ficha particular de cada documento y como fruto contamos hoy con dos ponencias: la presente, que se presentó en el IX Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana realizado entre el 16-19 de noviembre de 2009 en Río de Janeiro, Brasil, y la otra, titulada “Pedagogía y Currículo: ayer dos campos en tensión. ¿Hoy dos campos en relación? El caso colombiano”, ponencia presentada en el Congreso Internacional de Curriculum efectuado en Tlaxcala México 26-28, noviembre 2009. Ésta ponencia será presentada nuevamente en el Congreso Internacional de Ciencias de la Educación a realizarse en Mexicali México; en dicho evento fue aceptada por recomendación académica.

Asesoría a estudiantes. El grupo viene asesorando el proceso de investigación a dos estudiantes de pregrado, una cursa la Licenciatura en Lenguas Modernas y la otra la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte en la Facultad

de Ciencias Naturales, Exactas y de Educación de la Universidad del Cauca y uno de la Maestría en Educación del Instituto de Posgrados de la misma Facultad y Universidad. En el momento, se han elaborado los perfiles de las propuestas de investigación denominadas:

- *“Fundamentos pedagógicos y curriculares presentes en las memorias de los congresos de lengua extranjera organizados por la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (ASOCOPI) y la Asociación Colombiana de Profesores de Francés (ACOLPROF), en el periodo comprendido entre 1974 y 1994”*¹⁶;

- *“Producción Académica, en los campos de la Educación Física la Recreación, el deporte y la Actividad Física de profesores y estudiantes relacionada con los discursos de Pedagogía y Currículo publicada en la Revista Educación Física y deporte de la Universidad de Antioquia en el periodo comprendido entre 1975-1994”*¹⁷; y

- *Concepciones Pedagógicas subyacentes en el discurso de actores protagónicos del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID)-Popayán, durante el periodo de 1982-1994”*¹⁸ y

Algunas consideraciones por el momento

- El trabajo de campo realizado en las fuentes de información ubicadas en diferentes ciudades de Colombia (Popayán, Medellín y Bogotá), fue fructífero por cuanto logramos localizar y fotocopiar documentos significativos para continuar con nuestro proceso investigativo.
- Cada investigador es responsable del estudio de los documentos pertinentes con la precatgoría con la cual asumió su compromiso.
- Aún nos falta recolectar la documentación la Biblioteca “Mario Carvajal” y el Centro de Documentación (CENDOPU) de la Universidad del Valle.
- Estamos vivenciando en el momento con mayor énfasis el análisis de los documentos, la construcción de fichas síntesis por cada uno de ellos, la socialización de las mismas en el seminario interno del grupo; pues a

¹⁶ Investigadora Luisa Fernanda Zapata, estudiante de pregrado.

¹⁷ Investigadora María Claudia Hernández Rosero, estudiante de pregrado

¹⁸ Investigadora María Eugenia Muñoz Ortega, estudiante Maestría en Educación.

partir del tejido de las diferentes situaciones que afloran profundizamos y comprendemos mejor nuestro proceso de investigación. Es decir, continuamos avanzando en los momentos de: ***análisis de la documentación y nueva categorización, afinación y síntesis.***

Resumo: Derivado do processo investigativo iniciado pelo nosso grupo com o programa de pesquisa: “Estudo das relações Pedagogia e Currículo na tradição educativa colombiana: 1960-2008”, hoje nos encontramos no desenvolvimento da segunda fase denominada: “A Implementação do Campo Curricular na Tradição Educativa Colombiana 1975-1994”; em consequência, este artigo apresenta o avanço de dita pesquisa desde as seguintes perguntas: Qual é a problemática tratada no processo de pesquisa? A onde vai o processo de pesquisa? Como abordamos o desenvolvimento do processo de pesquisa? Que avanços temos realizados? e Quais são as considerações finais até hoje?

Palavras-Chaves: implementação, estado da arte, renovação curricular

Resumen: Derivado del proceso investigativo iniciado por nuestro grupo con el programa de investigación “Estudio de las relaciones Pedagogía y Currículo en la tradición educativa colombiana: 1960-2008”, hoy nos encontramos en el desarrollo de la segunda fase denominada: “La Implementación del Campo Curricular en la Tradición Educativa Colombiana 1975-1994”; en consecuencia, nuestra ponencia presenta el avance de dicha investigación desde las siguientes inquietudes: ¿Cuál es la problemática tratada en el proceso de investigación?; ¿Hacia dónde orientamos el proceso investigativo?; ¿Cómo abordamos el desarrollo del proceso investigativo?; ¿Qué avances hemos realizado?; ¿Cuáles son las consideraciones finales por el momento?

Palabras-Claves: implementación; estado del arte; renovación curricular.

Abstract: Derived from the research process started by our group in the research program “Study of Pedagogy and Curriculum relations, in the Colombian educational tradition: 1960–2008”, we are currently in the development of the second phase called: “The implementation of the curriculum field in the Colombian education tradition. 1975 – 1994”; consequently, our model to follow, shows the progress of the investigation from the following concerns: What is the problematic addressed in the research process? Where to focus the research process? How approach the development of the research process? What progress we have made? Which are the final considerations at the present time?

Keywords: implementation; state or level the art; curriculum renewal.

Referências

ARISTIZÁBAL, MAGNOLIA. (Compiladora). Traslapamiento de la Pedagogía por el Currículo: Colombia 1960-1975. Voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en educación. Primera parte. Universidad del Cauca, Popayán, 2008.

ÁVILA PENAGOS, Rafael. *Qué es pedagogía*. Bogotá: Editorial Nueva América, 1988.

BEDOYA, José Iván. *Epistemología y pedagogía* (3ª ed). Santa Fe de Bogotá: ECOE Ediciones, 1998.

CALVO, G. y VARGAS, G. Seis modelos alternativos de investigación documental para el desarrollo de la práctica universitaria en educación. En: Educación Superior y Desarrollo No. 5, mayo-agosto de 1987, pp. 7-37.

CAJIAO, Francisco *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Colombia: Fundación FES, 1984.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Fundamentos generales del currículo. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. Currículo y Medios Educativos. Bogotá.

CHIHU AMPARÁN, Aquiles. La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. [Versión virtual] Consultado el 24 de junio de 2009, en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/1998/pr/pr8.pdf>

DIÁZ BARRIGA, Ángel. *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. 2ª Ed. Bs. As.: Aique Grupo editor, 1994.

_____. *Curriculum entre utopía y realidad*. Libro en edición. Consultada versión digital en borrador, 2007

DIÁZ VILLA, Mario. *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Centro Editorial Universidad del Valle, 1993.

ECHEVERRI, Alberto y otros. *La experiencia y la pedagogía como saber fundante en la Escuela Normal Superior*. ASONEN, 2001.

FECODE *El movimiento pedagógico*, en Revista Educación y Cultura No. 1, 1-44, jul, 1984.

FERNÁNDEZ F., Adriano, y ARISTIZÁBAL, Magnolia. Pedagogía 2009 y Currículo: ayer dos campos en tensión. ¿Hoy dos campos en relación? El caso colombiano. Ponencia Congreso internacional de Educación. Tlaxcala México 26-28, noviembre

FLÓREZ OCHOA, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill, Editorial Nomos, 2000.

GÓMEZ, Pedro Pablo. Notas sobre el concepto del campo en Bourdieu. Questions de sociologie, París, Les éditions de minuit, y ss, 1984. Bajado el http://www.udistrital.edu.co/comunidad/dependencias/comunicates/informes_mesa_trabajo/Notas_%20sobre_el_%20concepto_%20de_%20campo_%20en_%20Bourdieu.pdf.

GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. La crítica al “cientificismo” y al “positivismo” en la obra del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional: una mirada desde la teoría crítica en revista Educación y Pedagogía No 19-20, 2001.

GRUPO PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO. Implementación del campo curricular en la tradición educativa colombiana 1975-1994. Proyecto en ejecución. Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca, Popayán, 2009.

_____. El Campo curricular en la tradición educativa colombiana. Primera fase de investigación. Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca, Popayán, 2007

_____. Estudio de las relaciones entre pedagogía y currículo en la tradición educativa colombiana: 1960-2001. Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca, Popayán, 2004.

KONSTANTIVOV, N.A, MENDISKI, E.N. y SHABAEVA, M.F.. *Historia de la pedagogía*, 1984 en [versión virtual] bajado el 28 de septiembre de 2007 <http://www.universidadabierta.edu.mx>.

LUCIO, Ricardo y DUQUE, María Mercedes. Estado arte comunidades académicas de la investigación educativa y pedagógica en Colombia. La educación superior. Bajado 6 de junio de 2009 de http://archivo.pedagogica.edu.co/admon_total/raes/archivos/doc001790.pdf

MARTÍNEZ ESCÁRCEGA, Rigoberto. Los estados de conocimiento de la investigación educativa. Su objeto, su método y su epistemología. En versión virtual. Consultado el 17 de agosto de 2008 en http://www.fundacionmclaren.org/proyectos/martinez,7a_e.html

MUTIS ARANGO, Arturo. Revista Educación y Pedagogía, ISSN 0121-7593, Vol. 9-10, Nº. 19-20, 1997 (Ejemplar dedicado a: Grupo Federici Universidad Nacional), pags. 103-112

SÁNCHEZ DROMUNDO, R. A.. *La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (1), 2007. Consultado el 24 de junio de 2009, en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromundo.html>

TAMAYO VALENCIA, Alfonso. *El movimiento pedagógico en Colombia*. Escuela de Filosofía y Humanidades. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2006 en [versión virtual] bajado 16 de agosto de 2008. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art09_24.pdf p. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.24, p. 102 –113, dez. 2006 - ISSN: 1676-2584 103.

Recebido em abril de 2010

Aprovado em junho de 2010

Fundamentos teóricos de la competencia de dirección del proceso pedagógico en la formación inicial del profesor.

Theoretical foundations of the competence of the management of the pedagogical process in the initial training of the teacher

Josefina Patricia Calzada Trocones

Vicerrectora docente - Universidad de la Isla de la Juventud "Jesús Montané Oropesa". jctrocones@cuij.edu.cu

La filosofía de la educación halla su sustento en la filosofía dialéctico materialista, que se conjuga armónicamente con el ideario de los grandes pensadores nacionales y en particular con el pensamiento martiano y fidelista. Está comprometida con el desarrollo humano sostenible y la preservación de nuestra identidad cultural. Parte del concepto de la educabilidad del ser humano y su categoría más general es la educación. Esta tiene como objetivo preparar al hombre para la vida y el trabajo y debe educar en los sujetos su conciencia crítica, su creatividad, sus valores, así como lograr un equilibrio entre la formación científico- técnica y el desarrollo espiritual. La formación por competencias está en correspondencia con estos postulados.

La filosofía marxista leninista, sustento metodológico del siguiente trabajo, ofrece categorías filosóficas con un alto grado de esencialidad. A partir de los referentes teóricos consultados se puede aseverar que las categorías que permiten revelar una conceptualización de la competencia de dirección del proceso pedagógico como integradora y rectora del modo de actuación del profesional de la educación son: necesidad/ casualidad, posibilidad/ realidad. Ellas permiten captar en forma lógico conceptual la esencia del objeto que se modela y determinar, dentro del conjunto de relaciones que interactúan en el objeto de estudio, aquellas que por su esencialidad determinan la dinámica de las interacciones.

Las categorías necesidad/casualidad permitieron fundamentar que es la competencia de dirección del proceso pedagógico y no otra la que debe regir el modo de actuación del profesional de la educación pues en su seno se dan las **relaciones esenciales y necesarias**: a) perfil profesional- competencia – profesional competente; b) motivación- actividad- comunicación; c) habilidad –capacidad – convicciones y d) creación- innovación- producción y **las regularidades** que determinan ese carácter: a) carácter partidista y de responsabilidad social; b) carácter rector de la competencia de dirección del proceso pedagógico; c) carácter principal de lo investigativo –laboral; d) carácter del vínculo entre la universidad y la sociedad y e) carácter humanista de la formación por competencias, f) carácter de desarrollo por competencias.

Las categorías posibilidad/realidad permitieron comprender que antes de ser un profesional competente para dirigir el proceso pedagógico, el estudiante tiene que pasar por niveles de incompetencia; la competencia existe en ese momento de su formación como posibilidad y se hará **realidad** o no cuando el estudiante la demuestre en su desempeño profesional, en su modo de actuación, en la calidad de su formación.

¿Cómo son concebidas por la autora las relaciones internas que propician el salto cualitativo en el desarrollo del profesional de la educación?

Cuadro No 1. Relaciones del modelo de la competencia de dirección del proceso pedagógico.

Relaciones esenciales	Referentes	Áreas de acción en el modelo
Externo ● interno	<p>Externo: Demanda social de carácter general: formar profesionales competentes y comprometidos con la revolución.</p> <p>Interno: Acciones específicas para obtener los resultados: dirigir el proceso pedagógico de forma competente, con alto rigor y profesionalidad científica.</p>	<p>Relación: Problema ● objetivo-objeto</p> <p>Relación: Instituto Superior Pedagógico- centros de inserción laboral</p> <p>Relación: Formación inicial- Profesionalización temprana</p> <p>Relación: perfil profesional, competencia, profesional competente.</p>

Social e individual	<p>Social: Relaciones con la escuela, la familia y la comunidad.</p> <p>Individual: estudiante como sujeto-objeto de su propia formación.</p>	<p>Relación: problema e objetivo-objeto</p> <p>Relación: objetivo e contenido - método</p> <p>Relación: Motivación, actividad, comunicación.</p> <p>Relación: Habilidad, capacidad, convicción.</p>
Integrable- diferenciable	<p>Integrable: La actividad como elemento aglutinador; práctica investigativo laboral.</p> <p>Diferenciable: Diversidad en las manifestaciones de la competencia: niveles de desarrollo.</p>	<p>Relación: objetivo, contenido, método.</p> <p>Relaciones: estudio -trabajo</p> <p>Competencia e sociedad del conocimiento.</p> <p>Competencia- modo de actuación.</p> <p>Competencia- metacognición</p> <p>Creatividad, innovación, producción</p>

Desarrollo

Para explicar estas relaciones se utilizará la siguiente lógica didáctica: existe un encargo social o problema que tiene la expresión de su solución en el perfil del profesional, en este caso, en el perfil de las carreras de formación de profesores; el objetivo que se persigue es la formación de un profesional competente, por tanto, el currículo debe estar estructurado de manera que exija la formación por competencias. De ahí la relación inicial **perfil profesional- competencia – profesional competente**.

Pero para que el estudiante sea un ente activo en el desarrollo de su personalidad competente debe estar orientado y motivado profesionalmente, debe desarrollar sus competencias en la práctica investigativo laboral como forma organizativa fundamental, o sea, en la actividad que desarrolle en, desde y para la escuela y para ello necesita de la comunicación interpersonal grupal. Esta es la esencia de la relación **motivación-actividad- comunicación**.

A través de la práctica investigativo laboral, pero también en cada una de las otras formas organizativas del proceso, el estudiante va desarrollando **habilidades- capacidades y convicciones** que lo van convirtiendo en un profesional cada vez más competente. Esta es indudablemente la relación que dinamiza el proceso de formación por competencias, y por tanto, la formación de la competencia de dirección del proceso pedagógico.

El resultado de este proceso de desarrollo de la personalidad competente del profesional se expresa cuando el estudiante es **creativo e innovador** en sus contextos de actuación (la escuela, la familia y la comunidad), cuando desarrolla el proceso pedagógico con eficiencia y eficacia. En otras palabras, cuando dirige competentemente el proceso pedagógico.

Representación gráfica de las relaciones esenciales que determinan la fundamentación teórica del modelo didáctico de la competencia de dirección del proceso pedagógico.

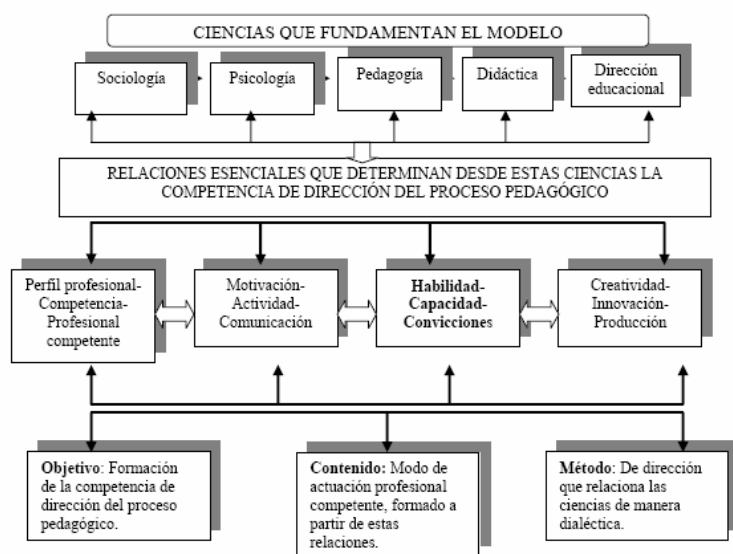


Figura 1. Representación gráfica de las relaciones esenciales que determinan el marco teórico del modelo (Elaborado por la autora, 2005)

Perfil profesional- competencia – profesional competente

La concepción curricular cubana tiene como uno de sus rasgos característicos la formación de un egresado de perfil amplio (Álvarez, C, 1988) que se caracteriza

por tener un dominio profundo de la formación básica de su profesión, de modo tal que sea capaz de resolver con independencia y creatividad, los problemas más generales y frecuentes que se presentan en las diferentes esferas de su actividad profesional.

Producto de la sistematización de los referentes teóricos se puede concluir que:

- ◇ El perfil del profesional expresa organizada y sistémicamente el modo de actuación del profesional.
- ◇ Su determinación se deriva de la relación entre el problema profesional, el objeto de la profesión y el objetivo del profesional, en él son delimitadas las competencias profesionales.
- ◇ Debe tener explícita la formación por competencias, aspecto en el que se está trabajando, pero que es una insuficiencia en el diseño curricular actual.
- ◇ El modo de actuación de las carreras pedagógicas expresado en el perfil de este profesional debe tener definida a la competencia de dirección del proceso pedagógico como la integradora y rectora del sistema de competencias establecido para los mismos, sobre todo en condiciones de universalización y profesionalización temprana, pues esta es la que permite al educador poner en práctica sus funciones, roles y tareas.
- ◇ Las disciplinas derivadoras e integradoras del perfil deben potenciar su integración en el componente investigativo –laboral por ser este la expresión concreta que asume el enfoque histórico –cultural en la concepción de la competencia de dirección del proceso pedagógico.

El perfil del profesional de la educación, como se ha expresado anteriormente, debe estar dirigido a la formación por competencias teniendo en cuenta su naturaleza interdisciplinaria.

Para la autora la formación por competencias deviene del ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias concretas, por ello, concibe la competencia como la descripción de una realización que debe ser lograda por una persona en el ámbito de su desempeño. Son flexibles y amplias y se incorporan a través de experiencias sociales distintas, a las que el trabajador le incorpora elementos individuales.

Como **configuración psicológica** las competencias laborales tienen la impronta de la personalidad del sujeto, sus potencialidades se manifiestan en las estrategias metacognitivas y en las metas personales, tienen que ver con la manera en que los sujetos articulan recursos para derivar soluciones individuales que potencien desarrollos colectivos, manifiestan implicación personal y combinan lo cognoscitivo, lo afectivo y lo conductual.

Como **concepción didáctica** surgen de la interrelación dialéctica entre los problemas profesionales, el objeto de la profesión y los objetivos del profesional y se manifiestan en conocimientos, habilidades y convicciones.

En la presente ponencia, al concebir la competencia de dirección del proceso pedagógico, la autora señala que está integrada por nueve competencias que interactúan dialécticamente, ellas son: la competencia didáctica, la de diagnóstico, la comunicativa, la investigativa, la de orientación al desarrollo de las personas, la proyección estratégica, la gestión del proceso, la efectividad en la toma de decisiones y la labor en equipo. Le corresponde a la didáctica movilizar las relaciones, no obstante, se defiende la idea de que para poder ejecutar las otras funciones que definen al educador, se necesita de la dirección de ese proceso y se sostiene que la competencia de dirección del proceso pedagógico se potencia como integradora y rectora, pues el estudiante en formación inicial y en condiciones de profesionalización temprana y universalización, no tiene desarrollada aún la competencia didáctica y tiene que dirigir ese proceso sin los conocimientos técnico-administrativos y estratégicos necesarios, que le permitan una “dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza aprendizaje” y no posee aún “desempeños flexibles e independientes”, requisitos que señala Parra Vigo (2002) en su trabajo “Modelo didáctico para la educación del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial”.

Se conceptualiza la competencia de dirección del proceso pedagógico como una competencia del profesional de la educación que le permite la apropiación dialéctica de la realidad que configura su modo de actuación. A través de ella el estudiante aprende a ser, a hacer, a aprender, a convivir y a emprender en interacción comunicativa, cognitiva, axiológica y afectiva con sus estudiantes, con otros profesionales más competentes, con la familia y la sociedad, para alcanzar los máximos desempeños en la adaptación y transformación de la realidad

docente, extradocente y extraescolar y así lograr la formación integral de la personalidad de los educandos y la conformación de su identidad profesional, de ahí su carácter rector e integrador. (Ver anexo 1)

Si el rol del profesor se desplaza esencialmente hacia la dirección del proceso pedagógico, de ahí la necesidad de estimular su formación en competencias y como dirigente (líder) de ese proceso. No se debe obviar que dirigir la formación de los estudiantes para la consecución de determinados objetivos es una tarea compleja y requiere de conocimientos, habilidades, capacidades, competencias y valores morales para hacerlo.

El desafío que significa hoy día el perfeccionamiento del proceso de formación de los educadores a partir de transformaciones cualitativas de los currículos, de manera que estos den respuesta a las nuevas exigencias de la sociedad contemporánea y de la universalización de la enseñanza, **implica una formación en valores y una nueva actitud ante el saber**, con pleno ejercicio de su creatividad, independencia pedagógica, capacidad de autoperfeccionamiento, de investigación y capacidad para operar pedagógicamente con nuevas tecnologías.

El perfil y su orientación a la formación por competencias deben estar encaminados a desarrollar profesionales competentes. ¿Cómo definir a un profesional competente?

Según la autora un profesional competente domina los elementos esenciales que caracterizan una rama del saber y actúa responsablemente aplicando los conceptos, leyes y teorías en su práctica profesional.

Los indicadores siguientes resumen las cualidades que, según su criterio, debe poseer el profesional de la educación para ser considerado un profesional competente, estas cualidades aparecen más ampliadas en el perfil de competencia.

- ◇ Posee una amplia cultura política que le permite enfrentar con sólidos argumentos las diversas contradicciones que se suscitan en el aula o en el colectivo de los educadores de la microuniversidad.
- ◇ Se identifica con la ideología de la Revolución cubana y defiende sus principios y valores.
- ◇ Posee una cultura general integral.
- ◇ Domina la ciencia pedagógica y la lengua materna.
- ◇ Usa de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

- ◇ Domina profundamente las particularidades del nivel de educación para el cual se forma.
- ◇ Posea habilidades, destrezas, capacidades y competencias propias de la profesión.
- ◇ Posea competencias investigativas para solucionar los problemas que detecte en su contexto de actuación.

Un profesional competente debe ser un sujeto que oriente su actuación con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación profesional que le permita perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales auxiliado por sus conocimientos y habilidades desde una óptica ética y creativa. Las características de profesionalización, papel protagónico frente al aprendizaje, inter, multi y transdisciplinariedad de los conocimientos, son básicos en su formación.

Motivación- actividad- comunicación

Para la investigadora, la motivación es fundamento para establecer los nexos existentes entre el contenido y el método desde el punto de vista didáctico. Los métodos y procedimientos han de estimular el interés por la profesión; deben retar a la búsqueda de soluciones de los problemas profesionales, entendidos como las situaciones inherentes al objeto de trabajo que se solucionan por la acción del profesional en el proceso pedagógico. En este proceso se forma la personalidad del estudiante.

Si el estudiante siente la necesidad de transformar los problemas que detecta en el proceso de adquisición de los contenidos o en su radio de acción, se puede plantear que está motivado y que buscará soluciones a esos problemas con alta carga afectiva.

Se asume entonces, operativamente, la siguiente definición de **motivación: Pre-disposición consciente de las personas hacia determinado modo de actuación.**

El proceso de profesionalización temprana debe contribuir a desarrollar la motivación hacia la profesión, pues las actividades que el estudiante realiza en las microuniversidades contribuirán al desarrollo de su profesionalidad.

La autora, para explicar la importancia de la actividad en la adquisición de competencias, tomó como fundamentos teóricos no sólo a los clásicos del marxismo, sino también las concepciones del enfoque histórico cultural.

Estos referentes permiten afirmar que el componente investigativo –laboral es la expresión concreta del enfoque histórico –cultural, en la propuesta que se realiza, porque las actividades que en ella ejecuta el estudiante, en el contexto de las microuniversidades, le permiten alcanzar de manera gradual y ascendente, las competencias que lo caracterizarán como profesional.

Ello implica que el proceso pedagógico y el componente investigativo –laboral, deban estar centrados en la solución de problemas profesionales. La investigación, atendiendo a la naturaleza dinámica de los mismos, debe ir configurando y desarrollando el modo de actuación profesional pedagógica.

Otro aspecto muy relacionado con la actividad es el proceso de metacognición. Los procesos de reflexión y regulación metacognitiva implican el desarrollo de habilidades y estrategias para regular el desempeño, de ahí la extraordinaria importancia que juegan en la etapa de formación profesional pedagógica.

Por otra parte la comunicación es una forma de actividad, sin competencia comunicativa no es posible alcanzar la de dirección del proceso pedagógico, por ello es necesario profundizar en este aspecto del desarrollo competente del profesional.

Para la autora, concebir la educación como proceso encaminado al desarrollo personal donde el estudiante construye su propio conocimiento en interacción con el educador, implica formar en él competencias comunicativas que permitirán que alcance niveles superiores en la competencia de dirección del proceso pedagógico.

La función esencial de la escuela es la educación y su base está precisamente en la comunicación que se establece entre educadores y estudiantes. Si el sujeto es un ser activo dentro del proceso pedagógico, las experiencias comunicativas con sus profesores deben generar en él una continuidad activa sobre lo comunicado y producir un momento posterior de construcción o reconstrucción del conocimiento y en esto influye la madurez metacognitiva y motivacional alcanzada por el estudiante.

Habilidad –capacidad – convicciones

Las habilidades son formas de abreviar procesos intelectuales y mentales. Se refieren directamente al saber. Es el saber hacer bien las cosas y con conocimiento de lo que se hace. Se van adquiriendo a partir de la sistematización de acciones y guardan una naturaleza racional, consciente.

Como modo de actuar permiten operar con el conocimiento, son vías para su adquisición, permiten también la transferencia, es decir, la formación de otras habilidades para poder adquirir nuevos conocimientos. Se manifiestan en un saber hacer relacionado con el objeto de la profesión.

En el trabajo interesan sobre todo las **habilidades profesionales que son aquellas que el profesional tiene que poner en acción al interactuar con los objetos –sujetos de su profesión.** Estas habilidades poseen invariantes que no son más que las generalizaciones esenciales de las diferentes disciplinas, que son incorporadas por el estudiante a su modo de actuación profesional y que contribuyen a la formación de su personalidad.

Como resultado de la sistematización de los referentes teóricos se considera que el proceso pedagógico habrá de organizarse de manera que las actividades que se programen lleven a la formación y desarrollo de habilidades profesionales generales: observar, modelar y dirigir.

Muy ligadas a las habilidades están las capacidades definidas por el MINED, (1989) como particularidades de la personalidad que resultan indispensables para la realización con éxito de una actividad.

Las capacidades humanas son entonces resultado del desarrollo histórico social pues se forman en la actividad que desarrolla el hombre en las distintas formaciones económico -sociales por las que ha atravesado la humanidad.

Dependen de cómo cada sujeto se apropia de los logros de la cultura a través de la actividad y la comunicación. En la medida en que la actividad del hombre sea más amplia y variada, más se enriquecerán sus capacidades.

Para la autora, la adquisición y desarrollo de capacidades es de carácter abierto y gradual y requieren de la práctica en diversas situaciones. Estas se ponen en acción en ambientes controlados pedagógicamente, pues al ser operaciones mentales que el sujeto utiliza para establecer relaciones con y entre los objetos, situaciones y fenómenos, se logran a través del proceso pedagógico, en él es donde cobran significado de acuerdo con la determinación de los contenidos socialmente relevantes. **La capacidad se manifiesta entonces en la calidad del desempeño del sujeto, de ahí que la práctica investigativo-laboral sea esencia para su desarrollo.**

Pero no sólo se deben desarrollar habilidades y capacidades en el estudiante, es necesario formar en él las convicciones profesionales necesarias para convertirse en un profesional competente.

Alrededor del término hay muchas polémicas. En la literatura pedagógica una de las concepciones más difundidas es considerar a las convicciones como expresión de la concepción del mundo. Por su parte, la psicología las considera como una forma de orientación de la personalidad y la filosofía las define como una forma de reflejo de la realidad en la conciencia del sujeto.

Para la autora las convicciones se forman durante el proceso de enseñanza –aprendizaje y a través de todo el sistema de trabajo docente y extradocente, de influencia familiar y social. Forman parte del sistema de normas de relaciones hacia y con el mundo. Aquí se incluyen los sistemas de valores, intereses, convicciones, sentimientos y actitudes; todo lo cual puede lograrse en estrecha interrelación con los restantes componentes del contenido de enseñanza.

Valdés Ramos (1989) las define como “forma de orientación de la personalidad, fundamentada intelectualmente, experimentada emocionalmente y que expresa la disposición para aplicar los conocimientos (normas, conceptos, valoraciones) en calidad de reguladores de su conciencia y su conducta” (Valdés Ramos, 1989, p-5).

El considerar las convicciones como una forma de orientación de la personalidad permite plantear que ellas se manifiestan en todas las actividades del hombre, y por tanto, es posible aseverar la existencia de convicciones profesionales que sólo se diferencian de las demás por su contenido. Las convicciones profesionales pedagógicas forman parte de las convicciones profesionales, en ellas intervienen componentes intelectuales, emocionales y conductuales.

En esta relación se manifiesta la dinámica de la formación de la competencia, y en unidad dialéctica con las demás, determina la dialéctica del movimiento y la transformación del estado inicial del proceso de formación al estado deseado: la formación de la competencia de dirección del proceso de dirección del proceso pedagógico como rectora del modo de actuación del profesional de la educación. Esta encuentra su contexto propicio en la práctica investigativo laboral y expresa la dialéctica del proceso del conocimiento.

Creatividad- innovación- producción

Se puede decir que un profesional es competente cuando con creatividad e inventiva es capaz de enfrentar los problemas profesionales que se dan en sus contextos de actuación.

Para Mitjás (1995) la creatividad es el proceso psicológico de descubrimiento o producción de algo nuevo a partir determinadas situaciones sociales. Se distinguen dos elementos fundamentales en la creatividad, el hecho de que se produce algo nuevo y el hecho de que lo que se produce debe tener algún valor. **Para la autora es la facultad de vivir lo cotidiano con matices de novedad.**

La creatividad se va desarrollando a partir de las variadas interacciones del individuo con su medio y es el sistema actividad-comunicación quien permite al estudiante evolucionar como sujeto psicológico, es una de las vías para el desarrollo de sus potencialidades y para la aparición y estructuración de nuevos procesos. Se distingue por la estimulación de las realizaciones individuales y promueve la confianza del sujeto en el desarrollo de sus propias potencialidades

Las clases y la práctica investigativo –laboral deben ser actos de creación, donde el estudiante sea capaz de ir alcanzando las habilidades, capacidades y convicciones que lo conviertan en un profesional competente.

Otro aspecto esencial en la formación de un profesional competente es la competencia investigativa y a través de ella la capacidad para innovar, para buscar soluciones a los problemas por vía científica. Como resultado de la investigación científica que realizan los estudiantes en sus microuniversidades, aparece la innovación, entendida esta como proceso de aparición de una nueva forma de conocimiento, como mejoramiento en los métodos y formas de organización de la dirección del proceso pedagógico.

Para poder dirigir el proceso pedagógico se necesita la utilización de estos métodos científico- educativos que promuevan la comunicación efectiva, la sensibilidad humana, el control emocional, la persuasión y que orienten hacia el máximo desarrollo posible de las capacidades, el talento humano y la plena integración social.

Por estas razones, las universidades deben participar de manera muy activa en la conversión de la ciencia en una fortaleza del proceso pedagógico de manera que se garantice la formación de especialistas competentes, con un alto nivel

científico técnico y profesional. El proceso pedagógico tiene que ser laboral y científico si quiere reflejar los intereses y necesidades de la sociedad.

Para que la universidad adquiriera sentido debe mantener la formación de profesionales con una tendencia a la ejecución tecnológica, a la solución de problemas, en esta línea de sentido es imprescindible la relación profesión-producción. Pero simultáneamente, para que esa universidad se desarrolle necesita del proceso de investigación científica como proceso de enriquecimiento del saber humano, es decir, la relación ciencia-creación. Estas dos líneas son las que nos llevan a plantear la unidad producción-creación como una unidad dialéctica que hace cada vez más pertinente a las universidades.

Al proceso de formación de profesionales se le plantea como encargo social que los hombres que se formen tengan un alto nivel profesional, sean competentes y posean una conciencia ética de su profesión, de ahí que el contenido de los planes y programas incluyan lo profesional y lo creativo, es decir, la esencia del proceso de formación de los profesionales debe manifestarse en la relación dialéctica entre ciencia- profesión y creación- producción.

Síntesis conceptual

En el proceso lógico de la investigación, como producto de análisis sistémico estructural y la modelación y aplicando la lógica de la ciencia y de la profesión, se arribó a una generalización: es posible integrar las nueve competencias mencionadas anteriormente en tres grandes grupos: competencias estratégicas, técnicas y de recursos humanos, expresadas en tres dimensiones: autoperparación, ética e institucional.

Competencias estratégicas son aquellas cualidades del educador que lo convierten en líder del proceso pedagógico para **gestionarlo, tomar decisiones efectivas**, tener una **proyección estratégica** en el abordaje de los problemas profesionales que se dan en su radio de acción y movilizar e incorporar a los estudiantes con vistas a lograr el cumplimiento de metas superiores.

Las competencias técnicas son las que caracterizan el modo de actuación de este profesional, le permiten asumir las funciones profesionales en su integridad, analizar la práctica como pivote de su perfeccionamiento continuo y convierten al estudiante en protagonista de su propia innovación: **diagnóstico, comunicativa, didáctica, investigativa, de orientación al desarrollo de las personas.**

Las competencias de recursos humanos permiten la utilización de las competencias anteriores en las relaciones interpersonales que el educador establece en sus contextos de actuación, son las conductas, comportamientos o acciones del líder para **dirigir y orientar al grupo**, para ejercer un poder de influencia en las personas que lo siguen y conducirlos a la obtención de logros, de resultados.

En relación a las dimensiones se asume el concepto de planteado por la profesora Isel B. Parra (2002) que señala que las dimensiones expresan una concepción **integral** de la personalidad en el proceso de formación profesional inicial y demandan también una concepción de **integralidad** del contenido de la formación y del contexto en que esta transcurre en las condiciones actuales de la formación inicial de educadores en Cuba.

La dimensión de autopreparación es la condición esencial del desarrollo del docente. Es la manera en que puede mantenerse actualizado de lo más avanzado del saber científico. Se refiere, por tanto, a la necesidad de que el estudiante desde su formación inicial y en condiciones de profesionalización temprana aprenda a gestionar su conocimiento a partir de aplicar el método científico en la detección y solución de los problemas profesionales a los que tendrá que enfrentarse durante su formación. Es un “componente organizacional del currículo”, según Micaela Fuxá (2005).

La dimensión ética está relacionada con la concepción de la profesionalidad. Es uno de los valores compartidos planteados por el MINED que señala la búsqueda constante de la profesionalidad, integralidad e idoneidad que se manifiesta en el sistemático empeño por personificar los valores revolucionarios, elevar constantemente el nivel de cultura general integral y alcanzar la preparación político ideológica, académica, técnico –metodológica y comunicativa que se requiere para pensar, actuar y sentir como educador más que como instructor. Se demuestra en la práctica con un alto grado de eficiencia en el ejercicio de las funciones asignadas, medible por los resultados concretos de la gestión personal y su incidencia tanto en la elevación constante de la cultura general de quienes le rodean, como en el desarrollo de la institución.

La dimensión institucional tiene que ver con las cualidades de dirigente del docente, su capacidad para previsualizar el futuro, para tomar decisiones, para determinar prioridades, para ser agente de cambio, para retroalimentarse constante y sistemáticamente, para emplear enfoques y métodos novedosos y

creativos, así como las competencias para la planeación, organización, ejecución y control de las actividades, es decir, para convertirse en líder en la dirección del proceso pedagógico.

Estas competencias y dimensiones interactúan dialécticamente para desarrollar la personalidad competente del profesional.



Figura 2: Síntesis conceptual de la concepción elaborada

CONCLUSIONES

La competencia de dirección del proceso pedagógico identifica al educador en formación inicial en el contexto de la universalización y la profesionalización temprana y el componente investigativo -laboral es la forma organizativa idónea para alcanzarla.

En la conformación de la competencia de dirección del proceso pedagógico emergen como relaciones esenciales a) perfil profesional- competencia – profesional competente; b) motivación- actividad- comunicación; c) habilidad –capacidad – convicciones y d) creación- innovación- producción; todas ellas en interrelación dialéctica.

La relación entre habilidad, capacidad y convicción determina la dinámica del modelo didáctico de la competencia de dirección del proceso pedagógico y junto a las otras relaciones permite la transformación de la formación por competencias del estado inicial al estado deseado.

Las competencias pedagógicas permiten enfrentar la solución a problemas profesionales que se le presentan al futuro egresado en sus contextos de actuación y promover el desarrollo integral de los estudiantes y grupo bajo su dirección.

Resumen: El artículo aborda los fundamentos teóricos que a criterio de la autora son esenciales en la conformación de un modelo didáctico para la formación de la competencia de dirección del proceso pedagógico en la formación inicial del profesor. El análisis se apoya en las categorías dialécticas como peldaños que acercan al descubrimiento de la esencia de los objetos y fenómenos. Descubre así las relaciones esenciales que operan en la conformación de la competencia de dirección del proceso pedagógico y cuál de ellas dinamiza esas relaciones.

Palabras claves: competencia; profesional competente; competencia de dirección.

Abstract: This article deals with the theoretical foundations which, according to the author, are essential for the configuration of a teaching model for the formation of directors of teacher training courses at the initial level of the process. The analysis is based on the dialectical categories of the steps on the essence of objects and phenomena. Thus, the essential relations that operate in the configuration of management of the pedagogical process and the elements dynamizing these relations.

Keywords: competence; competent professionals; management competence.

Referências

- ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS. (1988) Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de formación de profesores de perfil amplio. La Habana.
- CUBA. MINED. (b). Carrera Licenciatura en Educación Especialidad Español Literatura. Curso 2002-2003.
- CUBA. MINED. (1989) La formación profesional de los estudiantes de los ISP. Documento de trabajo. Perfeccionamiento. La Habana.
- DANILOV Y SKATKIN (1981) Didáctica de la Escuela Media. Edit. Pueblo y Educación, La Habana.
- FUXÁ LABASTIDA, MICAELA. (2005). Un modelo didáctico curricular para la autopreparación docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río.
- GOLEMAN, DANIEL (2004) ¿Qué hace a un líder? Harvard Business Review. América Latina.
- GONZÁLEZ MAURA, VIVIANA. (2002) ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica, en Revista Cubana de Educación Superior, Vol XXII, Nº 1.
- GONZÁLEZ REY, FERNANDO. (1985) Psicología de la personalidad. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.

KUZMINA, N.V. (1987). Ensayo sobre la psicología de la actividad del maestro. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

MITJÁNS MARTÍNEZ, ALBERTINA. (1995) Creatividad, personalidad y educación. Edit. Pueblo y Educación, La Habana

OJALVO MITRANY, VICTORIA. (2002) La educación como proceso de interacción y comunicación, en Curso Regional Pedagogía Fundamental, CEPES. La Habana.

PARRA VIGO, ISEL B. (2002) Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana

PETROVSKI, A.V. (1978) Psicología general. Edit. Pueblo y Educación. La Habana.

SCHUKINA, G.I. (1978) Teoría y metodología de la educación comunista en la escuela. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

VALDÉS RAMOS, L (1989). Las convicciones profesionales. Material impreso.

VARGAS ZÚÑIGA, FERNANDO (2004). La formación basada en competencias. INTERNET. www.cinterfor.org.uy.

Anexo 1



Recebido em abril de 2010

Aprovado em junho de 2010

Demanda Contínua

A política de fundos no financiamento da educação básica e a formação docente¹

The funding policy of basic education and teacher training

Marcos Edgar Bassi

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). marcos.bassi@unisul.br

Sucessivas mudanças na legislação nacional sobre o financiamento da educação, desde meados dos anos 1990, trouxeram a possibilidade de ampliação do controle social da educação básica pública realizada por funcionários, professores, pais e estudantes. Tais mudanças, porém, foram implementadas em um contexto em que passou a prevalecer uma orientação de corte neoliberal na gestão governamental, conduzida pelo nível federal de governo, o que significou, de um lado, a preponderância de uma política econômica e fiscal que, sob a tese da redução do tamanho do Estado na sociedade, levou à redução do volume de gastos públicos com as políticas sociais, entre elas, a educação. De outro lado, o tipo e alcance da participação e do controle social também foram afetados e condicionados sob esta orientação.

¹ Trabalho apresentado no IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), de 2 a 4 de setembro de 2008.

A possibilidade de participação foi introduzida por intermédio do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS), no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), criado em 1996 (BRASIL, 1996a; 1996c), cuja vigência expirou em 2006. A partir de 2007, em outro contexto político, mas mantido o predomínio neoliberal na política econômica, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), quando foram reformulados aspectos da participação e do controle social (BRASIL, 2006; 2007). Convém salientar que, em diferentes setores da educação pública, já atuam outros tipos de conselhos com atribuições particulares: o Conselho de Educação e o Conselho de Alimentação Escolar, com atuação no órgão responsável pela gestão educacional, e os Conselhos ou Colegiados instalados nas unidades escolares.

Durante o período em que esteve em vigor, o Fundef redirecionou para fundos contábeis estaduais parte importante das transferências intergovernamentais de impostos pertencentes aos governos estaduais e municipais que compunham a vinculação de recursos para a educação, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 (Artigos 157, 158, 159 e 212). A redistribuição dos recursos passou a ser realizada proporcionalmente à responsabilidade desses governos pela manutenção de matrículas da educação básica. As receitas movimentadas pelo Fundef priorizaram o ensino fundamental, enquanto as do Fundeb, em maior volume, estenderam-se também para os outros níveis e modalidade da educação básica. Coube aos CACS, constituídos em cada governo credor das receitas do Fundo, fiscalizar localmente a aplicação destas receitas realizada pelas Secretarias de Educação. Na sua composição, encontravam-se representantes do governo, de pais, de servidores e de diretores e professores ligados ao ensino fundamental público. No Fundeb, a composição seria ampliada e as atribuições fortalecidas.

Convém salientar que o controle administrativo e a fiscalização das ações do Poder Público são exercidos tradicionalmente por um sistema institucional de controle, determinado e estabelecido constitucionalmente (BRASIL, 1988, Artigos 70 a 75). Os CACS não substituem e nem dispensam o papel e as funções dos órgãos desse sistema.

Várias pesquisas foram demonstrando os impedimentos e as limitações ao funcionamento do CACS no exercício do controle social das receitas do Fundef (ARAGÃO, 2003; ARELARO, 2007b; DAVIES, 2003; GIL, 2007; MENDES, 2004;

SANTOS, 2007; SOUZA JR.; 2004). Uma das mais importantes limitações foi “o desconhecimento (por parte dos conselheiros) da sistemática orçamentária e da prestação de contas”, que impediu que os conselheiros exercessem adequadamente suas funções, uma vez que exigia, “de fato, conhecimento específico sobre as normas financeiro-contábeis que regem a Administração Pública”. (ARELARO, 2007a, p. 14). A representação dos professores não foi isentada destas dificuldades de atuação.

Assim, a constatação da ineficácia de atuação do CACS decorreu, em parte, do despreparo dos participantes em relação à contabilidade pública e do desconhecimento da temática do financiamento da educação. No caso da representação dos professores, pode-se atribuir o seu despreparo, afora o conhecimento específico requerido, ao pouco espaço ocupado pela temática em torno do financiamento da educação nos cursos de formação de professores. Essa lacuna é ainda mais evidente diante da posição indispensável que o tema assume na compreensão, na elaboração e no controle social da política educacional.

É no âmbito desta problemática que este trabalho destaca a importância da maior presença dos conteúdos e temáticas relacionadas ao financiamento da educação na formação docente em nível de graduação, ressaltados pelos fundos públicos mencionados. Indicadores deste problema também emergiram de pesquisa qualitativa realizada pelo autor em um município da Região Metropolitana de São Paulo, que examinou o alcance da participação social no controle social na gestão do orçamento da educação (BASSI, 2008).

A apreensão da temática do financiamento da educação requer o conhecimento de noções sobre o orçamento público, de tributação e das fontes de receita para educação, o funcionamento das políticas de repasse de recursos às escolas e das instituições públicas responsáveis por estes repasses, além do controle social aqui enfocado, entre outros assuntos. Esses são alguns dos aspectos que ressaltam a centralidade do assunto na valorização do magistério afirmada na própria constituição dos fundos referidos.

Para dar conta desta proposição, o artigo reúne, na próxima seção, argumentos em favor da temática do financiamento da educação na formação dos professores. Na seção posterior, discute os impactos e limites da política de financiamento na versão do Fundef e os aprimoramentos formais imprimidos pelo Fundeb na perspectiva de ampliação do controle social. Por fim, apresenta algumas conclusões sobre o tema.

A temática do financiamento da educação na formação docente

A preocupação com a formação dos educadores no tema do financiamento da educação, bem como em assuntos relativos ao orçamento público, tem recebido contribuições concebidas para popularizar e decodificar a linguagem, em princípio, hermética da contabilidade pública. São iniciativas cuja motivação advém da própria importância que o conhecimento do tema do financiamento da educação adquiriu desde as modificações introduzidas pelo Fundef. (UNDIME, 1997).

Em outro trabalho de escopo mais abrangente, pesquisadores ligados ao CEPPE, da FEUSP, e ao GREPE, da UNESP-RC, em parceria com equipes técnicas de cinco municípios paulistas, e por meio de uma pesquisa aplicada apoiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), desenvolveram um curso de formação de conselheiros e técnicos do setor público na temática do financiamento da educação (ARELARO et al., 2007).

Uma outra vertente de trabalhos advogou um enfoque restrito da inclusão de conteúdos específicos de finanças da educação na formação docente, no âmbito específico da gestão escolar. Bacelar (1999), por exemplo, ao examinar a autonomia da escola no aspecto financeiro, chama a atenção para a formação dos docentes que irão assumir a função da gestão escolar na escola. Segundo a autora, a formação do gestor escolar deveria incluir

conhecimentos sobre o financiamento da educação no Brasil, sua origem, evolução, as lutas pela vinculação de recursos e seus respectivos contextos, as fontes interna e externa de financiamento e sua força na formulação das políticas educacionais; noções de orçamento-programa, entre outros. (1999, p. 108-9).

Curiosamente, ao mencionar o Fundef, a autora deixa de mencionar o CACS e, com isso, a possibilidade de participação da representação docente neste espaço público. Este conselho, no âmbito da Secretaria de Educação, da mesma forma que nos conselhos escolares, assume atribuições relacionadas à fiscalização da aplicação de recursos financeiros, o que também exige, como destacado acima, conhecimentos específicos da administração e contabilidade públicas. A representação docente, de modo mais abrangente, se aproxima do local de elaboração da própria política educacional, ainda que isto possa conter um alcance limitado.

No que se refere à formação docente do modo como a estamos tratando neste texto, e que redimensiona para um alcance mais amplo o enfoque anterior,

cumprir atentar para a contribuição de Paro. Ao tecer críticas à concepção presente na regulamentação da formação de profissionais dirigentes presente na LDB (BRASIL, 1996b, art. 64), Paro (2001) destaca o seu caráter tecnicista na formação diferenciada para os candidatos à função diretiva das escolas, cujos conhecimentos especializados ficam restritos aos cursos de pedagogia em detrimento das licenciaturas. Ao partir da suposição de que “todo professor, em princípio, deve ser um dirigente escolar em potencial” (2001, p. 87), o autor ressalta proposição sua anterior de outra organização da formação, cujos conteúdos básicos da formação docente contemplariam os conteúdos específicos de cada área de conhecimento, os fundamentos da educação, a didática e as metodologias de ensino e “as questões relacionadas à situação da escola pública” (idem, *ibidem*). Reformulação que, segundo o Paro, necessariamente levaria à integração dos conteúdos dos cursos de pedagogia e das licenciaturas, superando, desta forma, o que atualmente se encontra previsto na LDB (PARO, 2001, p. 87). A nosso ver, essa reformulação poderia contemplar a lacuna da formação que este artigo chama a atenção.

Almeida e Lückmann nos ajudam a compreender que o enfoque restrito no alcance da atuação docente neste campo é decorrência da não regulamentação do princípio da gestão democrática na LDB aprovada no governo Fernando Henrique Cardoso, que não se desdobrou em normas legais que regulamentassem a participação mais ampla (ALMEIDA; LÜCHMANN, 2008). Segundo as autoras, sem este arcabouço, “a maioria das leis criadas diz respeito especificamente a mecanismos a serem aplicados na unidade escolar, não alcançando, portanto, as várias instâncias que deliberam sobre as políticas educacionais” (MENDONÇA *apud* ALMEIDA, LÜCHMANN, 2008, p. 28).

De acordo com as autoras, a participação nos conselhos de políticas públicas no Governo Fernando Henrique Cardoso foi ressignificada,

Desconsiderando a sociedade civil envolvida nos debates anteriores, o governo instituiu um conjunto de reformas educacionais que distorceu os princípios em que vinham se afirmando, implementando um projeto de descentralização das ações para os níveis estaduais, municipais e para as unidades escolares, sem que as relações de poder de definição das políticas fossem efetivamente democratizadas. Tais reformas visaram, sobretudo, radicalizar a descentralização dos programas federais que apoiam o ensino fundamental no sentido de tornar autônomo o seu gerenciamento pelos municípios e pela unidade escolar. (ALMEIDA, LÜCHMANN, 2008, p. 27).

Com este sentido, participação e autonomia escolar assumiram um caráter restrito à fiscalização e ao controle da implementação das políticas e dos recursos descentralizados (ALMEIDA, LÜCHMANN, 2008, p. 27), na perspectiva de aumentar sua eficiência e eficácia, características presentes nas funções do CACS.

Próximos à linhagem crítica dos autores mencionados, Adrião e Camargo (2001) destacam que o princípio da gestão democrática do ensino público havia recebido um tratamento tênue na Constituição Federal (BRASIL, 1988, Art. 206, VI). Apesar de ter favorecido “a generalização de políticas voltadas para o aumento da participação de educadores e usuários na gestão escolar, nas redes públicas onde não ocorriam” (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p. 78), o alcance da gestão democrática ficou restrito ao setor público e ao âmbito das unidades escolares. Além disso, “pouco ou nada (avançou) no sentido da constituição de mecanismos reais de participação de trabalhadores de educação e usuários das redes públicas em instâncias decisórias dos sistemas de ensino” (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p. 78).

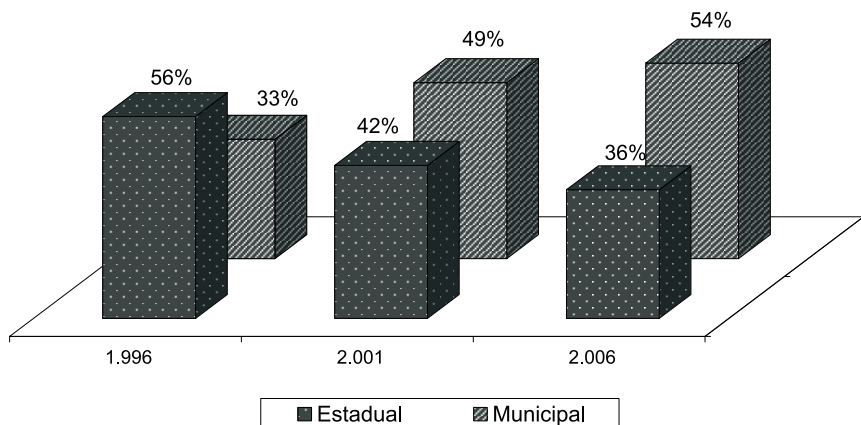
Apesar de este texto se deter na formação docente em nível da graduação, cumpre mencionar que a atuação efetiva das instâncias de participação junto ao Poder Público e a implantação do princípio da gestão democrática com um alcance mais amplo requer também a formação na temática dos outros representantes da comunidade educacional em tais esferas públicas, sejam eles os servidores, os diretores, os pais de alunos e até mesmo os representantes e técnicos do Poder Público.

A implementação do Fundef e, com ele, a instituição do CACS, renovou as discussões e reflexões sobre a extensão do princípio da gestão democrática em um sentido mais abrangente. A constatação de seus limites serviu de base para os aprimoramentos introduzidos no formato do seu substituto, o Fundeb, a partir de 2007.

Controle social no Fundef e no Fundeb: limites a aprimoramentos

O Fundef, concebido sob a égide neoliberal, é tributário da perspectiva de descentralização dos programas e recursos federais. Resultou em uma significativa ampliação da participação dos municípios no gerenciamento do ensino fundamental, decorrente da intensa municipalização induzida (CALLEGARI; CALLEGARI, 1997).

GRÁFICO 1 - BRASIL - Ensino fundamental público - Matrícula inicial nas redes estaduais e municipais - 1996 - 2006



Fonte: MEC/INEP, 1996, 2001 e 2006.

Segundo dados anuais do Censo Escolar, do INEP, no período em que o Fundef esteve em vigor, entre 1996 e 2006, a oferta de ensino fundamental na rede municipal em âmbito nacional superou rapidamente a estadual (Gráfico 1), depois de seguir em paralelo e em menor proporção nos anos anteriores. O conjunto dos municípios oferecia, até então, 33% do total de vagas², cabendo à rede estadual 56%. Em 2006, a oferta municipal inverteu a posição e já somava 54%, enquanto a estadual havia recuado para 36%. Não foi somente o número de matrículas municipais que cresceu, o número de redes e de sistemas municipais também aumentou. No Estado de São Paulo, por exemplo, de acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação, no ano anterior ao do início do processo, a rede estadual concentrava cerca de 80% das matrículas. Entre os 625 municípios existentes apenas 72 municípios contavam com rede própria de ensino fundamental. Em 2004, havia 556 redes municipais (disponível em <http://info.edunet.sp.gov.br/municipalizacao/>. Acesso em 08/07/08), enquanto a rede estadual havia reduzido sua participação para 51% das matrículas, ainda assim destoando da média nacional, cuja participação estadual era ainda menor.

² A rede privada permaneceu estacionada em torno de 10% da oferta de vagas.

A municipalização trouxe, portanto, uma significativa fragmentação do atendimento ao ensino fundamental e à fragilização da categoria dos professores da educação básica, com a constituição de milhares de sistemas e redes de ensino.

Para Arelaro, uma das consequências deste processo para os trabalhadores da educação foi a desorganização dos movimentos sindicais de reivindicação de melhores condições de trabalho e salário. A não realização de concursos públicos nos municípios precarizou ainda mais as condições trabalhistas e submeteu os professores e demais funcionários a relações de dependência e “apadrinhamento” aos prefeitos (2007a, p. 13).

Nesse contexto, também a expectativa de que a constituição de CACS junto à municipalização traria automaticamente uma efetiva realização do controle social é questionada por Arelaro ao ressaltar que os Conselhos de Educação existentes “no Brasil, há mais de quarenta anos [...] mesmo organizados em nível nacional”, por si só, são ainda muito frágeis (2007a, p. 13).

No tocante à participação popular inscrita no CACS do Fundef, sua concepção é tributária da ideia de participação como voz em contraposição à participação concebida como *empowerment* (SOUZA, 2002, p. 439-40). A primeira, de inspiração neoliberal, foi largamente adotada no Brasil, estimulada pelos organismos multilaterais, no processo de descentralização das políticas sociais e recursos federais dos anos 1990, cuja perspectiva é a de alcançar eficiência e eficácia no uso dos recursos federais com a manifestação dos usuários. A segunda remonta a iniciativas de algumas administrações locais, durante os anos 1980, no bojo das lutas políticas e sociais pela redemocratização do país e pelo maior protagonismo decisório, político e financeiro, dos municípios. Nesta concepção, a participação popular interfere na formulação da política pública e na orientação de onde e como aplicar os recursos, da qual o orçamento participativo é o exemplo mais acabado.

Contudo, mesmo sob estas constatações que identificam a fragilidade do CACS, em meio a condições insuficientes de atuação, algumas experiências municipais ainda têm tentado imprimir um caráter mais democrático e efetivo nas suas ações e no funcionamento dos Conselhos Institucionais. Pesquisa sobre o alcance da participação popular realizada em município da Região Metropolitana da Grande São Paulo identificou que os programas e ações do governo, de modo geral, e da Secretaria de Educação, em particular, pautados pelo princípio da gestão

democrática estimularam a participação popular nos Conselhos Institucionais e redundaram em uma atuação mais efetiva destas instâncias e dos segmentos representados (BASSI, 2008; BASSI, CAMARGO, 2008).

Experiências na gestão pública como essas e a pressão política e social por mudanças na política de fundos resultaram em aprimoramentos desses aspectos quando da implantação do Fundeb, que substituiu o Fundef a partir de 2007. Apresentado como uma das principais bandeiras do governo de Luís Inácio Lula da Silva, o Fundeb foi discutido ao longo de todo o primeiro mandato (2003-2006) e implantado no último ano deste. Do ponto de vista legal, o papel dos CACS ficou mais relevante, podendo se tornar mais eficaz. A título de comparação, durante a vigência das novas regras do financiamento da educação sob o Fundeb, o conjunto dos CACS será responsável pelo acompanhamento e o controle social de uma importância anualmente superior à submetida pelo Fundef, que deverá atingir, segundo o MEC, nada menos que R\$ 55 bilhões, a partir de 2009.

Para tentar conferir um pouco mais de eficácia ao seu papel de controle, acompanhamento e fiscalização, a legislação federal regulamentadora do Fundeb (BRASIL, 2007)³ introduziu dispositivos que não constavam na do Fundef e que concedem maior poder decisório e maior autonomia e independência aos CACS em relação à administração pública.

A legislação tornou necessária a apresentação de pareceres do CACS sobre a sua análise das prestações de contas, que instruirão os documentos da prestação de contas a serem enviadas pelo Poder Executivo aos Tribunais de Contas (TC) competentes. No Fundef, a emissão de pareceres não se encontrava regulamentada em lei e dependia de normatização editada pelos TCs. A legislação do Fundeb assegura aos CACS, além da permanentemente disponibilização dos registros contábeis e demonstrativos gerenciais já previstos anteriormente, a possibilidade de convocação do Secretário ou Secretária da Educação ou do servidor equivalente para prestar esclarecimentos sobre a prestação de contas. Os conselheiros podem também solicitar cópias dos documentos referentes aos processos de compras, como as licitações e os registros de empenho, liquidação e pagamento, das folhas de pagamentos dos profissionais da educação e dos convênios realizados com as instituições filantrópicas que oferecem serviços

³ O Fundeb foi regulamentado e implementado, inicialmente pela Medida Provisória nº 339/06, editada pelo Poder Executivo Federal em 28 de dezembro de 2006. Posteriormente, a MP 339 foi convertida na Lei 11.494/07.

educacionais ao Poder Público. Podem e devem também realizar vistorias e inspetorias nos locais em que foram utilizados os recursos provenientes do Fundeb. Outro dispositivo, restrito ao âmbito municipal e pouco evidenciado na perspectiva de elevação do poder decisório, mas que tem implicações para o empoderamento dos Conselhos e para a ampliação do alcance do controle social sobre as várias faces da política educacional, é a possibilidade de integração do CACS ao Conselho Municipal de Educação, como uma Câmara voltada à análise do financiamento da educação básica local. Contudo, a integração depende da iniciativa e vontade de governos municipais e da pressão e mobilização dos Conselheiros, dos professores e suas organizações sindicais, dos movimentos sociais, ONGs e das instituições educacionais locais. Por fim, uma medida que poderá ter implicações importantes para ampliar o poder decisório é a possibilidade dos CACS supervisionarem a elaboração da proposta orçamentária, o que aproxima os conselheiros do planejamento da política educacional e do efetivo exercício do controle social.

É de se ressaltar que os aspectos mencionados acima requerem conhecimentos específicos da contabilidade pública e do financiamento da educação, aspectos que correspondem à problemática que impulsiona o propósito deste artigo.

Várias medidas relativas aos critérios de composição, ao processo eletivo dos conselheiros, aos impedimentos e salvaguardas de atuação pretendem possibilitar uma atuação um pouco mais autônoma e independente aos Conselhos do Fundeb diante dos governos. Assim, o número de representantes nos três níveis de governo foi ampliado. Em todos eles, os pais passam a ter dois representantes e os estudantes, que não tinham nenhuma cadeira no Fundef, terão direito a dois representantes. Contudo, nos níveis federal e estadual também haverá um número maior de representantes do Poder Executivo. No nível municipal, ao contrário, além da maior presença de pais e de estudantes, os diretores e professores contam com uma representação cada, quando antes dispunham de apenas um assento. Nesse nível ainda permanece uma representação do Conselho Municipal de Educação, acrescida agora de uma representação do Conselho Tutelar local, onde houver.

Adicionalmente, a legislação tenta assegurar processos eletivos independentes aos vários segmentos representados: os pais de alunos e os estudantes devem ser indicados em processo eletivo organizado pelos respectivos pares; os professores e os servidores devem ser indicados pelas entidades sindicais das categorias. Aos

representantes eleitos e indicados, a legislação oferece salvaguardas para uma atuação autônoma durante o mandato, como a vedação de faltas injustificadas aos estudantes e de exoneração, demissão, afastamentos ou faltas injustificadas aos diretores, professores e servidores.

Na esteira da autonomia dos CACS, a legislação regulamentadora enumerou vários tipos de impedimentos para a composição dos Conselhos. O mais importante impede que o representante do governo gestor dos recursos ocupe a presidência dos CACS. Esta última prática, em particular, generalizada no Brasil, funcionou como um inibidor decisivo da atuação dos Conselhos do Fundef.

A legislação também cuidou de esclarecer e ressaltar o campo de atuação e o papel das instâncias públicas já tradicionais na fiscalização e controle do Poder Público, como os Tribunais de Contas e o Ministério Público Federal. Determinou ao Ministério da Educação (MEC) a atuação no apoio técnico aos governos e às instâncias de controle, a capacitação dos conselheiros, a divulgação de orientações, a realização de estudos técnicos, o monitoramento da aplicação dos recursos dos Fundos e a realização de avaliação dos resultados.

Considerações finais

O desconhecimento da problemática em torno do financiamento da educação e o despreparo dos representantes são frisados pelos estudiosos entre os fatores que contribuíram para a fragilidade dos CACS na versão do Fundef. A implantação do Fundeb, a partir de 2007, tornou mais complexo o âmbito de atuação e as atribuições do acompanhamento e controle social. A perspectiva de uma atuação mais efetiva do CACS é promissora na nova configuração. Porém, ainda permanece na concepção que fundamenta o controle social a participação apenas como voz. É nesse sentido que este trabalho argumenta pela maior ênfase desse assunto na formação docente, relacionada ou agregada às discussões sobre a consolidação da gestão democrática do ensino público.

O detalhamento e a formalidade da lei, no entanto, não são suficientes para impedir que essas medidas sejam burladas nas localidades onde a sociedade civil não esteja organizada e atenta e onde os professores submetem-se a relações de dependência com o governante. A esse respeito, concordamos inteiramente com Oliveira quando afirma que “não basta uma legislação de defesa dos Direitos do Homem; temos de ter uma população disposta a defendê-la enquanto prática

social concreta” (1999, p. 233) [...] “somente a organização da Sociedade Civil é capaz de transformar as práticas dos Poderes constituídos...”. (1999, p. 221).

A despeito dessa advertência, não se pode desconsiderar que, mesmo mantendo deficiências e insuficiências herdadas do modelo original, a criação desses espaços públicos com participação popular na fiscalização dos recursos financeiros aplicados no ensino público pode representar uma conquista democrática, mas que pode e deve ser aprimorada. Um Conselho organizado de modo autônomo, constituído democraticamente, com representação dos segmentos legitimada pelos pares, que fiscalize todos os recursos da educação, que possa ter caráter propositivo ou gestor e seja sustentado pela administração pública pode vir a ter condições de exercer um efetivo e ativo controle social. Desse modo, para além do que atualmente está definido, por que não se avançar para um modelo de controle social em que CACS amplie o seu olhar para todo o financiamento da educação em cada nível da administração pública (municipal, estadual e federal), que envolva todos os recursos destinados à educação, desde os provenientes da vinculação dos impostos, aos provenientes da cota parte do Salário-Educação e dos diferentes programas a que os órgãos de educação têm acesso? Ou seja, por que não olhar para 100% dos recursos da educação em cada esfera governamental? Por que não pensar numa forma de se construir um conselho propositivo ou gestor no setor da educação em que a população interessada, professores entre eles, realmente discuta os rumos e as aplicações dos recursos da educação em cada esfera federativa (nos moldes que se tem no setor de saúde ou da promoção social, ou ainda orientado pelas diferentes experiências de orçamento participativo)?

Para além das questões pedagógicas da sala de aula, os professores podem ter papel estratégico nos rumos da política educacional. A sua formação em nível de graduação precisa incorporar com mais ênfase assuntos que os capacitem para intervir com mais efetividade neste assunto. A sua participação mais qualificada assume importância na perspectiva de fortalecimento dos Conselhos no setor educacional, de forma que estes possam interferir no cenário em que se desenvolvem, com eficácia e efetividade na área em que atuam.

Levar em frente esta proposta pode oferecer uma resposta aos embates e impasses que as pesquisas sobre o tema têm indicado, tanto em relação ao estágio democrático que o nosso País se encontra, quanto para a superação que a tradição elitista nos impõe, marginalizando e excluindo milhões de brasileiros de sua condição de cidadania.

Resumo: O artigo trata da temática do financiamento da educação na formação docente. Toma como referência a ineficiência dos conselhos responsáveis pelo acompanhamento e controle social da aplicação das receitas de fundos contábeis para manutenção e desenvolvimento do ensino, desde meados dos anos 1990. Pesquisas destacam o despreparo e o desconhecimento dos conselheiros, entre os quais figura a representação docente, no que se refere à contabilidade pública e ao financiamento da educação. Além da menção às pesquisas, são examinadas a legislação e a literatura sobre formação docente na temática citada. Argumenta-se pela importância do tema do financiamento da educação e de assuntos correlatos na formação docente em nível de graduação.

Palavras-chave: financiamento da educação; gestão democrática; formação de professores.

Abstract: This article addresses the topic of education funding in teacher training. It takes as reference the inefficiency of the councils responsible for monitoring and controlling the use of revenues of accounting funds for the maintenance and development of education since the mid-1990s. Surveys indicate unpreparedness and lack of knowledge of the council members, which include faculty representation, with regard to public accounting and education financing. Besides the mentioned surveys, the legislation and literature on teacher education are examined as well. The importance of the education funding and related issues in teacher education is highlighted.

Keywords: education funding; democratic management; teacher training.

Referências

- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. DE. A Gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R. P. de. **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- ALMEIDA, Carla; LÜCHMANN, Lígia H. H.. Participação e controle social: marcos teóricos e desafios democráticos. In: AÇÃO EDUCATIVA. **Participação e controle social na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2008.
- ARAGÃO, J. W. M. de. O Fundef: controle social e Gestão democrática. Um balanço crítico. In: **Gestão em Ação**. Salvador: UFBA; ISP, vol. 6, n. 2, jul./dez. 2003 (Especial Fundef).
- ARELARO, L. R. G.. **Fundef**: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2007a.
- _____ et al. **Formação inicial e continuada de pesquisadores, Conselheiros e técnicos na área de financiamento de Educação e seus mecanismos de controle social nos Municípios de Campinas, Rio Claro, São Carlos, São Paulo e Suzano**. Trabalho apresentado no XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007b. Disponível em <http://www.isecure.com.br/anpae/239.pdf>. Acesso em 08/07/08.
- BACELAR, Inalda V. A gestão escolar e o financiamento da educação. **Revista de Administração Educacional**. Recife: UFPE, v. 1, n. 4, p. 103-9, jul./dez. 1999.
- BASSI, M. E. **Gestão e financiamento da educação básica**: repercussões do Fundef em sete municípios paulistas. Doutorado em Educação. São Paulo: PUC/SP, 2001.

BASSI, M. E. **Gestão e financiamento da educação no município**: o alcance da participação popular e do controle social na elaboração, planejamento e execução do orçamento da educação. Relatório de Pesquisa. São Paulo: FEUSP/FAPESP, 2008 (mimeogr.).

_____. CAMARGO, R. B. de. **Participação e controle social no Fundef e no Fundeb**. São Paulo, 2007. (Mimeograf.).

_____. CAMARGO, R. B. de. Estilo de gestão: implicações para a gestão democrática e o controle social na administração municipal da educação municipal. São Paulo, 2009. **Cadernos ANPAE**, nº 9. Disponível em <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/68.pdf> . Acesso 30 ago 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12/09/96. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. 1996a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art5 . Acesso em 13/05/08.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20/12/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/QUADRO/1996.htm . Acesso em 13/05/08.

_____. **Lei nº 9.424**, de 24/12/96. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. 1996c. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/QUADRO/1996.htm . Acesso em 13/05/08.

_____. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19/12/06. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art2 . Acesso em 13/05/08.

_____. **Lei nº 11.494**, de 20/06/07. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/_leis2007.htm . Acesso em 13/05/08.

CALLEGARI, C.; CALLEGARI, N. **Ensino fundamental**: a municipalização induzida. São Paulo: Senac, 1997.

DAVIES, N. Conselhos do Fundef – a participação impotente. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 41, p. 505-517, out./dez, 2003. Disponível em <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/nicolas14.pdf> . Acesso em 15/05/07.

GIL, Juca. **Financiamento da educação e gestão democrática**: um estudo acerca do Conselho do Fundef, no âmbito da União. 2007. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo.

MEC/INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica** - 1996, 2001, 2006. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> . Acesso em 10/07/08.

MENDES, Marcos. **Análise das irregularidades na administração municipal do FUNDEF**: Constatações do programa de fiscalização a partir de sorteios públicos da Controladoria-Geral da União, 2004. Disponível em <http://www.transparencia.org.br> . Acesso em 13/11/06.

OLIVEIRA, R. P. de. Sobre a necessidade do controle social no Financiamento da Educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, Marisa R. T. **Política e trabalho na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PARO, Vítor H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R. P. de. **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

SANTOS, K. A. dos. **O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundef**: estudo de caso do Município de São Paulo. Dissertação de Mestrado (Educação). São Paulo: FEUPS, 2007.

SOUSA JR., Luiz de. **Descentralização e controle social dos recursos da educação**: os Conselhos de acompanhamento do FUNDEF. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm> . Acesso em 20/10/06.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Financiamento e orçamento da educação para educadores**. Um começo de conversa. Brasília: UNDIME, 1997. (Cadernos de Educação Municipal, nº 3).

Recebido em abril de 2010

Aprovado em junho de 2010

O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural

The teacher's work and formation in the annuals of ANPED: an analysis from the historical-cultural psychology

Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá-UEM e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM, Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. mgdfacci@uem.br

Nilza Sanches Tessaro Leonardo – UEM

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá-UEM e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM, Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. ntessaro@uem.br

Rosane Gumiero Dias da Silva – UEM

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá-UEM. Doutora em Educação pela UNICAMP. rosane_gds@hotmail.com

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados do projeto de pesquisa intitulado “O trabalho e a formação do professor: uma análise dos textos publicados nos Anais das Reuniões Anuais da ANPEd – período de 2002 a 2006, a partir da Psicologia Histórico-Cultural”. O referido projeto foi desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá nos anos de 2006 a 2008, e teve como objetivo verificar quais teorias embasam a compreensão sobre a formação e trabalho do professor nos textos publicados nos Anais das Reuniões Anuais da ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, no período de 2002 a 2006, tendo como pressuposto teórico a Psicologia Histórico-Cultural. Para o desenvolvimento da pesquisa foram analisados os textos publicados nos seguintes Grupos de Trabalho – GTs: Educação Fundamental, Didática, Formação de Professores e Psicologia da Educação.

Consideramos este tema bastante relevante, por estar estreitamente relacionado à compreensão do processo ensino-aprendizagem, assunto tão caro aos estudiosos que trabalham na intersecção entre Psicologia e Educação, o que é o nosso caso.

A escolha pelas produções em Anais das Reuniões da ANPED decorre do fato de esse evento ser considerado “A Nacional e Internacional” pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes e congregar pesquisadores de renome na área da Educação, os quais, em muitos casos, têm dado identidade ao que se pesquisa e se compreende em relação ao trabalho e à formação do professor.

Para o desenvolvimento do artigo, em um primeiro momento apresentaremos alguns pressupostos que se apresentam nas pedagogias contemporâneas, destacando a Pedagogia do Professor Reflexivo e a Pedagogia das Competências, para, em um segundo momento, apresentar o trabalho e a formação do professor a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, ambas com fundamentos marxistas. Em um terceiro momento apresentaremos a descrição e discussão dos dados coletados nos anais da ANPED.

A defesa da prática e da reflexão na ação docente

A Teoria do Professor Reflexivo, que teve início na Inglaterra na década de 1960 e nos Estados Unidos em 1980, chegou ao Brasil na década de 1980. Se fizermos uma retomada das tendências pedagógicas presentes na Educação no final da década de 1920 até a presente data, observamos, conforme explicita Saviani (2002, 2007), que até a década de 1920 havia forte influência da pedagogia tradicional, cuja defesa se guiava pela valorização do professor e do conhecimento, em detrimento do aluno. A partir dessa época, fazendo crítica à escola tradicional, tomou fôlego a Escola Nova, com base nos estudos desenvolvidos pelo estadunidense John Dewey e na Epistemologia de Jean Piaget, cuja ênfase estava no aluno, tendo como lema o “aprender a aprender”. Por volta de 1970 a Pedagogia Crítico-Reprodutivista e a Pedagogia Tecnicista tiveram grande divulgação. De acordo com Saviani, todas essas tendências eram não-críticas, por considerarem que a educação tem autonomia em relação à estrutura social e que pode determinar a equalização das relações sociais. Além disso, as teorias não-críticas da educação concebem a sociedade como um todo harmônico que requer apenas alguns ajustes que atenuem os desequilíbrios sociais.

A Pedagogia do Professor Reflexivo foi apropriada em um momento em que se partia do pressuposto de que o professor deveria ser colocado no centro do processo educativo. Resgatar o professor enquanto profissional e colocar o foco sobre ele constituíram-se como finalidades nos estudos desenvolvidos a partir desse período. Gonçalves (1996), por exemplo, ao fazer uma análise dos cursos de formação de professores, destaca que nem sempre se considera a relação entre a subjetividade dos docentes e sua prática pedagógica. Nóvoa (1995) também assevera que havia uma divisão entre o eu-pessoal e o eu-profissional. Dessa forma, ele ressalta que nessa época os estudos referentes à vida do professor tiveram o mérito de recolocar os professores no centro de debates educativos e nas pesquisas na área de educação. Foi nesse contexto de busca de valorização do professor que a Teoria do Professor Reflexivo emergiu com muita força e se faz presente na atualidade, como poderemos observar no decorrer deste artigo.

Nessa teoria o professor é compreendido como um intelectual em contínuo processo de formação. Nesse processo a experiência é considerada como fonte do saber, porquanto é por meio dela que se constrói o saber profissional. A reflexão sobre a prática torna-se o mote dessa tendência pedagógica, influenciada, em um primeiro momento, pelas ideias de Donald Schön, que realizou seus estudos a partir de John Dewey.

Diversos estudos (ALARCÃO, 1996; GÓMEZ, 1995; CAMPOS & PESSOA, 1998; ENRICONE ET AL, 1999; MOURA, 2001; ZANELLA, 2001) destacam o que Schön considera como algumas noções fundamentais para a constituição do processo de reflexão, as quais ele denominou de uma “praxiologia para a reflexão”: a) conhecimento-na-ação, que se refere ao conhecimento técnico ou saber solucionar o problema; b) reflexão-na-ação, que acontece no decurso da própria ação, de forma espontânea e sem sistematização; c) reflexão-sobre-a-ação, em que é possível reconstruir mentalmente a ação para poder analisá-la retrospectivamente; e, d) reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, que envolve uma reflexão crítica após a realização da ação.

A proposta de formação de professores, nessa perspectiva, salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento por meio da reflexão e experimentação. A função do formador consiste mais em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender. Em contrapartida, Serrão (2002), ao fazer uma crítica a essa pedagogia, questiona as posições de Schön. A autora afirma existirem aspectos

configuradores do trabalho do professor que são de ordem institucional e política e não dependem exclusivamente de uma atitude reflexiva e crítica que tenha, por si só, condições de romper com uma prática profissional envolvida pela trama social complexa e contraditória. Destarte, para essa autora, essa perspectiva do professor reflexivo possui limites, os quais lhe são impostos pela forma de organização capitalista da sociedade. Os educadores vivem em uma sociedade capitalista, restando-lhes vender o que possuem: a sua força de trabalho. Assim a reflexão sobre a prática não é suficiente para superar as dificuldades vivenciadas pelos professores na prática profissional.

Zeichener e Liston, nos Estados Unidos, fazem críticas a Donald Schön. Para aqueles autores, a reflexão não é um ato solitário, como Schön propõe, mas um ato coletivo. Zeichner (1993) enfatiza que uma das características mais marcantes da literatura atual sobre o ensino reflexivo na formação de professores é a sua natureza anistórica. Enquanto Schön trata de um professor prático-reflexivo, Zeichner (1993) entende o professor como investigador, sendo seu papel - mais do que transmitir conhecimento - ajudar os alunos a construir o saber, pautando-se na teoria desenvolvimentista, cuja base são os processos de desenvolvimento e aprendizagem respaldados na teoria piagetiana. Este último autor utiliza a pesquisa-ação em seus programas de formação de professores, que envolvem quatro fases de desenvolvimento: planejar, agir, observar e refletir. Em sua proposta de pesquisa-ação não há uma dicotomia entre quem produz e quem aplica o conhecimento, e os professores podem pesquisar sobre a prática desenvolvida, sobre as condições sociais do trabalho e mesmo sobre o contexto socioeconômico, político e cultural em que a docência se desenvolve (GERALDI, MESSIAS & GUERRA, 1998).

Facci (2004) se contrapõe às ideias defendidas por Zeichner, destacando ser possível identificar que a dimensão política desse autor está ancorada em ideários propostos pela burguesia, fundamentando-se nos princípios de “igualdade”, “justiça social”, “fraternidade”, “liberdade”, palavras de ordem que cumprem a função de mostrar o humanismo possível dentro do capitalismo, o que se constitui num grande engodo. Defender a necessidade de refletir coletivamente não significa levar em consideração o contexto sócio-histórico em que o professor desenvolve sua prática nem a análise das relações que perpassam os pesquisadores e os professores. Não é suficiente apenas “dar voz aos professores”, é preciso que eles reflitam em que condições econômicas, políticas e

sociais desenvolvem a profissão e que necessidades postas pelo capital exigem dos professores esta ou aquela postura.

Outra perspectiva, dentro da abordagem do professor reflexivo, é a cognitivista, cujo representante é Shulman, um estudioso dos diferentes tipos de conhecimento que os professores dominam. Vários autores - como SÁNCHEZ (1988); FIORENTINI, SOUZA JR. e MELLO (1998); GONÇALVES e GONÇALVES (1998) e MONTEIRO (2001), baseados em Shulman, afirmam que os professores necessitam ter três tipos de conhecimento: a) do conteúdo, que é próprio da disciplina a ser ministrada; b) pedagógico do conteúdo, que está relacionado com a capacidade de ensinar; e c) curricular, que compreende a estruturação e a organização de conhecimentos escolares e seus respectivos materiais, como livros-texto, propostas curriculares, jogos pedagógicos, vídeos, software, CD-ROOMS, etc.

Como podemos perceber, Shulman, embora se refira à importância dos conteúdos, não os atrela aos conhecimentos da Filosofia e da Sociologia, como propõe Facci (2004), mas sim, ao conhecimento dos conteúdos curriculares, aos conhecimentos específicos e à forma de transmissão dos conteúdos. Nesse sentido, Fiorentini, Souza Jr. & Mello (1998, p. 319) também questionam as ideias de Shulman. Segundo essas autoras, “o problema acontece quando, na relação teoria e prática, concebemos o saber teórico ou aqueles oriundos da produção científica como verdadeiros e indubitáveis, diretamente aplicáveis na prática”. Assim como Facci (2004), elas defendem a ideia de que o conhecimento teórico é fundamental para os professores poderem questionar, transformar ou mesmo negar esses conhecimentos colocados por Shulman como fundamentais na prática docente, pois “só negamos algo se o conhecemos profundamente” (FIORENTINI, SOUZA & E MELLO, 1998, p. 319).

Até agora, nessa tendência podemos constatar que, na investigação, o destaque no trabalho e na formação dos professores circula nos meandros da experiência e da reflexão sobre a prática, mas nenhum destaque é dado à necessidade de fundamentos teóricos e conhecimentos científicos que conduzam o professor a uma reflexão sobre a prática. Concordamos com Facci (2004) que precisamos nos contrapor à desvalorização dos conhecimentos científicos e à defesa da prática e da reflexão sobre a prática.

Nessa linha das pedagogias não-críticas temos ainda a Pedagogia das Competências, embasada nos estudos de Perrenoud, que está muito presente na

formação dos professores, tanto em produções teóricas como nos documentos oficiais acerca da formação. No Brasil, a reforma curricular, desde os anos 1990, tem reforçado uma ideia de profissionalização centrada no desenvolvimento de competências. Dias (2002) esclarece que nesse tipo de formação as competências se constituem como mecanismos curriculares para a mobilização do saber prático – fundamental para a formação profissional.

Um exemplo dessa defesa das competências pode ser localizado no documento “Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior” (BRASIL, 2000, p. 48), que destaca a necessidade de “a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação”. A competência, para Perrenoud (1999, p. 7), é entendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Para Perrenoud (1995, p. 133), é preciso haver uma ruptura com as didáticas tradicionais, e as novas didáticas têm que dar ênfase ao aluno enquanto sujeito ativo da sua própria aprendizagem. Essas novas didáticas “enfraquecem o controle do professor e alargam o espaço de manobra dos alunos”. O aluno deve dirigir o seu ensino. Saber fazer é muito importante. Cabe ao aluno participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto de construção de novas competências.

Saviani (2007, p. 435), ao discorrer sobre a Pedagogia das Competências, esclarece que ela “[...] apresenta-se como uma outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”. Duarte (2003,) também defende a ideia de que há uma filiação da Pedagogia das Competências ao escolanovismo, quando afirma que, “Além dos pressupostos propriamente epistemológicos de Perrenoud, também seus pressupostos pedagógicos endereçam para a desvalorização do saber escolar. Esse autor nunca escondeu seu vínculo ao ideário escolanovista [...]

Nessa perspectiva, os educadores precisam estar preparados para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital. As políticas de formação em nível nacional, tendo como eixo nuclear o modelo de competências, de

acordo com Maués (2002, p. 15), “apontam para uma formação vinculada à lógica mercantilista, voltada para uma sociedade globalizada, na qual o capital, o dinheiro, é mais importante do que o homem enquanto sujeito e ser crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história”.

Em relação a este aspecto, Moraes e Torriglia (2003) trazem a discussão de que nos dias de hoje estamos testemunhando um forte ceticismo, o qual vem minando as indagações sobre o conhecimento e o agir humano, e de que as propostas de diretrizes para a formação de professores, aos destacarem as competências que devem ser adquiridas pelo professor (citadas acima), aproximam-se das competências que o mercado excludente demanda dos demais trabalhadores. Essas autoras argumentam ainda o seguinte: “Como a mão-de-obra requerida por seus diferentes nichos, também a docente não deve ultrapassar os limites do que efetivamente lhe é planejado, do que é previsto em sua formação, do alcance do conhecimento que lhe é permitido” (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p. 53).

Pimenta (2002), fazendo uma crítica à Teoria do Professor Reflexivo, afirma que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, inclusive nas reformas educacionais no Brasil, transforma o conceito professor reflexivo em apenas um uma expressão da moda, uma vez que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, pois não se transforma em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissão professor e para a melhoria das condições escolares.

Nesse aspecto, Miranda (2001, p. 140) evidencia que

[...] filiação acrítica à formação do professor reflexivo/pesquisador, ao fazer corresponder teoria e prática, conhecimento sistematizado e senso comum, acaba contribuindo para estabelecer a prevalência da prática sobre a teoria e o senso comum sobre o conhecimento sistematizado, fortalecendo uma ideia de contraposição entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento do professor prático que deveria orientar essa formação.

O conhecimento teórico-crítico, que já foi produzido pelas gerações anteriores e explica a forma histórica de ser dos homens, é que deve servir de ferramenta para entender e significar a prática atual do professor. Os professores, na Teoria do Professor Reflexivo, são encarados como ativos no processo pedagógico, tendo possibilidade de guiar suas práticas e ter seus saberes considerados importantes. Nessa teoria valoriza-se a prática e a reflexão

que o professor faz de sua experiência no processo pedagógico. Não obstante, somente a prática, sem a apropriação do conhecimento, não ajuda o professor a ter uma posição ativa na sala de aula, muito menos uma visão crítica sobre a realidade que foi construída pelos homens.

Essa teoria, ainda que focalize a ação do professor, parece estar apoiada em concepções epistemológicas e pedagógicas que levam à secundarização do ensino. Duarte (2003a), ao fazer uma análise das obras de Schön, observou:

Como se pode ver, Schön defende que a escola deve deslocar seu foco de atenção do conhecimento escolar para o conhecimento tácito (cotidiano), deve deixar de considerar o saber escolar superior ao saber cotidiano e deve valorizar as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana. Esse tipo de educação escolar é que deveria, segundo Schön, constituir o fundamento da formação do professor reflexivo. É por esta razão que o saber escolar (o saber acadêmico, teórico, científico) também deveria deixar de ser o fundamento dos cursos de formação de professores.

Secundarizando o ensino, podemos dizer que estamos também preconizando uma desvalorização do trabalho do professor. O problema dessas pedagogias que orientam a formação do professor está na transmissão de conhecimentos, que precisa ser substituída, na escola, pelo desenvolvimento de competências, pela experimentação, pela valorização da prática, em detrimento de uma formação que privilegie conteúdos. A desvalorização do professor, de acordo com Facci (2004), fica muito evidente quando se retiram de cena e ou se aligeiram os conhecimentos que permitem ao professor analisar a sua prática.

Para Moraes e Torriglia (2003), estamos diante de um processo em curso que aligeira a formação docente com elementos que cerceiam as possibilidades de críticas e debates e apontam para uma excessiva ênfase na experiência empírica e acumulada. Conforme cita Moraes (2003, p. 153), estamos celebrando o “fim da teoria”, priorizando “a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência e a teoria é analisada como desnecessária”, mera especulação metafísica. Como afirma essa autora, estamos em “marcha à ré intelectual”, o que denuncia a desvalorização do professor, pois, se este não se apropria dos conhecimentos científicos, como poderá torná-los acessíveis aos alunos? E, também, como poderá refletir sobre a sua prática? Essas questões, que são, no mínimo, contraditórias, têm que ser compreendidas à luz da ideologia dominante. Esta ideologia tem desvalorizado a apropriação do

conhecimento e também contribuído para a exclusão de professores e alunos do acesso ao saber, criando, como afirma Duarte (2003b), uma sociedade das ilusões, ao invés de uma sociedade do conhecimento.

Isso causa um paradoxo, pois quanto mais se tenta valorizar o trabalho do professor, mais se esvazia a sua função, uma vez que, ao se negar a importância do conhecimento científico na sua formação e no processo ensino-aprendizagem, esse profissional é destituído daquilo que lhe é indispensável: a reflexão crítica sobre a profissão e a busca de alternativas para a superação das condições objetivas e subjetivas, profundamente alienantes, que caracterizam boa parte do trabalho docente na atualidade.

Numa perspectiva teórico-metodológica marxista, diferentemente da proposta de formação de um professor reflexivo e da Pedagogia da Competência, delineiam-se, a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, possibilidades de refletir sobre o próprio significado do processo educativo na humanização do indivíduo e sobre a contribuição do professor nesse processo.

A psicologia histórico-cultural e o trabalho do professor

Muitos aspectos poderiam ser arrolados quanto à formação e trabalho do professor na perspectiva vigotskiana, no entanto nos ateremos a apenas dois pontos: a) a humanização do professor, e b) a mediação do professor no processo pedagógico e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da apropriação do conhecimento científico.

A Psicologia Histórico-Cultural fornece apoio à Pedagogia Histórico-Crítica no tocante à educação escolar. Ambas se baseiam no método dialético de Marx e compreendem a escola como uma instituição que tem por finalidade possibilitar a apropriação do conhecimento científico.

Saviani (2002, 2003) e Duarte (1993) entendem que a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a história. A escola, nesse processo de humanização, faz a mediação entre os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e o aluno, procurando formas de esses conhecimentos serem apropriados pelos indivíduos, contribuindo para a formação de novas gerações de seres humanos. A educação escolar, portanto, diferencia-se de formas de educação espontâneas, pois a sua finalidade é a produção da humanidade no

indivíduo. A especificidade da educação, na visão de Saviani (2003), refere-se à socialização dos conhecimentos, de modo a garantir que todos os homens se apropriem dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Quando estamos analisando o trabalho do professor, temos que partir do pressuposto de que ele precisa ser humanizado. Ele também precisa apropriar-se dos conhecimentos científicos para poder conduzir a prática pedagógica. Saviani (1997) esclarece, neste sentido, que o professor, para ter uma função na produção de determinados conhecimentos nos alunos, precisa dominar certos conhecimentos, tais como: a) os conhecimentos específicos da disciplina que ministra (matemática, por exemplo); b) conhecimento didático-curricular, ou seja, um conhecimento que o informe como esses conhecimentos específicos devem ser organizados para que tenham efeito no processo de apropriação e produção do conhecimento nos alunos; c) domínio do “saber pedagógico”, ou seja, ele deve se apropriar dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias da educação; d) saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Por fim, Saviani acrescenta que o professor deve ter um “saber atitudinal”, categoria que compreende o domínio de comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, o ensino tem um papel central em todo o sistema de organização da vida da criança, determinando seu desenvolvimento psíquico, pois constitui uma via, um meio sistematizado e organizado de transmissão da experiência social, daí a importância de se ter um professor que, estando humanizado, possa humanizar seu aluno. Para Vigotski (1991, 1993) e Leontiev (1978), o processo de humanização é decorrente do ensino, da apropriação que os indivíduos fazem da cultura. O professor contribui para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do aluno. A tarefa do professor é ensinar à criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só, e é tarefa do processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo.

O professor tem uma função mediadora que “é realizada a partir de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico de propiciar a instrumentalização básica do aluno de modo que permita que este conheça, de forma crítica, a realidade social e que, a partir deste conhecimento, haja a promoção do desenvolvimento individual” (Facci, 1998, p. 26). A prática docente implica em criar possibilidades de que o aluno se aproprie dos

instrumentos psicológicos necessários para desenvolver os processos psicológicos superiores. Por meio da internalização dos instrumentos dados culturalmente, via mediação educativa, o homem passa a ter acesso a produções culturais cada vez mais amplas e diversificadas.

Almeida, Arnoni e Oliveira (2006) destacam que a categoria mediação é fundamental na compreensão do processo ensino-aprendizagem. Para esses autores, a mediação refere-se à relação entre o imediato e o mediato, pois “Todo conhecimento real deve passar por três momentos: o do imediato ou do universal do abstrato, depois o de sua negação, que é reflexão, mediação; e o da totalidade concreta, do universal concreto, isto é, do resultado que conserva e contém nele o momento da negação, da reflexão, da mediação.” (Garaudy, apud Almeida, Arnoni e Oliveira, 2006, p. 2). Pela mediação é possível superar o imediato.

Para compreender essa ação mediadora, podemos nos apoiar em Márkus (1974, p. 62-63), o qual afirma que o homem, ao colocar uma mediação entre ele mesmo e a natureza, modifica a relação imediata, inseparável e fixa que existe no animal entre o objeto e o organismo dotado de certas condições biológicas, transformando-a numa relação mediatizada e suscetível de modificações. Propriedades objetivas que são insignificantes na relação entre o organismo vivo e o objeto podem ser determinantes se forem relacionadas com um outro objeto, como um meio do qual se serve uma forma qualquer da atividade humana: enquanto a ligação com o objeto permanece imediata, essas propriedades carecem de importância do ponto de vista prático e, por conseguinte, não se refletem no sujeito; quando, porém, essa ligação é mediatizada através de um outro objeto material, elas podem se manifestar e tornar-se objeto de observação.”

Desta forma o professor, ao ensinar o conteúdo científico do currículo, leva o aluno a patamares superiores, pois provoca nele uma nova relação com os objetos da realidade. Almeida, Arnoni e Oliveira (2006) afirmam que nessa mediação ocorre uma tensão entre o professor, que detém o conhecimento na sua área de formação, e os seus alunos, que são vários e possuem um conhecimento cotidiano sobre o tema da aula.

Na tensão entre os conhecimentos científicos e cotidianos o aluno deve negar o conhecimento da prática, que é superado pelo conhecimento teórico. Nessa perspectiva, fica evidente a importância do professor para o aluno apropriar-se do conhecimento, processo que se desenvolve em uma relação dialética.

Essa relação dialética é percebida entre desenvolvimento e aprendizagem. O processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizagem e este é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Aprendizagem provoca desenvolvimento e este, por sua vez, provoca novas aprendizagens. A escola, ao investir no desenvolvimento potencial, ensina à criança aquilo que ela ainda não consegue fazer de modo independente. Vigotski (1991, 1993) enfatiza que é intervindo na ZDP que o professor provoca o desenvolvimento, pois ajuda o aluno a efetivar a aprendizagens. Na escola, o professor tem como função fazer a mediação entre alunos e conhecimentos científicos, entre o cotidiano e o não-cotidiano. Conforme Vigotski (2000), espera-se que na escola a aprendizagem se constitua em uma fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos, pois ela é o momento decisivo e determinante de todo o destino do crescimento intelectual da criança.

Cada novo conteúdo apropriado, cada novo conceito que é internalizado pelo aluno, provoca o desenvolvimento da sua capacidade de raciocínio lógico, abstração, capacidade de planejamento, entre outras funções psicológicas superiores.

Consideramos que por meio dos estudos elaborados pela Escola de Vigotski teremos condições de adquirir uma concepção afirmativa do ato de ensinar (Duarte, 1998), e assim enfocaremos o trabalho docente a partir da valorização que deve ter sua função mediadora entre o aluno e os conhecimentos elaborados pela humanidade no processo histórico, superando o esvaziamento provocado pela concepção do Professor Reflexivo e da Pedagogia das Competências.

É contra esse esvaziamento que os psicólogos e profissionais da educação devem empreender a prática e os estudos acerca do trabalho do professor, pois, em última instância, só faz sentido uma intervenção na escola que compreenda ser a tarefa central do professor transmitir o saber objetivo, de forma a intervir na formação das consciências dos indivíduos que passam pela escola e assim contribuir para seu processo de humanização.

Pesquisa nos anais da ANPED

A ANPED — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976. A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil.

Anualmente, pesquisadores se reúnem divulgando pesquisas no formato de apresentação de trabalhos, pôsteres, realização de minicursos, trabalhos encomendados e sessões especiais.

Para este estudo foram selecionados textos completos publicados nos Anais das Reuniões Anuais da ANPEd, no período de 2002 a 2006, nos Grupos de Trabalho – GTs - de Psicologia da Educação, de Didática, da Formação de Professores e do Ensino Fundamental. A fonte de pesquisa foram os anais publicados em forma de CD ou consulta ao site da ANPEd (HYPERLINK “<http://www.anped.org.br>” www.anped.org.br), que disponibiliza textos apresentados nas reuniões anuais.

Para a análise dos textos publicados nos anais da ANPEd foram adotados os seguintes procedimentos: a) leitura dos resumos dos textos; b) seleção dos textos que tratavam do trabalho e da formação do professor; c) leitura e análise dos textos selecionados, identificando as tendências pedagógicas contempladas pelos autores.

No total foram analisados 305 textos, dos quais 124 (40,65%) tratavam do trabalho ou formação de professores. Os demais versavam sobre questões gerais, como políticas públicas, controle social, fracasso escolar, progressão continuada, ciclos de aprendizagem, alfabetização, magistério, informática e educação, subjetividade, moralidade em Piaget, prática docente na universidade, avaliação, psicologia e arte, representação social, oralidade e escrita e outras. Não constatamos nenhuma temática específica que tenha se destacado nos textos em um determinado GT.

A seguir apresentamos os dados referentes ao número de textos analisados que abordavam tanto as temáticas gerais como o trabalho e a formação do professor, nosso primeiro ponto de discussão dos dados coletados. (Inserir Tabela 1)

Conforme constatamos nessa pesquisa, o GT Formação de Professores apresenta 75% do total dos textos analisados que discutem realmente a formação de professores. Aqui localizamos a maior produção sobre a temática desse projeto de pesquisa, o que já esperado, tendo-se em vista que este GT era específico de formação de professor. O que nos surpreendeu foi o fato de 17,86% dos textos analisados não tratarem da temática em questão, pois acreditávamos que todos estariam discutindo a formação do professor. O fato parece refletir a existência de estudiosos/pesquisadores que ainda não têm clareza acerca dos aspectos que desejam abordar quanto à formação do professor em seus estudos

e acabam trazendo outras temáticas para um GT que se propõe a discutir as especificidades da formação docente.

O GT Educação Fundamental apresentou índice menor de textos ligados à formação de professor (12,12%), ficando, em termos numéricos, aquém do GT de Psicologia da Educação (17,86%). Do nosso ponto de vista, mesmo tendo-se na ANPEd um GT específico sobre a formação de professores, os outros GTs em questão deveriam trazer esta temática com mais frequência, uma vez que todos eles estão diretamente envolvidos com a prática docente. Utilizando as ideias de Saviani (2003) e Duarte (1998), destacamos quão importante é a intervenção do professor na socialização do conhecimento.

Embora em número não muito relevante, destacamos o fato de o GT de Psicologia da Educação trazer essa temática para ser discutida entre os pesquisadores, mostrando que essa área pode e deve estar preocupada com a atividade docente.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de apenas 22,03% dos textos apresentados pelo GT de Didática tratarem do trabalho ou da formação de professores, sabendo-se que esse GT desenvolve todo o trabalho sobre teorias e métodos educacionais - instrumentos que auxiliam no ato de ensinar e aprender. Esta constatação parece denunciar que, apesar de na atualidade terem aumentado muito os estudos, as discussões e a preocupação com temática formação do professor ainda não se constitui como prioridade entre os pesquisadores e estudiosos da área da educação e áreas afins. Consideramos esse fato preocupante, porquanto defendemos que pensar em uma escola de qualidade significa pensar em formar professores com condições de transmitir os conhecimentos produzidos pela humanidade; professores que sejam capazes de realizar, como aponta Facci (1998), uma ação que propicie ao aluno a instrumentalização básica para ele adquirir o conhecimento crítico da realidade social, a partir do qual haja a promoção do seu desenvolvimento.

Um segundo ponto de discussão refere-se a compreender até que ponto os autores de textos que tratavam do trabalho e formação de professores se pautavam em tendências pedagógicas críticas e não-críticas. Torna-se importante destacar neste momento que nos valem do conceito de Saviani sobre as tendências pedagógicas não-críticas para analisar os textos que tratam do trabalho e formação do professor, a respeito do qual discorreremos na

introdução teórica desse trabalho. Nas abordagens não-críticas, mais uma vez com o respaldo de Saviani (2007), elencamos o Construtivismo, a Pedagogia do Professor Reflexivo e a Pedagogia das Competências, assim como textos que não explicitam uma filiação teórica em nenhum desses contextos ou se utilizam do ecletismo, recorrendo, na argumentação, à abordagem crítica e à não-crítica. Nas concepções críticas elencamos a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e trabalhos que apresentavam conceitos que analisavam as condições histórico-sociais presentes da atividade docente. A partir dessa categorização obtivemos os dados descritos na Tabela 2. (Inserir Tabela 2)

Como podemos observar, a grande maioria dos textos (79,83%) apresenta uma abordagem não-crítica. Quando analisamos os GTs individualmente, constatamos que há certa equivalência de textos com abordagem não-crítica nos GTs de Formação de Professores (81,72%) e Didática (84,61%). Embora tenha sido o grupo com menos produções acerca da atividade do professor, o GT de Ensino Fundamental foi o que, percentualmente, obteve o maior número de textos não-críticos (88,88%), enquanto o GT de Psicologia da Educação apresentou 50% de artigos em cada tendência.

Entre os textos apresentados das tendências não-críticas, encontram-se cerca de 80% de trabalhos que deixam clara a opção teórica fundamentada na perspectiva do Professor Reflexivo e/ou Pedagogia das Competências. Dessa amostra, 20% estão distribuídos entre o Construtivismo e o Ecletismo. Outros textos ainda trazem uma concepção crítico-reflexiva, tentando aliar a dialética com a Teoria do Professor Reflexivo. Aqui observamos o ecletismo, em que os autores se apoiam em perspectivas teóricas com fundamentos filosóficos diferentes para explicar a formação dos professores. Como utilizar a dialética e não considerar os determinantes históricos na formação?

De forma geral, observamos nessas produções vários relatos com enfoque na reflexão sobre a prática cotidiana do professor, sua história de vida, destaque na experiência, discussão sobre a autoridade do professor, assim como saberes necessários à profissão, entre outras questões. Partindo das ideias de Duarte (1998), que trata das concepções afirmativas do ato de ensinar, observamos que nos textos pouco destaque é dado a um trabalho sistematizado, por parte do professor e mesmo do formador, com o objetivo de garantir a apropriação do conhecimento. Na realidade, a impressão que fica é que basta um saber aligeirado para desenvolver a prática pedagógica, que a experiência deve ser o centro da formação, em detrimento

dos conhecimentos das diversas ciências. Presencia-se, assim, o esvaziamento de conteúdo, tema abordado por Facci (2004); esvaziamento que, por sua vez, conduz à desvalorização do trabalho do professor.

Alem da Teoria do Professor Reflexivo e da Pedagogia das Competências, foram encontrados textos que se fundamentavam nas abordagens junguiana e freudiana e na Teoria das Representações Sociais.

Em relação à abordagem crítica, foram localizados, entre os 25 textos, somente 11 que apresentavam autores da Psicologia Histórico-Cultural. Aqui destacamos textos que tratam da mediação pedagógica, da importância do professor no processo ensino-aprendizagem, da formação filosófica, trazendo, em sua maioria, a necessidade contextualizar historicamente o conhecimento, assim como o trabalho e a formação do professor. Além disso, embora tratem da mediação, nem sempre essa categoria remete ao marxismo, como tão bem destacam Almeida, Arnoni e Oliveira (2006).

Destacamos neste momento que a mediação, a partir da teoria vigotskiana, é imprescindível para a apropriação do conhecimento científico. Ao se apropriar do conhecimento científico, o aluno amplia a possibilidade de desenvolver as funções psicológicas superiores, pois, como afirma Vigotski (2000), aprendizagem provoca desenvolvimento.

Nos textos que trabalhavam com a Psicologia Vigotskiana, observamos que nem sempre os autores se referiam às obras clássicas da Psicologia Histórico-Cultural. Vale destacar que os textos embasados ao mesmo tempo na Escola de Vigotski e na Teoria do Professor-Reflexivo foram por nós classificados como não-críticos, pois, como afirma Duarte (1996), o divisor de águas entre a teoria vigotskiana e outras teorias, especificamente o Construtivismo, identifica-se no historicismo. Desta forma, não podemos aliar a Escola de Vigotski à Teoria do Professor Reflexivo e à Pedagogia das Competências, pois essas tendências compreendem o desenvolvimento humano a partir da epistemologia genética.

Considerações finais

Os resultados obtidos possibilitaram ampliar os estudos acerca das teorias que estão embasando a compreensão do trabalho e da formação do professor. Foi possível verificar quanto a Teoria do Professor Reflexivo e a Pedagogia das Competências estão fundamentando a compreensão da atividade docente. A

Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica raramente foram mencionadas nos textos. O Construtivismo foi muito pouco mencionado, mas se partirmos dos pressupostos que os autores dessas tendências não-críticas se fundamentam em Piaget, podemos dizer que essa corrente da Psicologia foi destacada.

Uma proposta de formação de professores de acordo com os estudos que vimos realizando da Escola de Vigotski deve ter como centro os fundamentos teóricos, pois entendemos que existe uma relação dialética entre teoria e prática. A reflexão sobre a prática torna-se possível à medida que o professor tenha conhecimentos científicos internalizados e que ele mesmo esteja sendo humanizado.

Não podemos deixar de frisar que nossa defesa de uma formação docente vai ao encontro dos pressupostos de tendências críticas como a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Isso porque essas teorias se baseiam no método dialético de Marx e compreendem a escola como uma instituição cujo principal papel é possibilitar a apropriação do conhecimento científico e assim contribuir para transformar a consciência dos alunos que se apropriam desse conhecimento. As tendências não-críticas, como muito bem observa Saviani (2002), distanciam-se desta perspectiva ao considerarem a escola desvinculada da prática social, não sendo fruto de condições sociais.

De nossa parte, defendemos uma escola que realmente venha contribuir para o processo de humanização dos indivíduos, por meio da apropriação que fazem da cultura. Para que isso se concretize, é preciso valorizar os conteúdos científicos e não permitir que a escola se esvazie deles. Tal esvaziamento certamente levaria à desvalorização do trabalho do professor e à secundarização do ensino. Vale destacar que o trabalho do professor aqui é compreendido como fundamental, sendo ele o mediador entre o conhecimento e o aluno, levando este a superar os conhecimentos da vida cotidiana em direção a um conhecimento sistematizado que permita uma reflexão mais ampla da realidade. Consideramos que esse conhecimento levará o aluno a tomar consciência da realidade histórica e, coletivamente, a ter uma posição ativa na transformação da realidade social calcada na divisão de classes.

Ressaltamos neste momento quanto as escolas no Brasil se encontram destituídas de qualidade de ensino, quando observamos quão elevado é o número de alunos que apresentam problemas de escolarização, isto é,

dificuldades de aprendizagem ou de comportamento. Isto nos remete a pensar em um ensino que não tem cumprido com sua real função, que é transmitir os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, garantindo que eles sejam apropriados por seus alunos. Como exemplo, podemos citar que em 16 de janeiro de 2008 o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) divulgou em seu site uma matéria sobre a baixa escolaridade brasileira, que atinge mais da metade dos eleitores e no ano de 2007 chegou a 70% no Nordeste do País. Segundo o TSE, mais da metade (51,5%) dos 127,4 milhões de eleitores brasileiros aptos a votar até o final de 2007 não conseguiu completar o primeiro grau ou apenas lê e escreve. O quadro é ainda mais dramático quando somados os 6,46% de eleitores analfabetos em todo o país, ou quando lemos estatísticas que denunciam o analfabetismo.

Acreditamos que, enquanto ocorrer o predomínio de tendências não-críticas respaldando a formação do professor, dificilmente teremos uma alteração neste panorama observado em nossas escolas. Sabemos que condições objetivas precisam ser criadas para melhorar a qualidade de ensino, como, por exemplo, melhores condições de trabalho, maior investimento em educação, escolas mais estruturadas, entre outras. Como afirma Basso (1998), condições objetivas e subjetivas (a formação que defendemos englobaria essas condições) são fundamentais para a humanização do professor. Neste sentido, cabe a nós, educadores e pesquisadores, debater criticamente as teorias pedagógicas que imperam no interior das escolas brasileiras, lançando mão das contribuições que a Teoria Histórico-Cultural proporciona à aprendizagem do aluno, em busca de um ensino que contemple a intencionalidade no ato de ensinar. Encontramos em Manacorda (1991) que, segundo os princípios marxistas, o homem deve ser valorizado como um todo no momento de uma atividade, pois, assim como as mãos se articulam, o cérebro também deve ser acionado e aprimorado. Dentro do contexto educacional a tendência teórica utilizada pelo professor também reflete o modelo de homem a ser construído. Nesse sentido, o professor deve entender que o significado e o sentido de sua prática deve ser ensinar.

Resumo: Este artigo objetiva apresentar as teorias que sustentam o trabalho e a formação do professor contempladas nos textos publicados nos Anais da ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação - no período de 2002 a 2006 nos grupos de trabalho Educação Fundamental, Didática, Formação de Professores e Psicologia da Educação. Foram analisados 305 textos, dos quais 124 tratavam do trabalho ou da formação de professores e os demais versavam sobre questões gerais. A partir das concepções pedagógicas de tendência crítica e não-crítica de Saviani, verificamos que a maioria dos textos (79,83%) apresenta uma tendência não-crítica, sendo a compreensão da atividade docente fundamentada na Teoria do Professor Reflexivo e na Pedagogia das Competências. Constatamos que os autores raramente se apoiam na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica para analisar a prática pedagógica.

Palavras-Chave: formação e trabalho de professores; psicologia histórico-cultural; educação.

Abstract: *This article aims to present the theories that support the teacher's work and formation considered in the texts published in the Annuals of ANPED – National Association of Research and Graduate Education – in the period from 2002 to 2006 in the work groups of Primary Education, Didactic Teaching, Teacher's Training and Psychology of Education. 305 texts were analyzed, among which 124 were about the teachers' work and training and the other ones were about general issues. According to the educational conceptions of Saviani's critical and non-critical tendency, we can notice that the majority of texts (79,83%) present a non-critical tendency, being the understanding of the teaching activity founded on the Theory of the Reflective Teaching and on the Competency Education. We noticed that the authors rarely base their analysis of the educational practice on the Historical Cultural Psychology and on the Historical Critical Education.*

Keywords: *teachers' work and training; historical cultural psychology; education.*

Referências

- ALARCÃO, I.I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.) Formação reflexiva de professores – estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora Ltda, 1996. p. 9-39
- ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. de. Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino-aprendizagem. . Trabalho apresentado durante a 29a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006. Disponível em: <HYPER-LINK "<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1724--Int.pdf>" <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1724--Int.pdf> > Acesso em: 10/04/2008.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. Cadernos Cedes. Campinas, v. 44, p. 19-32, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica em cursos de nível superior. 2000.
- CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 183-206.

DIAS, R. E.. Competências nos discursos curriculares da formação de professores no Brasil. Anais do XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: igualdade e diversidade na Educação. Goiás, maio 2002. CD.

DUARTE, N. A individualidade para-si (contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar (hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural). In: DUARTE, N. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 1996. P. 75-106.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. Cadernos Cedes. Campinas, v. 44, p. 85-106, 1998.

DUARTE, N.. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). Educ. Soc. , Campinas, v. 24, n. 83, 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015-&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 Abr 2008. doi: 10.1590/S0101-73302003000200015

ENRICONE, D. et al. A formação continuada de professores numa prática de seminários reflexivos. Educação, Porto Alegre, ano XXII, n. 38, p. 85-98, jun. 1999.

DUARTE, N. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FACCI, M. G. D. O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos. 1998. 252 fls. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília.

FACCI, M. G. D.. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FIORENTINE, D.; SOUZA JR., A. J. & MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 307-335.

GERALDI, C. M. G., MESSIAS, M. da G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 237-274.

GÓMEZ, A . P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A . (Coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GONÇALVES, L. A. O. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, n.2, p. 43-71, jul./dez 1996.

GONÇALVES, T. O. & GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 105-134.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo. Cortez Autores Associados, 1991.

MÁRKUS, G. Teoria do conhecimento do jovem Marx. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MAUÉS, O. C.. O modelo de competência nas diretrizes curriculares da formação do professor. Anais do XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: igualdade e diversidade na Educação. Goiás, maio de 2002. CD.

MIRANDA, Marília Gouveia. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRE, Marli. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 129-143

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. Educação & Sociedade. Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

MORAES, M. C. M. e TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção do conhecimento. In: MORAES, M. C. M. (org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

MORAES, M. C. M. R. Recuo da Teoria. In: MORAES, M. C. M. (org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p 151-168.

MOURA, Rui. Desenvolvimento pessoal e profissional do professor: uma reflexão da e para a educação de adultos. Campinas. Disponível em: <HYPERLINK <http://www.members.tripod.com/Rmoura/devprof.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2001.

NÓVOA, A. (org.) Vidas de Professores. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, P. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto, 1995.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA., S. G. & GHEDIN, E. (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. Educação e Filosofia, 11 (21 e 22), p. 127-140, jan. jun e jul. dez, 1997.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 35a. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SÁNCHEZ, A. V.. La formación del profesorado en la encrucijada. In: Sánchez, Aurelio Villa (Coord.). Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea, 1988. p. 24-38.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 151-161.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. Baixa escolaridade atinge mais da metade dos eleitores e chega a 70% na região nordeste do país. Disponível em: < HYPERLINK "<http://www.tse.gov.br>" www.tse.gov.br >. Acesso em: 25 fev. 2008.

- VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKI, L. S. . Obras escogidas I. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1991.
- VYGOSKI, L. S. Obras escogidas II. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.
- ZANELLA, José Luiz. Dilemas de um professor em sala de aula na busca de um “ensino reflexivo”. 2000 Disponível em < HYPERLINK <http://www.edutecnet.com.br/Textos?Alia?MISC/jlzanella.htm> <http://www.edutecnet.com.br/Textos?Alia?MISC/jlzanella.htm>> . Acesso em: 05 jun. 2001.
- ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em outubro de 2010

Aprovado em janeiro de 2010

O professor de educação física escolar e o stress na sua profissão

The school physical education teacher and stress in his profession

Franciele Roos da Silva Ilha

Mestranda em Educação/PPGE/CE/UFSM
Tutora EAD do curso de Especialização em Gestão Educacional

Hugo Norberto Krug

Doutor em Educação pela UFSM/UNICAMP; Doutor em Ciência do Movimento Humano pela UFSM; Professor Adjunto da UFSM.

De acordo com Osiecki (1998) em épocas anteriores, durante a pré-história, o homem lutava pela sua sobrevivência. Isto significa que o stress era o da luta pela vida, que necessitava de movimento, ação, dinamismo, adaptação a diversas situações e lugares, neste caso predominava o stress físico. Ao passar do tempo, as necessidades do homem transformaram-se. Com o advento da agricultura e da criação, surgiu o sedentarismo, com o assentamento de várias tribos ou grupos em determinadas regiões. Assim, ocorreu a estabilidade das sociedades e das famílias. Já na sociedade moderna, tudo baseia-se no capital, sendo o trabalho o principal ou um dos maiores valores do ser humano. Isto pode desencadear uma acirrada e estressante concorrência para o trabalhador, pois a maior produção sugere o mais competente. Estes fatos sempre foram fonte de busca e estudo pelos efeitos geradores do stress e suas consequências sobre o ser humano. Podemos perceber situações em que os níveis de stress apresentam-se evidentes e suas influências sobre as atividades cotidianas das pessoas mostram-se fundamentais nos seus comportamentos, refletindo, muitas vezes, em situações de desequilíbrio psicológico, emocional e social.

Segundo Naujorks (2002) o professor cada vez mais tem se ressentido em seu cotidiano profissional, pois sentimentos de desilusão, de desencantamento com a profissão são frequentemente relatados evidenciando o quanto esta profissão está vulnerável ao stress.

Mattos (1994) considera que há uma predominância de circunstâncias desfavoráveis na execução de tarefas pedagógicas dos professores, forçando-os a uma reorganização e improvisação no trabalho prescrito, tornando-lhes o trabalho real totalmente descaracterizado em relação às expectativas e a tarefa prescrita. Essa distorção no conteúdo de suas atividades pedagógicas não lhes permitem vivenciar este trabalho como significativo, o que gera um processo de permanente insatisfação e com raros momentos gratificantes. Essa situação desfavorável os induz a sentimentos de indignidade, inutilidade e culpa, bem como a outros que seguramente, trazem conseqüências preocupantes.

Desta forma, com um quadro como o descrito acima, tem-se como conseqüência um profissional da Educação cada vez mais propenso ao processo de stress, pois são inúmeras as fontes geradoras de stress dos professores.

Assim, baseando-se neste contexto, voltou-se a atenção para o âmbito dos professores de Educação Física da cidade de Palmeira das Missões (RS).

Desta maneira, então surgiu o problema que estimulou esta pesquisa: - Quais são os níveis e os principais fatores desencadeadores do stress ocupacional de professores de Educação Física de Palmeira das Missões (RS)?

Assim, o objetivo geral foi verificar os níveis e os principais fatores desencadeadores do stress nos professores de Educação Física de Palmeiras das Missões (RS).

Para facilitar o cumprimento do objetivo geral este foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos:

- Verificar os níveis do stress ocupacional nos professores de Educação Física em Palmeira das Missões (RS).
- Verificar os principais fatores desencadeadores do stress ocupacional nos professores de Educação Física em Palmeira das Missões (RS).

Justificou-se este estudo, acreditando-se que o mesmo possa servir de embasamento para oferecer subsídios na revisão de determinadas condutas

peçoais e profissionais, auxiliando na melhoria da qualidade de vida dos professores envolvidos, procurando desenvolver um ambiente de trabalho muito mais agradável e prazeroso.

Metodologia

Este estudo caracterizou-se por ser uma pesquisa do tipo descritiva diagnóstica e como um estudo de caso (CERVO; BERVIAN, 1996). Para esses autores, a pesquisa descritiva é aquela que observa, registra, analisa e correlaciona fator ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los.

No que se refere ao estudo de caso, Lüdke e André (1986, p.18) enfatizam que este prioriza a “interpretação em contexto”. Segundo as autoras, “um princípio básico deste tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que se situa”. De acordo com Goode e Hatt (1968, p.17): “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

A população constituiu-se por todos os professores de Educação Física da cidade de Palmeira das Missões (RS). A amostra constituiu-se, de forma não probabilística por julgamento especializado (NICK; KELLNER, 1971) de vinte e cinco (25) professores que responderam ao instrumento de pesquisa. O instrumento de pesquisa foi o Inventário Faculty Stress Index de Gmelch e colaboradores (1984) e padronizado por Juan Pérez-Ramos. O tratamento estatístico foi a frequência percentual.

Apresentação e Discussão dos Resultados

a) Níveis do stress ocupacional nos professores de Educação Física em Palmeira das Missões (RS).

Quanto aos níveis de stress ocupacional constatou-se que a maioria (60,0%) dos professores de Educação Física de Palmeira das Missões (RS) situam-se num nível “mais ou menos estressados” enquanto que a minoria (40,0%) encontram-se num nível “pouco estressados”.

Em outras palavras, constatou-se que 100% dos professores estão num nível considerado “estressado”, o que nos permitiu inferir que a Educação Física Escolar é uma profissão estressante.

Isto pode ser justificado em decorrência de que as aulas de Educação Física são desenvolvidas com os alunos em constante movimento o que, de certa forma, envolve estes professores em maiores preocupações em controle de turma, por exemplo, principalmente para organizar e executar as atividades programadas, bem como para evitar acidentes com os alunos. Também as aulas de Educação Física na escola geralmente são desenvolvidas em locais abertos sob a influência das intempéries do tempo (sol, chuva, calor, frio, vento, mau cheiros, barulho, etc.) o que bem provavelmente acarreta em maiores preocupações com a preparação e a execução das aulas.

Na literatura especializada não encontramos nenhum estudo que fundamentasse esta situação, entretanto, na busca desta explicação lembramos Leite (*apud* PATTO, 1983) que diz que o professor está inserido em um sistema complexo de relações humanas e por isso é passível de influência de fatores considerados estressantes. Assim, neste sentido, sendo o sistema de relações humanas muito complexas nas aulas de Educação Física, porque os alunos estão em movimento, é lógico que estes professores tendem a possuir um nível de stress ocupacional muito elevado.

b) Principais fatores desencadeadores do stress ocupacional nos professores de Educação Física em Palmeira das Missões (RS)

Quanto aos fatores desencadeadores do stress ocupacional nos professores constatou-se que nove (9) são os principais (igual ou superior a 24,0%).

Em primeiro lugar como principal desencadeador do stress docente destacou-se o fator “falta de ética dos colegas” com 52,0%. Guevara Valdes *et al.* (1997) dizem que o sujeito menos vulnerável ao stress é aquele que tem um trabalho onde existam boas relações interpessoais, onde se compreenda o outro, onde se digam as coisas claramente, com humanidade e companheirismo.

Em segundo lugar destacou-se o fator “existência de painéis que dominam o local de trabalho” com 36,0%. Molina (1996) salienta que o stress no trabalho pode ser associado a diversos fatores, principalmente a conflitos advindos das relações interpessoais.

Também em segundo lugar destacou-se o fator “conflito entre colegas” com 36,0%. Abraham (1987) comenta que o meio em que o professor está inserido, pode haver muitas dificuldades de trocas de informações, de relacionamentos amistosos, que trazem muitos conflitos e contradições para todos que estão incutidos neste ambiente.

Em quarto lugar destacou-se o fator “falta lealdade e cooperação entre colegas” com 32,0%. Guevara Valdes *et al.* (1997) salientam que as pessoas que possuem um sentimento de fraternidade, de companheirismo, que confia no outro, tem menos vulnerabilidade ao stress.

Em quinto lugar destacou-se o fator “desgaste provocado pelas tarefas docente em casa” com 28,0%. Gatti (1997) diz que o professor com o passar do tempo torna-se desestimulado e desolado em meio a tantas tarefas exigidas pelo seu trabalho.

Também em quinto lugar destacou-se o fator “salário inadequado” com os mesmos 28,0,7%. Gatti (1997) ressalta que os salários aviltantes e a desvalorização profissional, sem dúvida nenhuma, desestabiliza o processo educacional e que estes fatores são os principais fatores estressantes dos professores.

Ainda em quinto lugar com 28,0% destacou-se o fator “desempenho profissional dos colegas insatisfatório”. Lobos (1978) coloca que a insatisfação com alguma coisa no ambiente de trabalho pode levar a um moral baixo e ao absenteísmo

“Conflito entre trabalho e vida pessoal” com 28,0% ainda em quinto lugar foi outro fator que destacou-se como um dos principais fatores desencadeadores do stress ocupacional nos professores de Educação Física. Conforme Osiecki (1998) determinadas tarefas do professor atrapalham até mesmo o seu descanso em horário não regulares de trabalho, favorecendo o conflito na família.

Em nono lugar destacou-se o fator “falta de projetos de lazer devido ao baixo salário” com 24,0%. Rio (1996) diz que o stress decorrente das condições financeiras impróprias tem sido uma das principais manifestações de um sentimento agudo de insegurança social

Todos estes fatores geradores de stress docente são confirmados por Pettegrow Wolf (*apud* VILLA *et al.*, 1988) que dizem que há stress relacionado às tarefas e às funções do professor. Assim, os fatores anteriormente descritos, podem exemplificar alguns dos acontecimentos da vida do professor que podem gerar stress docente.

Entretanto, estes resultados nos permite inferir que os professores de Educação Física se estressam mais com as relações interpessoais (exclusivamente com os colegas) do que com as questões salariais. Isto pode ser justificado em decorrência de que os professores de Educação Física podem atuar profissionalmente, tanto nas escolas como também fora das escolas, isto é, nas academias, clubes, hospitais, hotéis, etc., possuindo, portanto um mercado de trabalho mais amplo podendo na soma dos empregos perceber uma quantia razoável de salário. A preocupação dos professores de Educação Física com as relações interpessoais com os colegas nos parece que vem em decorrência de que as aulas de Educação Física, na maioria das vezes, serem ministradas ao ar livre, o que permite a observação das mesmas por todos aqueles interessados e, também, a uma possível opinião avaliativa a respeito das ações pedagógicas dos professores, que logicamente pode gerar algum atrito entre as pessoas.

Conclusão

Com base nos resultados obtidos concluiu-se que: a) 40,0% dos professores de Educação Física estão em um nível “pouco estressados” e 60,0% estão “mais ou menos estressados”; e, b) nove (9) são os principais fatores desencadeadores do stress nos professores de Educação Física, entretanto três fatores destacam-se, “falta de ética dos colegas” com 52,0%, “conflito entre colegas” e “existência de panelas que dominam o local de trabalho” ambos com 36,0%.

A partir destes dados considerou-se que é necessário que os professores de Educação Física da cidade de Palmeira das Missões (RS) alterem alguns de seus hábitos para que o nível de stress baixe, ou seja: melhorem o seu relacionamento com os colegas, havendo um elo de cooperação mútua, sabendo ouvir as idéias e sugestões do grupo e juntos possam encontrar a melhor forma de trabalhar em direção a um mesmo objetivo, dando o exemplo em lealdade e colocando-se a disposição de auxiliar o próximo gerando um ótimo ambiente de trabalho, pois o bom andamento no clima escolar - de cooperação e harmonia - gerará uma melhor organização e vontade pessoal em vencer as tarefas diárias, conseqüentemente haverá menor desgaste em executá-las, realizando uma de cada vez, com calma, propiciando uma melhora na qualidade de vida desses profissionais.

A falta de lazer, muitas vezes, ocorre pela baixa estima e a desorganização. O professor precisa conscientizar-se que o lazer é fundamental para a sua saúde e qualidade de vida e que existem formas de recrear-se sem precisar de

dinheiro ou existem formas mais acessíveis de lazer como caminhadas, brincar com os filhos (mesmo que seja de pega-pega), andar de bicicleta, ouvir música, dançar, visitar amigos, ver o pôr do sol, repartir um jantar ou um passeio... enfim, encontrar um tempo em sua agenda para si, para seu lazer, para recarregar-se. Organizando-se e economizando consegue-se até viajar.

Uma pessoa alegre, atuante, com a auto-estima “em dia” acabará bem vista em sua comunidade. Não pode-se deixar que a remuneração nos deixe desprestigiados, afinal há profissionais em piores situações e cabe aos próprios professores resgatar o prestígio da profissão, que virá somente com um bom desempenho profissional.

Resumo: O objetivo deste estudo foi verificar os níveis e os principais fatores desencadeadores do stress nos professores de Educação Física de Palmeiras das Missões (RS). Caracterizou-se por ser uma pesquisa descritiva diagnóstica e também como um estudo de caso. A amostra constituiu-se de forma não probabilística por julgamento especializado por vinte e cinco (25) professores de Educação Física. O instrumento de pesquisa foi o Inventário Faculty Stress Index de Gmelch e colaboradores (1984) e padronizado por Juan Pérez-Ramos. O tratamento estatístico utilizado foi a porcentagem. Concluímos que: a) 40,0% dos professores estão em um nível “pouco estressados” e 60,0% estão “mais ou menos estressados”; e, b) nove (9) são os principais fatores desencadeadores do stress docente, entretanto três fatores destacam-se, “falta de ética dos colegas” com 52,0%, “conflito entre colegas” e “existência de panelas que dominam o local de trabalho” ambos com 36,0%. A partir destes dados considerou-se necessário que os professores de Educação Física estudados alterem alguns de seus hábitos de trabalho para que o nível de stress diminua e melhore desta forma, a sua qualidade de vida.

Palavras-chave: professor de educação física; stress docente; qualidade de vida.

Abstract: The aim of this study was to determine the levels and the main triggering factors of stress in teachers of Physical Education in the Missions Palmeiras (RS). Was characterized as a descriptive diagnosis and also as a case study. The sample is not probabilistic by specialized trial of twenty-five (25) teachers of physical education. The research instrument was the Schedule of Faculty Stress Index Gmelch and colleagues (1984) and standardized by Juan Pérez-Ramos. The treatment was used the percentage. We conclude that: a) 40.0% of teachers are in a “low stress” and 60.0% are “more or less stressful”, and b) nine (9) are the main triggering factors of teacher stress, however three factors stand out, “lack of ethics of fellow” with 52.0%, “peer conflict” and “existence of pans which dominate the workplace” both with 36.0%. From these data it is necessary that teachers of Physical Education studied alter some of their habits of work to decrease the level of stress and thus improve the quality of their lives.

Keywords: professor of physical education; teacher stress; quality of life.

Referências

- ABRAHAN, A. **El mundo interior de los ensinantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.
- CERVO, A.; BERVIAN, P. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Makron Books, 1996.
- GATTI, B. **A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GUEVARA VALDES, J.J. *et al.* **Reflexiones sobre el estrés**. Santa Maria: Guevara Valdes, 1997.
- GOODE, L.; HATT, K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.
- LOBOS, J.A. **Comportamento organizacional: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1978.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MATTOS, M.G. **Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal: implicações de seu desempenho e na vida pessoal**, 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- MOLINA, O.F. **Estresse no cotidiano**. São Paulo: Pancast, 1996.
- NAUJORKS, M.I. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n.20, p.117-125, 2002.
- NICK, E.; KELLNER, S.R. de. **Fundamentos de Estatística para as ciências do comportamento**. 3 ed. Rio de Janeiro, Renes, 1971.
- OSIECKI, A.C. **Stress ocupacional em professores de licenciatura**, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.
- PATTO, M.H.S. **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queirós, 1983.
- RIO, P.R. **O fascínio do stress**. Rio de Janeiro: Dunya, 1996.
- VILLA, A. *et al.* **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Notigraf, 1988.

Recebido em abril de 2010

Aprovado em julho de 2010

Resenha

Resenha

DURKHEIM, Émile. “Apresentação – Émile Durkheim e o pragmatismo norte-americano” (CRÉPEAU, Robert R; LITAIF, Aldo) (pp. 10-26). In: DURKHEIM, Émile. Pragmatismo e Sociologia. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Ed. Da Unisul, 2004.

Domenica Martinez

Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação: História, Política, Sociedade*, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
prof.domenica@gmail.com

Breve biografia do autor

Émile Durkheim nasceu em 1858, em Épinal, no noroeste da França, próximo à fronteira com a Alemanha. Filho de judeus, optou por não seguir o caminho do rabinato, declarando-se agnóstico. Depois de formar-se, lecionou na área de Ciências Sociais na Faculdade de Letras de Bordeaux de 1887 a 1902. A partir de 1902, foi auxiliar de Ferdinand Buisson na cadeira de Ciências da Educação na Sorbonne e o sucedeu em 1906. Morreu em 1917, supostamente pela tristeza de ter perdido o filho na Primeira Guerra Mundial, no ano anterior.

Considerado um dos pensadores mais expressivos que contribuiu para a consolidação da Sociologia como ciência empírica e disciplina acadêmica, consolidou-se como um pesquisador metódico e criativo. Foi o primeiro professor universitário de Sociologia e deixou um número considerável de seguidores.

Durkheim viveu em uma Europa conturbada por guerras e em processo de modernização. Sua produção intelectual reflete a tensão entre valores

e instituições que estavam desmoronando e formas emergentes que ainda estavam se delineando. Seu pensamento pode ser balizado pela Revolução Francesa e a Revolução Industrial e pelo conjunto de idéias que, sobre esses mesmos acontecimentos, vinha sendo formulado por autores como *Saint-Simon* (1760- 1825) e *Auguste Comte* (1798- 1857), que passariam a ocupar posição de destaque na história da Sociologia.

Introdução

Esta resenha foi elaborada com objetivo de esclarecer alguns conceitos do pensamento de Durkheim, mesmo que a partir da apresentação de um texto póstumo em que se apresenta uma nova visão do autor diante de suas convicções iniciais a respeito da Sociologia, sobretudo no que se refere às representações sociais. Se por um lado a proposta fica aquém de alguma contribuição efetiva ao conhecimento suscitado pelo estudioso, por outro expressa o interesse pelos temas trazidos no texto escolhido no que se refere à perspectiva em a realidade é interpretada, o que contribui quando se objetiva pensar acerca da educação na infância.

Resumo e Considerações sobre a obra

A obra *Pragmatismo e Sociologia* atribuída a Émile Durkheim foi publicada pela primeira vez por Armand Culliver em 1955. Trata-se de uma coletânea de “vinte lições” que Durkheim ministrou na Universidade de Sorbonne tendo como tema o pragmatismo, entre dezembro de 1913 e maio de 1914, resgatadas das anotações de alguns de seus alunos. Portanto, é uma obra fundamentada em anotações não efetivamente aprovadas pelo autor. De qualquer modo, mesmo sabendo-se que pode ser baseada em interpretações sem o rigor e a autorização de Durkheim, a obra é interessante, haja vista a abordagem sociológica frente ao pragmatismo.

Interessado em formular uma teoria sociológica da verdade e do conhecimento baseada na noção de “representação coletiva”, Durkheim observa no pragmatismo uma possibilidade de aprofundar suas reflexões, sobretudo voltando-se a problemas imanentes de sua teoria social no que se refere à superação da dualidade entre sujeito e objeto, das verdades primitivas (sentimentos humanos), enfim, do fomento a uma realidade superior em que as relações humanas pudessem ser estabelecidas de forma harmoniosa, superando o que o racionalismo francês mantinha estagnado.

A crítica às verdades consideradas como julgamentos universais e necessários é o que ele interpreta como uma das principais contribuições dessa teoria. Seu interesse é sustentado pela pretensão de ao mesmo tempo criticar e renovar o racionalismo francês. Por isso, ao mesmo tempo em que vai ao encontro de alguns princípios do pragmatismo norte-americano, opõe-se a algumas formulações dessa teoria.

Exemplo disso é a consideração dos pragmatistas a respeito da verdade, a qual deveria ser interpretada como “cópia dos objetos”. Esta noção permitiu a Durkheim aprofundar-se na elaboração de seu entendimento sobre as “representações sociais”. No entanto, quanto à crítica ao racionalismo e ao empirismo elaborada por William James – o qual postulou o vínculo indissociável entre o pensamento e a vida, ou a existência espiritual e humana – mantinha uma concepção contrária. Enquanto James sustentava que o essencial ao entendimento da verdade é a experiência, e que, portanto, deve ser entendida como dependente da ação humana, Durkheim interpretava que as categorias e os conceitos são “representações coletivas” e não somente o resultado da experiência individual. No entanto, em sua concepção tardia de verdade, o indivíduo recebe um papel ativo, como o criador de categorias sociais, ou seja, o sujeito passa a ser cada vez mais a origem de seu próprio movimento, dando sua contribuição concreta às representações coletivas. Deste modo, Durkheim opõe-se ao pragmatismo “nominalista” de William James e aproxima-se do pragmatismo “social” e simbólico proposto por George Herbert Mead. O distanciamento da proposta pragmática de James foi devido, sobretudo, ao fato de interpretá-la como pertencente a um propósito individualista. Isso era oposto a sua convicção em que considerava a perspectiva individualista insuficiente para estabelecer os conceitos como representações sociais realizadas coletivamente. Opondo-se ao idealismo empirista atribuído ao pragmatismo de James, Durkheim aposta no tratamento naturalista da sociedade feito por uma “nova ciência da sociologia”.

No que se refere ao empirismo, sustentava que a razão não existia, por ser uma forma de experiência individual. Isso porque se considerada individualmente não haveria como analisá-la, uma vez que desta forma seria colocada fora do alcance da natureza e da análise científica. Em contraposição a isso, sugere a “origem social das categorias”. A respeito disso, afirma: “em definitivo, é o pensamento que cria o real, e o papel eminente das representações coletivas é o de ‘realizar’ uma realidade superior que é a própria sociedade” (p.16).

O autor entende que naturalmente o homem é um ser social e, portanto, os conceitos que formula devem ser estabelecidos a partir das representações coletivas, de modo que as crenças e opiniões sejam harmônicas, postulando uma representação coletiva na realização de uma “realidade superior”, em que a objetividade seria garantida por ser coletiva. As representações coletivas seriam, assim, representações aperfeiçoadas do mundo. Para tanto não podem ser consideradas como ferramentas úteis de mudanças sociais, mas como a própria realização de um mundo aperfeiçoado, na mediação entre sujeito e objeto. Com isso, o autor buscava superar a dualidade do “esquema” (representações coletivas) e “conteúdo” (coisas ou realidades representadas), na medida em que creditava nas idéias verdadeiras (representações coletivas) a funcionalidade. Enquanto para William James as idéias são verdadeiras porque funcionam, para Durkheim elas funcionam porque são verdadeiras. A partir disso constata-se mais uma discordância de Durkheim sobre o pragmatismo de James.

A respeito da verdade, Durkheim elabora as verdades mitológicas e as verdades científicas. Entende as primeiras como um corpo de proposições aceitas sem controle, que só são consideradas verdadeiras em relação ao sujeito que as pensa; e as segundas como representações coletivas submetidas à verificação e controle, em corresponderiam ao mundo tal como ele é e não como as idéias que a sociedade faz a respeito de si mesma. As verdades científicas expressam “alguma coisa que está por fora e acima dos indivíduos”, por ser um mesmo objeto para todos (p.17). Para tanto, sugere que haja uma unidade intelectual, pois atribui a ela a capacidade de tomar o objeto em sua realidade objetiva, representando as coisas por meio de um entendimento impessoal, puramente objetivo. Essas duas verdades são elaboradas a partir do entendimento que tem da necessidade em superar problemas apresentados na Sociologia quanto à busca pelo entendimento objetivo da realidade coletivamente. Para tanto, aponta algumas definições necessárias no que se refere aos conteúdos e aos esquemas.

Sobre os conteúdos o autor os caracteriza em termos afetivos e percebe nisso um problema. Entende que o mundo sensível segue as leis do entendimento puro; sua representação implica na emoção, que é imprecisa e inconsistente. Embora identifique que a classificação científica se dá ao passo que há o enfraquecimento da afetividade social, aposta na ciência como um padrão de

medida, inclusive da afetividade. Já o “representacionismo”, a parte que cabe aos esquemas, é entendido por meio de uma “metáfora visual que implica na interpretação dos signos, símbolos e imagens visuais constitutivas dessa representação pelo ator ou agente social” (p.20). Por isso, o conceito ou palavra deve ser entendido como elemento bruto, dentro de uma análise semântica precedida de exatidão de julgamentos. Deste modo, Durkheim apresenta uma possível superação do dualismo entre sujeito e objeto, transposta à tensão entre “fatos brutos” (conceitos e palavras; significados; conteúdos) e “fatos sociais” (relações sociais; significantes externos atribuídos de significados; esquemas). Ao estruturar as representações coletivas em fatos brutos e sociais, o autor politiza a relação entre esquema e conteúdo, sem, no entanto, propor modelos de ações para intervir nos resultados das relações sociais e significados delas suscitados. Durkheim considera divergentes pensamento e ação e, ao assim fazer, critica o pragmatismo voltado à “utilidade pura”. Entrementes pondera essa teoria em suas possibilidades de fomentar uma “razão prática”.

Para Durkheim, a ação planejada não é necessária uma vez canalizada e controlada pela hierarquia dos códigos e das normas, os quais são manifestações das ações anteriores e de sua fixação na memória e nos textos orais ou escritos. Todavia, não concebe a sociedade como um universo de discursos, uma vez que não a considera um processo, mas uma entidade. Nela existem verdades primitivas, tais como as sentimentais, para onde devem ser voltados “princípios práticos” em razão de uma sociedade harmoniosa, ou uma realidade superior. Neste entendimento, Durkheim encontra possibilidades no pragmatismo.

Durkheim observa no pragmatismo a possibilidade de uma nova perspectiva às interpretações sociais, a qual não se daria por meio de ações utilitaristas, mas na própria percepção dos sujeitos sobre si mesmos diante da concepção de uma “representação coletiva” necessariamente existente. O autor expressa em suas cautelas frente ao pragmatismo proposto por William James, a convicção da necessidade de uma ação interpretativa dos significados pelos sujeitos sob a razão, com vistas à superação dos problemas existentes em sua teoria social. Considera a sociedade a expressão da realidade emanada de significados de sujeitos que devem lidar com seus sentimentos racionalmente não por interpretações causais ou utilitárias, mas necessárias a si, em acordo com uma representação coletiva. Deste modo,

uma realidade superior a atual instalar-se-ia *per se*, sendo desnecessária qualquer intervenção sobreposta à realidade vigente, uma vez que se assim fosse, em nada mudaria sua lógica. A teoria social estruturalista de Durkheim demanda ajustes na comunicação entre sujeitos, e a proposta em suas “vinte lições”, sob a interpretação de Crépeau e Litaiff, é que esses ajustes sejam efetivados por meio de uma “razão prática” que poderia efetivar-se na educação escolar desde a Educação Infantil.

Recebido em abril de 2010

Aprovado em junho de 2010

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FEVEREIRO DE 2009 a JULHO DE 2009

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: os (des) caminhos da construção de um conceito

Autor: Ieda Maria Munhoz Benedetti

Data de defesa: 05/02/2009 - **nº de páginas:** 263

Orientadora: Alexandra Ayach Anache

Linha de pesquisa: Trabalho e Educação

Comissão julgadora:

Fernando Luis González Rey

Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi

David Victor-Emmanuel Tauro

Alda Maria do Nascimento Osório

Resumo: O tema da presente pesquisa é a análise do processo de construção do conceito de TDA/H – o conceito e seus pontos críticos, os sujeitos diagnosticados e a escola e a família envolvidos, os tratamentos e a literatura sobre o tema, enfim, os descaminhos de um transtorno. Partindo da concretude de casos entrevistados, a pesquisa se desenvolve em quatro grandes momentos. No primeiro momento, faz -se uma análise evolutiva do método científico, estabelecendo os fundamentos metodológicos da pesquisa, com a apresentação da Metodologia Qualitativa utilizada na tese. O segundo momento traça o cenário no qual foi construído e atua o conceito de TDA/H – o capitalismo contemporâneo –, analisando a escola, suas recentes transformações, a família e a sociedade de consumo. O terceiro momento traz uma ampla revisão de literatura sobre o conceito de TDA/H, a partir da visão hegemônica (positivista). Por fim, são apresentadas vertentes críticas que oferecem

contrapontos à visão hegemônica, sendo estas a Psicodinâmica e a abordagem Histórico-Cultural; dá-se, então, o diálogo com diversos autores de posicionamentos e/ou linhas de pensamento críticos em relação à abordagem hegemônica (experimental, quantitativa e objetiva) do TDA/H. Infere-se que o TDA/H é um megadiagnóstico: todo um conjunto de manifestações subjetivas do sujeito contemporâneo foi apropriado pela ciência positivista que o classificou, nomeou, definiu, mediu e propôs estratégias de cura tornando-o elemento gerador de consumo, exatamente como manda a lógica do modo de produção no qual estamos inseridos. Na dinâmica desse megaconceito, escola e família ficam eximidas da responsabilidade de repensar suas práticas e vinculações, ficando a culpa centrada no sujeito que recebe o diagnóstico. A classificação do sujeito como doente é uma simplificação decorrente de uma sociedade de consumo e de um modelo de ciência tornado hegemônico. Conclui-se, também, que as dimensões gigantescas conferidas ao TDA/H permitiram que vários possíveis outros diagnósticos fossem abarcados por uma única expressão conceitual e que várias questões fossem condensadas por uma única sigla. Assim, infere-se que o referido transtorno pode realmente existir a partir de um dado modelo que referencia a construção do conhecimento, mas está super dimensionado e, sobre sua alçada, escondem-se erros cometidos nos campos da ética, da má formação profissional, da banalização da medicamentação, do excesso de consumo de medicamentos, da superficialidade das análises e das leviandades ideológicas.

Palavras chaves: Transtorno de Déficit de Atenção; Hiperatividade;

Formação docente e entrada na carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais

Autor: Mônica Vasconcellos de Oliveira Faria

Data de defesa: 26/03/2009 - **nº de páginas:** 206

Orientadora: Marilena Bittar

Linha de pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática

Comissão julgadora:

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Adair Mendes Nacarato

Alda Maria do Nascimento Osório

Maria Tereza Carneiro Soares

Resumo: Neste trabalho apresentamos os resultados de uma pesquisa qualitativa que teve por objetivo investigar os saberes que os professores dos anos iniciais em início de carreira, mobilizam para trabalhar os conteúdos de Matemática com seus alunos e como se dá o processo de constituição dos mesmos, nessa etapa da vida profissional. O universo pesquisado foi composto por doze sujeitos (acadêmicos do 4º ano do curso de Pedagogia e professoras iniciantes). As informações foram coletadas por meio de entrevistas, diários pessoais, caderno de campo, e discussão coletiva. As mesmas foram analisadas e organizadas em dois conjuntos: no primeiro categorizamos, descrevemos e comparamos os resultados obtidos e no segundo privilegiamos as narrativas das iniciantes. Os resultados apontam um elo entre as experiências vividas durante a trajetória escolar e o trabalho que as iniciantes desenvolviam com a Matemática nos anos iniciais. Isso gerava descontentamento por acreditarem que o modelo implementado era inadequado. Verificamos ainda características como pré-disposição para julgar a própria prática e alterá-la quando suas metas não eram alcançadas e mobilização de saberes pré-profissionais e profissionais. Para enfrentar os problemas que surgem, recomendamos que graduandos e novatos se envolvam em pesquisas e/ou em situações que lhes instiguem a examinar os objetivos e as conseqüências de suas práticas e que os saberes mobilizados no cotidiano docente façam parte dos estudos realizados durante a formação inicial.

Palavras chaves: Saberes docentes; professores iniciantes;

O Significado do Princípio da Participação na Política Educacional Brasileira nos Anos Iniciais do Século XXI: O declarado no PPA “Brasil de todos (2004-2007)”

Autor: Maria Alice de Miranda Aranda

Data de defesa: 27/04/2009 - n° de páginas: 234

Orientadora: Ester Senna

Linha de pesquisa: Estado e Políticas Públicas da Educação

Comissão julgadora:

Dirce Nei Teixeira de Freitas

Regina Vinhaes Gracindo

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Sílvia Helena Andrade de Brito

Resumo: A presente tese de doutoramento insere-se na Linha de Pesquisa “Estado e Políticas Públicas de Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e tem como objetivo “Apreender o significado do princípio da participação presente na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI”. Teve como objeto de pesquisa o significado do princípio da participação, empiricamente buscado no Plano Plurianual (PPA) “Brasil de Todos: inclusão e participação (2004-2007)”, documento que legalmente norteia a primeira gestão governamental (2003-2006) de Luiz Inácio Lula da Silva, que atende pelo cognome de “Lula”, uma particularidade que se desdobra dinamicamente numa totalidade. Nessa direção, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental orientada pelos princípios dialéticos do materialismo-histórico. Partiu-se do entendimento de que a participação é uma categoria histórica construída e conquistada nas relações sociais (educacionais), políticas e econômicas, orientada pela luta de classes. E foi com base no caráter contraditório presente no entendimento de sociedade, educação e democracia que a análise e a interpretação feitas possibilitaram chegar às seguintes constatações: (1) a ênfase na participação no limiar do século XXI continua sendo um meio para consolidar e aperfeiçoar projetos hegemônicos na sociedade, demonstrando a prevalência da participação política, agora incrementada pela cidadania ampliada; (2) a concepção de participação social/popular declarada demarca nitidamente distância em relação à noção presente na orientação dada pelas lutas de classes; (3) a política educacional, no conjunto de suas ações, com destaque feito às voltadas aos “Conselhos Escolares”, não dispensa o significado de participação declarada no PPA, cuja concepção prevalece nos princípios educativos que a encaminha; (4) a noção de participação supera o foco presente na política educacional da década de 1990 no sentido de que o sujeito da educação antes concebido como “cliente/consumidor” recebe agora a denominação “cidadão”. Em tese, o significado do princípio da participação na política educacional brasileira no limiar do século XXI está fundamentado nos pressupostos da cidadania ampliada projetada pelos ideais liberais que visam ao bem-estar material ao nível da civilização vigente na sociedade capitalista e não como proposta alternativa no que concerne à superação da relação capital/trabalho, demonstrando que é preciso persistir na continuidade do principal objetivo do projeto marxista: a crítica radical ao capitalismo.

Palavras chave: Participação. Política Educacional. Cidadania Ampliada

Sinaes em Mato Grosso do Sul e a Regulação do Estado Brasileiro: os Limites do Estado-Nação

Autor: Carla Busato Zandavalli Maluf de Araujo

Data de defesa: 08/05/2009 - n° de páginas: 309

Orientadora: Ester Senna

Linha de pesquisa: Estado e Políticas Públicas e Educação

Comissão julgadora:

Eurize Caldas Pessanha

Sílvia Helena Andrade de Brito

João Ferreira de Oliveira

Mariluce Bittar

Resumo: Esta pesquisa situa-se no âmbito da avaliação das políticas públicas e aborda a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), nas instituições de Educação Superior (IES), em Mato Grosso do Sul (MS). O objetivo central do estudo é o de analisar o papel das políticas públicas do Estado brasileiro, no âmbito da Educação Superior e da autoavaliação institucional, em face de sua organização e inserção na sociedade capitalista, no período de 1995 a 2008. Considerando a classificação de Lobo (2006), esta investigação é uma avaliação ex-post e tomando a estrutura proposta por Oliveira (2007), foi trabalhada a implementação da avaliação, analisando-se os conteúdos das políticas, os instrumentos de governo e as estratégias. O estudo foi desenvolvido em quatro etapas. A etapa exploratória permitiu a identificação de dados gerais das instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul e os contatos prévios para coleta de informações. A etapa bibliográfica e documental abrangeu, em 2006, o levantamento e análise de fontes sobre a Avaliação da Educação Superior no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (1996-2004); em periódicos científicos da área da educação, em livros. Em 2007 e 2008 foram desenvolvidos o levantamento e a análise de documentos oficiais da União, de caráter normativo e informativo. A etapa da coleta em campo, na capital, ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com coordenadores das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e, no interior do Estado, a ausência de retorno significativo aos questionários enviados inviabilizou esta forma de coleta, que foi substituída pelo acesso aos projetos e relatórios de autoavaliação, obtidos diretamente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A análise das informações revelou que o Estado Avaliador apresenta manifestações diferenciadas na educação básica e na educação superior, bem como, as peculiaridades do Sinaes em MS. As IES do Estado de MS, localizadas na capital, e as instituições universitárias, em sua maioria, apresentam experiências avaliativas anteriores ao SINAES, contam com CPAs teórica e tecnicamente mais qualificadas, desenvolvem práticas de autoavaliação com feição mais formativa, limitada, porém pelos aspectos administrativo-financeiros. As IES não-universitárias, do interior do Estado, que representam a maioria das instituições, têm experiência recente em autoavaliação, a maior parte dessas IES é impulsionada pela obrigatoriedade legal, desprovida de práticas de pesquisa e, portanto, com ênfase no ensino. São IES dotadas de restrito capital intelectual, que implantaram a autoavaliação como requisito ao processo regulatório do Estado, com caráter formal e burocrático. Observa-se que o distanciamento do documento gerador do SINAES repercute na quebra de seus princípios: a perda da autonomia e o desrespeito à identidade institucional, pela imposição de processos padronizados na autoavaliação; há o predomínio, nas ações do Estado, do aspecto regulatório da avaliação. Os resultados indicam que não há condições materiais para a execução da proposta original do SINAES, nesse momento histórico, nas IES de MS.

Palavra chave : Estado brasileiro. Políticas educacionais

Centro de Educação Rural de Aquidauana-MS : artes em profissionalizar (1974-2001)

Autor: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani

Data de defesa: 28/05/2009 - n° de páginas: 323

Orientador: Antonio Carlos do Nascimento Osório

Linha de pesquisa: Educação e Trabalho

Comissão julgadora

José Licínio Backes

Jerri Roberto Marin

Alda Maria do Nascimento Osório

Durval Muniz de Albuquerque Junior

Resumo: Este trabalho tem como objeto a profissionalização média, dirigida a formar técnicos em agropecuária. Objetiva conhecer o modelo e os programas de educação e de profissionalização para o setor primário da economia, efetivado no Estado de Mato Grosso do Sul, no período 1974-2001, tendo como referência o Centro de Educação Rural de Aquidauana (CERA), que funcionou em regime de internato, localizado no meio rural, no município de Aquidauana, MS. Instituição esta que foi mantida desde sua criação em 1974 por uma Fundação vinculada à Secretaria de Estado de Educação e privatizada em 1994, passando a ser administrada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, Administração Regional de Mato Grosso do Sul (SENAR-AR/MS). Como referencial de análise utilizam-se os estudos de Michel Foucault e como metodologia, a descrição das programações de normas e de condutas prescritas e ensaiadas na Instituição, inscritas em projetos específicos de educação nacional. Parte-se do princípio de que descrevendo a forma como nessas programações foram organizados o espaço, o tempo e as atividades, objetivando desenvolver as capacidades individuais e coletivas,

seria possível uma aproximação dos tipos de profissionalização efetivados e, desse modo, os tipos de sujeitos que se intentaram produzir. Alguns conceitos são utilizados como ferramentas ou operadores de descrição/análise, dentre os quais se destacam: dispositivo, verdade, poder-saber. São utilizados documentos como publicações institucionais, jornais, relatórios, atas, projetos agropecuários, peças teatrais, além de alguns depoimentos, os quais são desierarquizados e considerados produtores da realidade e dos sujeitos e, ao mesmo tempo, produzidos em determinadas condições históricas. Também se utilizam como apoio para questionar seus “estatutos de verdade”, estudos desenvolvidos na área da educação e da educação profissional no País. Conclui-se que essas programações não foram idênticas no período estudado ou, dito de outro modo, ocorreram transformações no dispositivo de formação/profissionalização que no interior da Instituição funcionou. Essas diferenças nas programações buscaram atualizar o tipo de profissionalização oferecida na Instituição, tendo como justificativa e apelo às transformações ocorridas no mundo do trabalho, em especial, nos anos de 1990. Assim inscritos, projeto e programações, no estreito papel de “educar para o trabalho” e presos a uma “educação-verdade”, reproduziram saberes e verdades sobre a formação/profissionalização que limitaram a potencialização de experiências singulares, que simultaneamente aconteceram em seu interior. Dentre elas, consideradas na escola como “extracurriculares”, encontra-se o grupo teatral que funcionou inventando e reinventando seu território, constituindo um espaço e uma programação diferenciados dos demais. Esse tipo de modalidade educacional e os discursos que vêm sustentando suas práticas, como as programações inscritas na educação oferecida no CERA, têm contribuído para a continuidade de um sistema educacional excludente, a fixação de estereótipos acerca das capacidades individuais e coletivas e a naturalização da profissionalização média no Estado e no País.

Palavras chaves: Centro de Educação Rural de Aquidauana (MS); Ensino Técnico

A Prática Regular de Cálculo Mental para Ampliação e Construção de Novas Estratégias de Cálculo por Alunos do 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental

Autor: Sheila Denize Guimarães

Data de defesa: 07/05/2009 - n° de páginas: 263

Orientador: José Luiz Magalhães de Freitas

Linha de pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática

Comissão julgadora:

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Luiz Carlos Pais

Marilena Bittar

Resumo: Este estudo teve como objetivo investigar a natureza do cálculo mental e suas contribuições para a aprendizagem dos conceitos aditivos e multiplicativos de alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, em situações didáticas vivenciadas de forma dialógica. A investigação proposta se baseou na seguinte questão investigativa: Quais são as estratégias de cálculo mental utilizadas pelos alunos durante a resolução de atividades que envolvem operações aditivas e multiplicativas? Para isso, utilizamos como referenciais teóricos os estudos sobre a Teoria dos Campos Conceituais e sobre a Teoria das Situações. O desenvolvimento experimental da pesquisa se pautou na Engenharia Didática e foi realizado com alunos do Ensino Fundamental de uma escola particular de ensino de Campo Grande/MS que cursaram o 4º ano no segundo semestre de 2007 e o 5º ano em 2008. Os resultados indicam que: 1) as principais estratégias mobilizadas pelos alunos se concentram em cinco grupos (reproduzir mentalmente o algoritmo, realizar a sobrecontagem com o auxílio dos dedos, usar regras automatizadas, usar propriedades dos números e das operações e realizar cálculos baseando-se na percepção de algumas regularidades dos números anunciados); 2) a verbalização permitiu a troca de informações e conhecimentos, revelando, muitas vezes, o modo particular de cada um ver e fazer a matemática; 3) ouvindo, raciocinando e falando sobre cálculo mental os alunos incorporaram novas estratégias ao repertório numérico; 4) os teoremas mobilizados foram adicionados gradativamente ao repertório do grupo pesquisado, à medida que os mesmos eram introduzidos nas discussões. Avaliamos que a dinâmica instaurada em nossa pesquisa deveria ser incorporada à prática dos professores, pois favoreceu o conhecimento das concepções numéricas dos alunos e contribuiu para o desenvolvimento de um ensino mais efetivo. Dessa maneira foi possível insistir naqueles aspectos em que os alunos cometiam erros, antecipando suas respostas e descrevendo estratégias para a correção das mesmas, conduzindo-os a abandonar suas antigas estratégias para adotarem novas, mais eficientes, agregando novos conceitos e significados ao conhecimento matemático

Palavras chaves: Cálculo Mental; Sistema de Numeração Decimal, Anos iniciais

Sentidos e Significados da Docência na Sala de Tecnologia Educacional

Autor: Vivina Dias Sol Queiroz

Data de defesa: 22/06/2009 - n° de pagina: 162

Orientadora: Sonia da Cunha Urt

Linha de pesquisa: Educação Psicologia e Prática Docente

Comissão julgadora:

Ângela Fátima Soligo

Maria Cristina Lima Paniago Lopes

Jucimara Silva Rojas

Jacira Helena do Valle Pereira

Resumo: Estudar o professor no contexto das atuais tecnologias da informação e da comunicação implica reconhecer que, embora os objetivos em relação à educação possam variar de acordo com as transformações sociais, a complexidade da atividade docente exige que o professor se mobilize para melhor compreender e desempenhar sua função. Com a introdução do computador na educação, muito se tem falado sobre a importância da mediação docente para que o aluno se aproprie dessa ferramenta. Portanto, para desvelar o sentido e o significado da docência na sala de tecnologia educacional na cidade de Campo Grande-MS, foco central desta investigação de natureza qualitativa, buscou-se o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, por considerar o sujeito histórico, concreto e produto da emoção. Os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa foram a entrevista semi-estruturada e o completamento de frases. A entrevista foi realizada no ano de 2007, no período de março a setembro, e os sujeitos entrevistados, escolhidos intencionalmente, constituíram um grupo formado por 16 professores lotados em salas de tecnologias educacionais de diversas escolas da rede estadual. As entrevistas foram gravadas, transcritas e enviadas aos sujeitos antes de serem analisadas. O completamento de frases foi proposto em outubro de 2008 aos mesmos 16 sujeitos, sendo que, desta vez, recebemos somente 9 devoluções. Os resultados aos quais chegamos, revelam um sujeito que, pela possibilidade de uma docência compartilhada, se percebe aprendiz e mediador das relações construídas nas salas de tecnologias educacionais, contudo, pela própria estrutura da organização escolar, também realiza um trabalho limitado. Além disso, a pesquisa evidencia que as condições concretas da atividade realizada parecem determinar a constituição dos sentidos e atribuição de significados na atividade docente realizada em um determinado espaço, seja a sala de tecnologia educacional ou a sala de aula convencional, haja vista os sentidos e significados estarem intimamente relacionados ao uso pessoal e à exigência social da utilização desse instrumental como instrumento de ensino pelo professor e de aprendizagem pelo aluno.

Palavras chaves: atividade docente, sala de tecnologia educacional

O Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita na Educação Infantil de 4 a 5 Anos: Conceitos e Práticas das Professoras

Autor: Rosemeire Messa de Souza Nogueira

Data de defesa: 26/06/2009 - n° de paginas: 225

Orientadora: Alda Maria do Nascimento Osório

Linha de pesquisa: Educação e Trabalho

Comissão julgadora:

Alessandra Arce

Dagoberto Buim Arena

Fabiany De Cássia Tavares Silva

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

Resumo: Este estudo refere-se a uma tese de doutorado que tem como objetivo analisar os conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de professores de Educação Infantil de quatro a cinco anos e as práticas geradas por esses conceitos. Os sujeitos participantes da investigação foram oito professoras e duas coordenadoras que trabalham em Centros de Educação Infantil e pré-escolas de escolas, da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, a qual considera os sujeitos como seres concretos dentro de uma realidade social, e possibilita apresentar um estudo teórico sobre a temática, mostrar os

conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita a partir da análise das falas, coletadas por meio de entrevistas semi-estruturadas que propiciaram um diálogo com as professoras. Para melhor compreender as falas, procuramos obter um conhecimento sobre o contexto, por isso, fizemos a leitura de documentos e estudo bibliográfico que nos auxiliou a analisar a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS para a Educação Infantil e os Projetos Pedagógicos das unidades educacionais onde as professoras entrevistadas trabalham. Para compreender esse contexto necessitamos, também, da leitura dos planejamentos de ensino, dos cadernos das crianças e de conhecer as salas de aula. Como resultados da pesquisa, encontramos conceitos de ensino da leitura e da escrita de professoras, que trabalham em um contexto que mostra alguns avanços, até o ano de 2008. Uma vez que houve um crescimento na contratação de professores concursados nos CEIMs e pré-escolas de escolas, e, além disso, todas as coordenadoras de CEIMs fizeram o curso de Pedagogia. Porém, o número de professores ainda é baixo, pois comparando-se com o total de profissionais que trabalham diretamente com a criança nos CEIMs, os professores representam apenas 34,66%. No que se refere à organização do trabalho pedagógico, os CEIM e pré-escolas das escolas possuem rotinas inflexíveis que levam o professor a manter as crianças dentro das salas, sem poder usufruir do espaço externo, prejudicando o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças. Nesse contexto, percebemos que quatro professoras apresentam conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e práticas estão em conformidade com as “pressões” e condições materiais do local; três delas têm concepções que as influenciam no desenvolvimento de uma prática pedagógica de enfrentamento às dificuldades e aos fatores intervenientes oriundos de outras formas de pensar; e três professoras que, por estarem em conflito, não conseguem modificar a totalidade de sua prática docente, mas conseguem criar momentos de leitura, de escrita e de brincadeiras com as crianças dentro e fora da sala de aula.

Palavra chave: Leitura e escrita; Conceitos de ensino-aprendizagem

O Discurso de Inclusão nas Políticas de Educação Superior (2003 – 2008)

Auor: Carina Elisabeth Maciel de Almeida

Data de defesa: 26/06/2009 - **nº de páginas:** 185

Orientadora: Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Linha de pesquisa: Estado e Políticas de Educação

Comissão julgadora:

Ester Senna

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Mariluce Bittar

Valdemar Sguissardi

Resumo: Esta tese tem por objetivo analisar como o discurso de inclusão é apresentado no conjunto de documentos referentes à educação superior do Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002 – 2007). A grande utilização desta palavra (inclusão) é o que entendemos que caracteriza um “discurso de inclusão” e isso se fez presente em programas e projetos estatais, conforme expresso em documentos oficiais, a Exemplo dos Planos Plurianuais – PPAs – tanto do primeiro mandato (2003-2006) quanto do segundo (2007-2010). A hipótese inicial era de que o discurso de inclusão aparecia nas justificativas oficiais como um discurso aleatório, em que o uso do termo “inclusão” consistia na mera reprodução da palavra que constava nos relatórios de organismos internacionais ou de seu uso pelos movimentos sociais. Considerando a Importância atribuída ao discurso sobre a inclusão nos documentos oficiais, desenvolvemos pesquisa bibliográfica e documental, analisamos dados estatísticos e os documentos que constituem os programas para a educação superior no Brasil, bem como leis que orientam a educação nacional, como a Constituição Federal e a LDB/1996. A análise da relação entre Estado e o discurso efetivado demonstra que o uso deste é necessário para minimizar alguns dos efeitos da desigualdade que atinge grupos considerados excluídos. Os dados analisados demonstram que o Brasil é um país em desenvolvimento que, embora venha apresentando, nos últimos anos, índices mais altos de crescimento econômico e social, ainda abriga grandes desigualdades sociais, o que representaria justificativa para a efetivação de políticas denominadas de inclusivas. Na educação superior, essas políticas são implantadas como ações afirmativas, por meio de programas e projetos propostos pelo governo federal. A hipótese inicial da pesquisa, de que o discurso de inclusão era um argumento solto, sem relação com as políticas desenvolvidas pelo Estado, foi parcialmente refutada, em face da identificação de programas e leis que convergem para a minimização das desigualdades sociais e para o acesso à educação superior e a permanência nesse nível de ensino. O discurso de inclusão nas políticas de educação superior vem sendo desenvolvido de forma articulada e com coerência entre seus pressupostos, com ressalvas aos limites impostos pelo sistema capitalista.

Palavra chave: Estado; políticas de educação superior; inclusão

A Aprendizagem dos Professores em Contexto de Grupo-Oficina na Apropriação da Teoria Histórico-Cultural

Autor: Marly Teixeira Morettini

Data de defesa: 30/06/2009 - n° de páginas: 200

Orientadora: Sonia da Cunha Urt

Linha de pesquisa: Educação, Psicologia e Práticas Docente

Comissão julgadora

Marilda Gonçalves Dias Facci

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Lucrécia Stringheta Mello

Jucimara Silva Rojas

Jacira Helena do Valle Pereira

Resumo: A concepção de aprendizagem implícita e explícita nos modelos educacionais sustenta e determina as ações docentes. Esta pesquisa objetivou investigar o processo de aprendizagem do professor, no movimento de suas apropriações e objetivações. O referencial teórico-metodológico adotado foi a abordagem histórico-cultural da Psicologia, representada por Vigotski e seus colaboradores, principalmente Luria e Leontiev. Foram utilizadas as contribuições dos psicólogos soviéticos para a compreensão do professor como um sujeito histórico-concreto e para o entendimento da constituição do psiquismo humano que se faz por meio da apropriação da cultura expressa nos processos educativos. Fez-se uma interlocução com Agnes Heller, para a explicação da estrutura do cotidiano em que o professor faz as suas aprendizagens e com outros autores de abordagem histórico-crítica. Optou-se por uma pesquisa-intervenção para que fosse acompanhado o processo desses professores em movimento. Foram selecionados 11 (onze) professores, com curso superior ou cursando, docentes no Ensino Fundamental, de escolas pública e particular, com experiência profissional mínima de 1 (um) ano. O processo envolveu 30 (trinta) encontros, de uma hora e meia, cada um, uma vez por semana, durante o decorrer do ano de 2007. Como procedimento, utilizou-se o Grupo-Oficina, um trabalho em grupo, com os professores reunidos para estudar e discutir temas escolhidos, sob o aporte da teoria Histórico-Cultural, nos encontros programados. Este procedimento se desenvolveu em três propostas de situação de aprendizagem: Aquecimento, Atividades Recorrentes e Ferramentas Simbólicas, nas quais pôde-se identificar objetivações dos professores. Os dados foram categorizados por temáticas e, posteriormente, reunidos em quatro eixos: sujeito-cultura; sujeito-aprendizagem; sujeito-trabalho docente; sujeito-simbolismo, representando a forma como o professor relacionou-se com o conhecimento, ao tentar fazer a abertura para o repensar das experiências. Evidenciou-se que a aprendizagem do professor é parte de um processo marcado pelo aligeiramento/espontaneísmo consequente de condições materiais precárias do cotidiano, onde vive e faz o confronto de suas percepções com a teoria. Evidenciou-se, ainda, que as situações de aprendizagem intencionais e programadas podem representar uma barreira contra o pragmatismo das situações cotidianas e, o professor, tendo condições, pode relacionar-se conscientemente com o trabalho docente, mediado pela apropriação dos conhecimentos.

Palavras chaves: Aprendizagem de professores? Grupo-Oficina

A História da Disciplina Escolar Francês no Colégio Estadual Campo-Grandense – (1942-1962)

Autor: Stella Sanches de Oliveira

Data de defesa: 27/02/2009 - n° de páginas: 253

Orientadora: Eurize Caldas Pessanha

Linha de pesquisa: Escola Cultura e Disciplinas Escolares

Comissão julgadora:

Silvia Helena Andrade de Brito

Rosa Fátima de Souza

Resumo: Este trabalho situa-se no campo da História da Educação, mais especificamente em História das Disciplinas Escolares, e tem como principal objetivo investigar a história da disciplina escolar Francês pelo seu funcionamento no curso ginasial do Colégio Estadual Campo-grandense, em Campo Grande, na época, Estado de Mato Grosso, entre 1942 e 1962. Sustenta-se a hipótese de que a presença da disciplina Francês no currículo de ensino secundário brasileiro é legitimada pelo seu caráter eminentemente humanístico e tem nesse caráter a finalidade de seu ensino em um momento histórico específico. Como caminho metodológico, buscou-se a mediação entre o que foi prescrito oficialmente e o realizado em sala de aula pelas práticas de professores. Para tanto foram selecionados como fontes primárias, documentos do arquivo escolar e como fontes secundárias, legislação nacional, estadual, do Colégio Estadual e um manual de didática de Francês, além da fonte oral, entrevistas com ex-alunas e ex-professoras da escola em questão. Os resultados da pesquisa evidenciaram que, no Colégio Estadual a normatização em sua grande parte orientou as práticas de professores no ensino de Francês e o ensino da língua estava baseado, sobretudo, na gramática. O caráter humanístico da disciplina escolar Francês pode ser observado pelas marcas da disciplina impressas na cultura escolar do Colégio Estadual, a saber: a importância de bem escrever e ler Francês, por meio do aprendizado da norma culta da gramática, com exercícios de ditado, tradução, elaboração e interpretação de textos, memorização de conjugações de verbos e expressões idiomáticas, além da cultura e civilização francesas compreendendo o agir com cortesia, o conhecimento da literatura clássica, da geografia e da história da França

Palavras chaves: Escolares; História da Disciplina Escolar Francês

Políticas sociais integradas e a educação infantil na creche: limites e possibilidades da gestão local

Autor: Jucilene de Souza Ruiz

Data de defesa: 30/03/2009 - n° de páginas: 122

Orientadora: Anamaria Santana da Silva

Linha de pesquisa: Estado e Políticas Públicas de Educação

Comissão julgadora:

Magda Carmelita Sarat Oliveira

Maria Dirléia Espindola Fernandes

Resumo: Este trabalho insere-se na linha de pesquisa “Estado e políticas públicas de Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Seu objetivo foi identificar e analisar os atuais projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS nas creches, que envolvem políticas integradas com as áreas da saúde e da assistência social. A finalidade é entender por que e como essa articulação acontece na esfera municipal, numa instituição específica que é a creche. Com a passagem das creches para a Educação, anteriormente sob a responsabilidade da Assistência Social, começou a aparecer nos documentos posteriores, como até mesmo no Plano Nacional de Educação lei n. 10.172 de 2001, a proposta de políticas integradas para essa modalidade. Foi de fundamental relevância verificar como essa

proposta se materializou na esfera local. Para o desenvolvimento deste trabalho, primeiramente foram realizados estudos teóricos a respeito da política social, creche, política educacional e política intersetorial. Posteriormente foram realizadas entrevistas estruturadas com os responsáveis pelas Secretarias Municipais de Educação, Saúde e Assistência Social, onde foram coletados projetos, leis e documentos. No município de Corumbá foram identificados e analisados dois projetos: Pediatria nas Creches e Mães Crecheras, escolhidos pelo fato de representarem tentativas de desenvolvimento de um trabalho integrado na creche. Um projeto envolve a Secretaria Municipal de Saúde e o outro, a Secretaria Especial de Integração de Políticas Sociais. Pode-se afirmar que os dois projetos analisados procuraram integrar os setores da assistência e da saúde no trabalho que é desenvolvido nas creches. No entanto, a operacionalização da proposta de intersetorialidade deveria ser executada a partir de um melhor entendimento dos objetivos e das finalidades que se apresentam atualmente para a educação infantil, respeitando as suas especificidades e delimitando o papel de cada setor envolvido.

Palavras chaves: Política Educacional e Setoriais. Educação Infantil

A língua portuguesa nos documentos curriculares da Secretaria Municipal de Educação em Campo Grande, MS: anos finais do Ensino fundamental (1992-2003)

Autor: Cladair Cândida Gomes

Data de defesa: 30/03/2009 - n° de páginas:123

Orientadora: Maria Emília Borges Daniel

Linha de pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares

Comissão julgadora:

Alda Maria do Nascimento Osório

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Resumo: Esta pesquisa tem como objeto o ensino de Língua Portuguesa proposto nos documentos curriculares de 1992, 2000 e 2003, da Secretaria Municipal de Educação para a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. O objetivo é investigar a concepção de ensino de Língua Portuguesa que fundamenta sugestões às práticas nesses documentos, utilizando procedimentos próprios da análise documental e tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (INEP/MEC, 1998). O corpus da pesquisa foi constituído por três documentos curriculares: Alternativa Curricular de Língua Portuguesa (1992), Sequência Didática (2000) e Diretrizes Curriculares (2003), sendo recortadas dos dois últimos apenas aquilo que se refere à área de Língua Portuguesa. Além da investigação interna dos documentos, que indicou um enfoque maior nos conteúdos de ensino, a análise dos mesmos documentos, como propostas curriculares, revelou uma inadequação ao gênero textual instrucional, que tais documentos deveriam configurar. A estrutura composicional e o estilo neles adotados prejudicam, de certa forma, o propósito comunicativo pretendido: apresentar orientações para a prática pedagógica, pois provocam um afastamento dos professores, seus interlocutores preferenciais, no sentido da concretização de tais orientações na sala de aula. A concepção de ensino indicada nos documentos, portanto, não tem cooperado no sentido de avançar para novas possibilidades no ensino de Língua Portuguesa, que impliquem um envolvimento entre professor e educando, para que, entre outros aspectos, a norma padrão não continue afastada das outras variedades, mas que todas elas sejam vistas como necessárias ao processo educativo na busca de uma concepção de ensino mais produtivo. Os resultados da pesquisa apontam que o ensino de Língua Portuguesa apresentado nesses documentos têm incentivado uma prática de ensino ainda tradicional, calcada em listas de conteúdos, mesmo tendo em seu referencial teórico os PCN, que apresentam uma proposta de ensino cuja concepção de linguagem é interativa, partindo do texto e da diversidade de gêneros textuais, que considera o lugar de onde o indivíduo fala e ouve, isto é, leva em conta a cultura do educando trazida de seu meio.

Palavra chave: Língua Portuguesa ,(SEMED), Campo Grande, MS

A escolarização de práticas de leitura e suas expressões na cultura escolar

Autor: Roseli Maria Rosa de Almeida

Data de defesa: 30/03/2009 - n° de página: 144

Orientadora: Ana Lúcia Espíndola

Linha de pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares

Comissão julgadora:

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Nilma Gonçalves Lacerda

Resumo: Este trabalho constitui-se de um estudo de caso de observação desenvolvido em uma escola pública no Município de Ribas do Rio Pardo, no estado de Mato Grosso do Sul. Teve como objetivo investigar algumas práticas de leitura na escola e como elas se expressam na cultura escolar. Como objetivos específicos, o trabalho investigou as contradições engendradas a partir da escolarização de algumas práticas de leitura e a relação entre os propósitos didáticos e comunicativos. Os instrumentos para a coleta de dados foram entrevistas semi-estruturadas com 18 alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, quatro professoras da disciplina Língua Portuguesa e a funcionária responsável pela biblioteca escolar; 12 observações na biblioteca escolar e 12 observações em sala de aula, nas turmas de sexto ano; uma planta da biblioteca (com a organização interna do espaço); um levantamento dos livros que se encontravam no armário da sala dos professores e dos livros emprestados pelos alunos do sexto ano. O estudo buscou elementos norteadores na história da leitura e na cultura escolar. Foi possível perceber que as práticas e o valor a elas atribuído foram se alterando ao longo da história. A interface dos dados e os estudos da leitura e da cultura escolar mostraram a escola como um espaço construído por uma prática de leitura predominantemente realizada em voz alta, especialmente em sala de aula, e de uma prática de leitura predominantemente extensiva e silenciosa, na biblioteca escolar. Evidenciaram-se, assim, acordos e tensões entre os propósitos da leitura como práticas construídas socialmente e as adequações no currículo.

Palavras chaves: Práticas de leitura, escolarização, cultura escolar

A Influência do uso de um Artefato Tecnológico – O Telefone – na Aprendizagem de Ondas Sonoras

Autor: Simone Machado Marques

Data de defesa: 02/04/2009 - n° de páginas: 228

Orientadora: Shirley Takeco Gobara

Linha de pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática

Comissão julgadora:

Marilena Bittar

Maria Regina Dubeux Kawamura

Resumo: A pesquisa desenvolvida teve por objetivo investigar a influência do princípio de funcionamento do telefone na aprendizagem de ondas sonoras por meio de uma situação adidática. O objeto de investigação se refere aos procedimentos de aprendizagem de ondas sonoras. A metodologia usada para organizar os passos da investigação é a Engenharia Didática utilizada para responder a seguinte questão de pesquisa: O uso do telefone como artefato tecnológico e seu funcionamento podem facilitar a aprendizagem de ondas sonoras? Para respondê-la uma sequência didática foi construída na forma de uma situação-problema – uma situação adidática segundo a Teoria das Situações Didáticas desenvolvida por Brousseau. A sequência didática constou de duas partes, uma experimental construída na forma de situação-problema e outra com textos para leitura e interpretação. A situação-problema se refere a um casal que foi sequestrado e mantido em um cativeiro em cômodos separados. Os alunos foram desafiados a propor soluções para que o casal pudesse se comunicar e pedir socorro para alguém fora da casa sem despertar a atenção dos sequestradores. Os textos foram propostos com o objetivo de conhecer a opinião dos alunos em relação ao uso do artefato tecnológico, o telefone. A realização da sequência contribuiu satisfatoriamente para que os alunos obtivessem a solução desse desafio, validando a proposta. As situações adidáticas se ajustam muito bem ao ensino de Física e contribuem para despertar no aluno o interesse e a motivação necessários para a construção de novos conhecimentos.

Palavras chaves: aprendizagem, ondas sonoras, situação adidática

As Concepções de Literatura do Professor na Formação do Aluno Leitor do Texto Literário

Autor: Carlos Alberto Suniga dos Santos

Data de defesa: 23/04/2009 - **nº de páginas:** 104

Orientadora: Maria Emilia Borges Daniel

Linha de pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares

Comissão julgadora:

Adir Casaro Nascimento

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Antonio Carlos do Nascimento Osório

Resumo: O trabalho aqui desenvolvido originou-se de discussões anteriores, em sala de aula da graduação, a respeito das relações que se estabelecem entre o professor de literaturas, suas concepções a respeito da matéria literária, enquanto produção humana e social, e a formação de leitores. O objetivo central foi identificar quais as concepções que os profissionais que atuam como professores de literaturas apresentam e como tais concepções podem, ou não, possibilitar a formação de leitores de textos literários. Para tanto, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo com entrevista semi-estruturada com cinco professores da rede pública estadual de ensino no município de Cacoal. Os dados qualitativos obtidos foram então expressos em análise e comentários com o intuito de evidenciar o objetivo principal do trabalho. O referencial teórico estruturou-se, principalmente, com base em Gomes & Vechi (1991), Sapir (1980) e Proença Filho (1994) e outros com a finalidade de se explicitar as características do fenômeno literário e de suas variações históricas; e em Leahy-Dios (2000), Candido (1995) e nos PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2002). A pesquisa revelou que a maioria dos professores entrevistados apresenta uma visão romântica da literatura enquanto arte, o que pressupõe uma prática de ensino voltada quase que exclusivamente para a apreciação do texto literário enquanto gerador de emoções e sentimentos; dessa forma, as concepções de literatura tendem a anular a formação de alunos leitores em um grau mais significativo, uma vez que impossibilitam ao aluno, além das experiências emocionais, experiências crítico-analíticas com o texto literário

Palavras chaves: Concepções de literatura, Professor de literatura

Histórias de Vida de Professores Migrantes: Culturas e Contextos de Mato Grosso do Sul

Autor: Elisa Cléia Pinheiro Rodrigues

Data de defesa: 23/04/2009 - **nº de páginas:** 135

Orientadora: Jacira Helena do Valle Pereira

Linha de pesquisa: Educação, Psicologia e Prática Docente

Comissão julgadora:

Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno

Adir Casaro Nascimento

Jucimara Silva Rojas

Resumo: A presente pesquisa constitui-se em um estudo sobre a vivência de professores migrantes que atuam na Educação Básica de Mato Grosso do Sul. Busco compreender, por meio do percurso biográfico (CIAMPA, 1987; 1994), como se processa a construção da identidade dos professores que, em algum momento de suas vidas, deslocaram-se de outros estados da federação brasileira e hoje residem no contexto pluricultural do estado de Mato Grosso do Sul, a fim de identificar as marcas que essa pluralidade insere na sua trajetória. Queiroz (1987) e Bueno (2006) ancoram a escolha da metodologia de história de vida. Apresentam o entendimento de que essa metodologia ultrapassou os limites que a restringia ao simples conhecimento de fatos que cercam a vida de um indivíduo, sendo hoje considerada como uma metodologia de pesquisa e formação. Apreender os elementos teórico-metodológicos desenvolvidos por Pollack (1992); Bosi (1994); Halbwachs (2004); Demartini (2006) torna-se pertinente nesta pesquisa. Esses autores focalizam a ligação entre a memória e o processo de constituição identitária, elemento essencial para o processo de identificação pessoal e profissional do sujeito professor. Perscrutar as trajetórias profissionais e a constituição identitária de professores que tiveram suas vidas

alteradas pelo deslocamento de sua terra de origem significa esmiuçar a constituição histórica e social dos que vêm sendo professores ao longo da formação do estado de Mato Grosso do Sul. Em síntese, esta pesquisa corroborou a compreensão de que os resgates da memória refletem as nuances de maneira intensa sobre as trajetórias de professores que, como personagens de uma história viva, se transformam, trocam de papéis, mudam a roupa, constroem e marcam o seu tempo com suas vivências.

Palavras chaves: professores migrantes; práticas docentes; identidade; memória

Violência Infantil: um olhar Foucaultiano na Comunidade Vila Princesa em Porto Velho-RO

Autor: Maria Auxiliadora Máximo

Data de defesa: 29/04/2009 - **nº de páginas:** 134

Orientador: Antonio Carlos do Nascimento Osorio

Linha de pesquisa: Educação e Trabalho

Comissão julgadora:

Jacira Helena do Valle Pereira

Constantina Xavier Filha

Resumo: Relatório elaborado para finalização do Curso de Mestrado em Educação 2007/2008, UFMS, vinculado a Linha de Pesquisa: Educação e Trabalho e ao Grupo de Estudos e Investigação nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF), buscou: a) identificar os fatores que influenciam o fenômeno da violência infantil na comunidade Vila Princesa, no Município de Porto Velho, no Estado de Rondônia; b) explicitar seus fundamentos e as relações entre os indivíduos envolvidos e; c) abordar a gênese dos atos de violência entre as crianças e sua expansão no meio social. O alicerce teórico do estudo foram os pressupostos arqueogenealógicos de Michel Foucault e seu desenvolvimento empírico ocorreu entre dezembro de 2007 e fevereiro de 2008 com consulta em arquivos, documentos, registros policiais e notificações dos atos de violência ocorridos entre os anos de 2003 a 2007. A leitura documental foi relacionada às modalidades da violência intrafamiliar, as relações de gênero e a agressividade abordando a infância em suas distintas dimensões. Buscou-se demonstrar como a punição no decorrer dos últimos séculos foi e continua sendo uma forma de manter a ordem nos diferentes campos do corpo social, numa atitude constante de justificação de poder, o que na Vila Princesa é formalizada pela “liberdade” vivenciada pelas crianças na comunidade. Essa tomada de atitudes de foro infantil promove atos de violência entre as crianças, consumida e silenciada pela comunidade, comprovando que a violência é redistributiva e adequada aos interesses dos grupos vulneráveis, que embora reconheçam e neguem, a exercitam de forma eficiente.

Palavras chaves: Infância; Violência infantil; Poder; Disciplina

ESTUDOS SOBRE ESCOLA: tempos e espaços na Escola Maria Constança Barros Machado

Autor: Crislei Aparecida Alves de Almeida

Data de defesa: 29/04/2009 - **nº de páginas:** 100

Orientadora: Fabiany de Cássia Tavares Silva

Linha de pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares

Comissão julgadora:

Silvia Helena Andrade de Brito

Laurizete Ferragut Passos

Resumo: A escola é um lugar de contradições sociais, econômicas, políticas e culturais, por isso há necessidade de uma análise de suas formas culturais, por meio daquilo que é produzido por ela. Essa produção está presente em suas práticas cotidianas, o que torna possível uma maior compreensão dos movimentos ideológico e cultural. O tempo e o espaço, por serem uma criação cultural, devem ser experimentados como uma forma de organização das percepções desse edifício-escola, dando aos sujeitos que compõem esse o uma simetria a ser cumprida; já que é um símbolo cultural e também um mecanismo de controle social, o relógio controla a duração do tempo

desses sujeitos com a sua função pedagógica, a qual pontua as intenções educadoras das estruturas espaciais das instituições escolares enquanto a arquitetura participa da organização da vida coletiva dessas instituições, podendo ser entendida como um programa educador, ou seja, um elemento do currículo silencioso. O objetivo deste trabalho é produzir um estudo específico sobre os espaços e os tempos da Escola Maria Constança, bem como compreendê-los como deflagradores de ideais de organização, de disciplina, de ordem, de utilização adequada do ambiente escolar. E como tais elementos estão inscritos na instituição de uma cultura própria. O desenho metodológico para o alcance desse objetivo está orientado por duas frentes de pesquisa: a bibliográfica fundada na revisão de literatura e na revisitação das dissertações já disponíveis, no âmbito da Linha de Pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares, sobre a Escola Maria Constança; a documental, na qual trabalhamos com a planta arquitetônica da escola (por expressar idéias acerca do espaço escolar), os registros sobre a disposição dos espaços internos das salas de aulas, os registros de quadros-horários e as marcas da distribuição dos tempos no interior das salas de aulas e os tempos escolares mais amplos, ordenadores do cotidiano escolar. As categorias tempo e espaço são trabalhadas nesta pesquisa como forma de promover uma outra compreensão da escola em análise. Assim, estamos tomando o espaço e o tempo, na perspectiva de seus ordenamentos, como instituidores e instituídos da/pela cultura escolar. A escola é uma realidade social e material, com uma cultura específica, na qual o binômio espaço/tempo parece interpretar e dar sentido a essa cultura. Em conclusão, apresentamos uma nova hipótese para a tomada do tempo e do espaço nos estudos sobre escola, alicerçados na compreensão de que são mais uma ferramenta para o entendimento das relações de dominação presentes nesta estrutura social, fazendo com que o capital cultural seja uma maneira de apreensão da dimensão simbólica da luta entre os diferentes grupos sociais que constitui a escola.

Palavras chaves: Estudos sobre Escola, Espaço e Tempo Escolares

Culturas juvenis na escola: práticas sociais e constituições identitárias: espaços outros

Autor: Daniel Galvão Rosa Delmanto

Data de defesa: 30/04/2009 - n° da pagina: 148

Orientadora: Constantina Xavier Filha

Linha de pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares

Comissão julgadora:

Antonio Carlos do Nascimento Osorio

Maria Rita de Assis Cesar

Resumo: O presente estudo tem como objeto de investigação as culturas juvenis em uma escola pública do município de Campo Grande/MS. Como objetivo definiu-se descrever e analisar as formas de constituição das identidades sociais desses sujeitos no espaço escolar, entendido como um lugar em processo de reconfiguração cultural e exploração/negociação no seio das tensões, resultantes do confronto e da produção da diferença na escola. A fundamentação teórica parte dos campos dos Estudos Culturais e de Gênero, em suas aproximações aos estudos foucaultianos (principalmente genealógicos e do discurso) e de outros autores/as que desenvolveram teses a partir desses estudos (como a de Gilles Deleuze sobre a passagem da sociedade disciplinar à sociedade de controle, assim como a de Judith Butler sobre o processo de subjetivação, como uma espécie de performatividade). O caminho metodológico percorrido foi o da pesquisa etnográfica, tendo como técnicas privilegiadas a observação participante e a entrevista semi-estruturada. Os sujeitos foram os/as alunos/as do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além de uma coordenadora e de uma inspetora, da mesma instituição. A análise empreendida permitiu identificar os seguintes elementos relacionando-se a constituição das identidades dos/as jovens: 1) o dispositivo da escolarização e outros lugares de produção de subjetividades, enquanto poderes envolvidos na subjetivação dos/as jovens; 2) as resistências, como as respostas que os/as jovens dariam ao poder, dessa forma constituindo-se como sujeitos; 3) a violência, como um constructo social, produzida em relações de poder; 4) o gênero e a sexualidade, como fazendo parte da identidade dos sujeitos e construída culturalmente, portanto também plurais e em constante transformação; 5) os espaços de ocupação dos/as jovens, considerados como susceptíveis a serem reinventados para fins curriculares; e 6) a performatividade, acenando para o caráter de movimentação constante da constituição das identidades sociais. Tais compreensões sobre o processo de escolarização apontam para a necessidade de se pensar a diversidade da categoria juventudes como se constituindo por meio de múltiplas verdades; e a escola como um espaço do desenvolvimento de novas subjetividades, da diferença e da pluralidade.

Palavra chave: identidades, culturas juvenis, discursos.

A Escola Guaicuru e o Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul

Autor: Sabrina Miranda Areco

Data de defesa: 04/05/2009 - n° de páginas: 122

Orientadora: Ester Senna

Linha de pesquisa: Estado e Políticas Públicas da Educação

Comissão julgadora:

Elcia Ensnariaga de Arruda

Mara Regina Martins Jacomeli

Resumo: Esta dissertação apresenta resultado de pesquisa que visou apreender a proposta curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul – denominada Referencial Curricular –elaborada durante o primeiro governo do Partido dos Trabalhadores no executivo do estado(1999-2002).Composto por um conjunto de publicações, que são entendidos aqui como documentos, o Referencial Curricular foi parte de uma política educacional mais ampla, chamada Escola Guaicuru. Como objetivos específicos foram definidos a análise da formulação e implantação e pressuposto este teóricos e metodológicos da proposta. Os dados primários foram os documentos e as entrevistas realizadas com a gente envolvidos no processo de formulação e implantação da proposta. Como fontes secundárias constam produções acadêmicas que trataram da temática educação, política educacional e gestão da educação em Mato Grosso do Sul, além de produções bibliográficas que subsidiaram teoricamente a análise dos dados. A proposta de currículo voltou-se ao ensino médio e, por essa razão, foram abordadas as diretrizes governamentais historicamente colocadas pelo Estado brasileiro para esse nível de ensino e identificadas as discussões acadêmicas sobre o tema. Não obstante tenha sido participe da Escola Guaicuru, a proposta curricular teve divergências teóricas com as demais propostas pedagógicas que compunham o multifacetado pensamento petista sobre educação que se manifestou no estado. A proposta curricular sugeriu uma seleção e abordagem do currículo diferenciada que poderia, segundo os formuladores, contribuir para a mudança da atual forma de organização ao do trabalho didático que se caracterizaria por sua objetivação e simplificação.

Palavras chaves: currículo, ensino médio, Mato Grosso do Sul

Políticas Educacionais para o Meio Rural em Mato Grosso do Sul (1991-2002)

Autor: Francisco Givanildo dos Santos

Data de defesa: 26/06/2009 - n° de páginas: 134

Orientadora: Maria Diléia Espíndola Fernandes

Linha de pesquisa: Estado e Políticas Públicas de Educação

Comissão julgadora:

Jacira Helena do Valle Pereira

Sílvia Helena Andrade de Brito

Resumo: Este trabalho se insere na linha de pesquisa “Estado e Políticas Públicas de Educação” do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A investigação teve como objeto de estudo as políticas educacionais voltadas para a população rural em Mato Grosso do Sul, que foram elaboradas e implementadas no período de 1991 a 2002, pelos governos de Pedro Pedrossian (1991-1994), Wilson Barbosa Martins (1995-1998) e José Orcírio Miranda dos Santos (1999-2002). O objetivo foi analisar as políticas educacionais do período, a partir do movimento da sociedade capitalista e o mundo do trabalho que reconfigura o espaço e as relações sociais, redefinem as funções do Estado, dentre elas, a promoção de políticas públicas, sendo também pressionado pelos movimentos sociais a garantir direitos, como o da educação para todos. Assim, o trabalho foi construído a partir da legislação educacional, das fontes documentais produzidas em âmbito federal e estadual, bem como a literatura pertinente ao tema de estudo. O que se verificou das políticas públicas elaboradas, foi que os objetivos e metas planejada estão sujeitos a serem secundarizados, porque os recursos financeiros e as opções políticas dos dirigentes do Estado se destinam a outras prioridades.

Palavras chaves: Política educacional, Educação Básica;

A internet como instrumento para o trabalho social de educar

Autor: Mara Silvia Cabral de Melo Kato

Data de defesa: 29/07/2009 - n° de páginas: 150

Orientadora: Inara Barbosa Leão

Linha de pesquisa: Educação e trabalho

Comissão julgadora:

Sumaya Persona de Carvalho

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

Antonio Carlos do Nascimento Osorio

Resumo: Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Educação e Trabalho do Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e tem por objetivo a verificação de como se dá a pesquisa pela Internet, feita por alunos de 5ª séries do Ensino Fundamental das escolas estaduais Cândido Portinari e Cel. Aluizio Pinheiro Ferreira, ambas localizadas no município de Rolim de Moura – RO. As discussões levam em consideração a pesquisa como um instrumento de ensino e aprendizagem capaz de alterar as características do trabalho educativo, ao influenciar na constituição da consciência dos educandos, de modo a formar a cultura, o significado social da educação e o sentido pessoal para o aluno. O problema foi analisado segundo as concepções materialistas histórico-dialética, buscando a compreensão do quê, como, por que e quais conhecimentos são construídos a partir das pesquisas mediadas pela internet, um instrumento social que pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, refletimos sobre educação e ProInfo, fazendo uma abordagem histórica do programa, considerando a educação e o ProInfo mediadores do desenvolvimento e da construção das consciências, uma vez que o aprendiz pode construir ou não conhecimentos, manuseando o computador. Discorremos sobre as implicações da educação para a constituição e desenvolvimento dos processos e funções da consciência, associadas às idéias de Leão (2005) e Leontiev (1978) de que a educação é um trabalho que exige mediação e construção de processos psicológicos, regido por necessidades sociais, intelectuais e emocionais. Tratamos do sentido e do significado pessoal das pesquisas na Internet para o aluno, considerando os dados levantados na pesquisa de campo que adotou o método instrucional, porque este proporciona procedimentos e princípios que garantem uma forma de análise em que o conjunto pode ser decomposto em unidades e essas que são alcançadas pela palavra. A análise é interfuncional, baseada nas conexões e relações do que foi dito, em entrevistas gravadas e depois transcritas, observando as marcas de enunciação do discurso. Este é fundamental para se apreender os elementos interativos entre a pesquisa pela Internet e a linguagem. Portanto, os dados estão apresentados e analisados como representativos da interpretação e reflexão do pesquisador sobre a materialidade histórica da educação. Os resultados alcançados satisfazem à hipóteses de que os alunos não entendem as possibilidades de uso do computador e, segundo o que dizem os entrevistados, podemos inferir que os professores, ainda que tenham incluído, no seu trabalho, a pesquisa pela Internet, esta ferramenta não tem sido empregada como instrumento social para educar.

Palavra chave: Educação, Ensino Fundamental em RO, Ensino por projetos

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, margem 2,5 cm através de editor de texto Word 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 - Excetuados 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/as) 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/es/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 - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900
Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-1716
e-mail: intermeio_ppgedu@nin.ufms.br
revistaintermeio@hotmail.com

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

