

# Intelectuais, instituições e reformas na educação brasileira (séc. XX)



**João Paulo de Souza da Silva**  
(Organizador)



---

**Intelectuais, instituições  
e reformas na educação  
brasileira (séc. XX)**

---

Conselho Editorial Técnico-Científico Mares Editores e Selos Editoriais:

Renato Martins e Silva (Editor-chefe)  
<http://lattes.cnpq.br/4416501555745392>

Lia Beatriz Teixeira Torraca (Editora Adjunta)  
<http://lattes.cnpq.br/3485252759389457>

Ilma Maria Fernandes Soares (Editora Adjunta)  
<http://lattes.cnpq.br/2687423661980745>

Célia Souza da Costa  
<http://lattes.cnpq.br/6191102948827404>

Chimica Francisco  
<http://lattes.cnpq.br/7943686245103765>

Diego do Nascimento Rodrigues Flores  
<http://lattes.cnpq.br/9624528552781231>

Dileane Fagundes de Oliveira  
<http://lattes.cnpq.br/5507504136581028>

Erika Viviane Costa Vieira  
<http://lattes.cnpq.br/3013583440099933>

Joana Ribeiro dos Santos  
<http://lattes.cnpq.br/0861182646887979>

José Candido de Oliveira Martins  
<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=5295361728152206>

Liliam Teresa Martins Freitas  
<http://lattes.cnpq.br/3656299812120776>

Marcia Tereza Fonseca Almeida  
<http://lattes.cnpq.br/4865156179328081>

Ricardo Luiz de Bittencourt  
<http://lattes.cnpq.br/2014915666381882>

Vitor Cei  
<http://lattes.cnpq.br/3944677310190316>

# **Intelectuais, instituições e reformas na educação brasileira (séc. XX)**

1ª Edição

João Paulo de Souza da Silva

(Organizador)



Rio de Janeiro

Dictio Brasil

2017

Copyright © da editora, 2017.

Capa e Editoração

Mares Editores

### Dados Internacionais de Catalogação (CIP)

Intelectuais, instituições e reformas na educação brasileira (séc. XX) / João Paulo de Souza da Silva (Organizador) – Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2017.

417 p.

ISBN 978-85-92921-13-2

1. Cultura e Instituições. 2. Educação I. Título.

CDD 306.09

CDD 370

CDU 37

2017

Todos os direitos desta edição reservados à

Mares Editores e seus selos editoriais

Dictio Brasil é um selo editorial de Mares Editores

Contato: [dictio brasil@gmail.com](mailto:dictio brasil@gmail.com)

ISBN 978-859292113-2



9

788592

921132

## Sumário

Intelectuais, instituições e reformas na educação brasileira: entre a rigidez científica e a dinâmica de conhecimento ..... 9

Educação e aculturação dos povos indígenas: o começo de tudo 22

O contexto histórico da política de remuneração docente no Brasil ..... 34

O Instituto Histórico e Geográfico do Pará e a Produção Didática no Alvorecer da República (1900-1920)..... 64

Revista A Escola (1906-1910): A liberdade e o modelo de trabalhador docente via método intuitivo. .... 94

Práticas avaliativas na escola primária paranaense ..... 113

Do golpe ao governo. Do governo às reformas: a educação na ditadura civil-militar brasileira (1964-1985)..... 132

Teoria e educação pela ótica marxista ..... 155

Pedro Baptista Matera e a fundação da Escola Operária 1º de Maio ..... 180

Intelectuais e História da Educação Médica em Sergipe: criação, criadores e professores ..... 219

A intelectualidade do extensionista educador: dialogando com Alceu Amoroso Lima..... 251

Mercedes Dantas e a Escola Ativa: Discursos pedagógicos e Revista de Ensino, Alagoas, 1930.....	277
A entrada dos primeiros livros didáticos da Congregação Marista no Brasil.....	310
Educação democrática e princípios progressistas na Escola Paroquial “João XXIII” de Urutaí.....	333
Escola Paroquial “João XXIII” de Urutaí-GO: Ideais Revolucionários e uma Pedagogia Cristã.....	361
Cultura Letrada de Núbia Nascimento Marques: sua trajetória e reconhecimento intelectual.....	389
Sobre os autores.....	408

## Intelectuais, instituições e reformas na educação brasileira: entre a rigidez científica e a dinâmica de conhecimento

João Paulo de Souza da Silva<sup>1</sup>

Nos últimos anos, ampliaram-se significativamente os espaços de produção em História da Educação, já tradicionalmente um dos mais prolíficos campos de pesquisa na Educação no Brasil.

Os trabalhos em História da Educação são bastante significativos na Pós Graduação Brasileira, que conta desde 1984, com o mais antigo Grupo de Trabalho em funcionamento da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação - ANPED (o GT 02), com uma Sociedade Brasileira de História da Educação-SBHE, em atividade desde 1999 e com frequentes eventos como o CIHELA – Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana, Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, CBHE – Congresso Brasileiro de História da Educação, além de congressos regionais e produções também no âmbito da ANPUH-Associação Nacional de História, a qual tem contado com Grupos de Trabalho específicos sobre a História da Educação.

Observa-se também nas últimas décadas, um significativo aumento de publicação de livros, desde as “clássicas” coleções como as “Estudos CDAPH”, organizada pelo Centro de Documentação e Apoio à

---

<sup>1</sup> Bacharel em Direito (UNISANTOS), licenciado em Pedagogia, mestre e doutorando em Educação (UFPR). Professor da rede pública de ensino de Curitiba (PR) e das Faculdades São Braz, no mesmo município. Email: [jpaulodesouza@hotmail.com](mailto:jpaulodesouza@hotmail.com)



Pesquisa em História da Educação (CDAPH), da Editora da Universidade de São Francisco (EDUSF) e “Memória da Educação e Documentos da Educação Brasileira”, da editora Autores Associados; como produções mais recentes como a “Clássicos de História e Filosofia da Educação”, da Seiva Publicações e a “Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil 1822-2022”, da Mazza Edições, em Belo Horizonte.

Este livro pretende reunir trabalhos na seara da História da Educação, especificamente tratando de produções acerca de Intelectuais, Instituições e Reformas na Educação Brasileira. Assim, procuramos articular os sujeitos (intelectuais) às suas redes de socialização organizadas (instituições) e os processos de mudanças e rupturas (reformas) num mesmo volume, ainda que tratem de temporalidades, temáticas e espaços distintos, no intuito de apresentar um panorama de produções e pesquisas no campo da História e Historiografia da Educação do Século XX no Brasil.

Entendemos que os pretéritos se mesclam e vivificam-se no presente, especialmente por meio de permanências históricas, fruto dos trabalhos realizados por Intelectuais e Instituições, através de suas interferências e/ou Reformas na Educação do Brasil.

Foi a nossa vontade apresentar o investimento realizado em diferentes trabalhos na História da Educação com a divulgação das reflexões, sistematizações e dúvidas sobre uma das mais tradicionais áreas de pesquisa no campo educacional brasileiro. Dentre tantos caminhos, divulgamos percursos percorridos por pesquisadores de

mestrado, doutorado e orientadores de Programas de Pós-Graduação de 12 (doze) instituições e 7 (sete) Estados, de diversas regiões brasileiras.

A partir de diferentes abordagens teóricas (Marx, Gramsci, Foucault, Sirinelli, Monlevade, Vieira, Azevedo, Pinto, Thompson, Bourdieu, etc.) e distintos enfoques quanto aos objetos como aculturação, remuneração docente, impressos, educação matemática, práticas avaliativas, educação rural, educação libertária, gênero, educação e saúde e educação católica, observamos

[...] o alargamento da interlocução com uma variada gama de disciplinas acadêmicas — sociologia, linguística, literatura, política, antropologia, geografia, arquivística —, bem como para o fato de a história da educação ser, ao mesmo tempo, uma subárea da educação e uma especialização da história. Para os historiadores da educação isto tem significado uma forma de marcar o seu pertencimento à comunidade dos historiadores, e uma maneira de reafirmar a identificação de suas pesquisas com procedimentos próprios ao fazer historiográfico [...] (VIDAL; FILHO, p.60).

Na Educação, como em muitas outras áreas, precisamos que o tempo passado e as suas experiências, nos traga essa racionalidade que a pressão do presente muitas vezes não nos deixa alcançar, mas que é fundamental pois,

[...] os projetos educativos não nascem do vazio, mas de proposições de diferentes grupos sociais inseridos em circunstâncias temporais específicas. Essa pressuposição é a condição fundamental da História como área do conhecimento e disciplinar. Não

obstante, nem sempre a condição histórica ilumina os olhares dos acadêmicos e professores. Ou melhor, há uma forte tendência a naturalizar as ações humanas e, por consequência, a própria educação. Nesses termos, a narrativa desta parte consistirá na argumentação e que caberá à História desnaturalizar as práticas, as legislações e as ideias educacionais (CAMPOS, p.102).

Fruto da necessidade de percebermos o presente eivado de incertezas, indecisões, incompreensões e revolta (interior ou exterior) recorreremos normalmente à memória da História para nos trazer o elixir da pacificação e, sobretudo, da compreensão. Concordamos com Miriam Warde ao afirmar que podemos compreender a produção História da Educação desenhada por três traçados, desiguais e justapostos:

[...] um, que a situa entre as muitas fragmentações internas o campo da História; outro, que a coloca no âmbito da História por contraposição às demais ciências sociais e, por fim, o que parece efetivamente estatuí-la, insere-a entre as chamadas ciências da educação (WARDE, p. 7).

As opções realizadas para constituição deste livro procuraram uma abordagem diversificada e a fuga da “rigidez científica”, buscando flexibilidade e criatividade para perceber e conceber alternativas de explicação. A ciência moderna, com sua rigidez em busca da objetividade, funciona como um espelho – que procura captar o seu objeto de análise tal como é. Mas esse espelho, por vezes, é fragmentado. O emprego não dogmático de concepções teórico-metodológicas nos ajuda a colar seus cacos, uma vez que as arestas

epistemológicas e paradigmáticas não permitem vislumbrar uma visão holística da realidade em questão.

O trabalho “Educação e aculturação dos povos indígenas: o começo de tudo”, de Larissa Ferreira Ferro (UFS), nos ajuda a compreender como os povos indígenas eram percebidos pelos colonizadores, e o processo de resistência cultural que existiu. Pontua-se como a educação esteve atrelada a um modelo de homem que se pretendia ter em uma sociedade, e como a educação pode ser utilizada como ferramenta de controle e imposição cultural.

Marina Gleika Felipe Soares (UFPI) e Lucineide Maria dos Santos Soares (UFPI) analisam em “O contexto histórico da política de remuneração docente no Brasil”, os seguintes aspectos: a política de remuneração docente no Brasil; o itinerário desta política, sua conversão em política de Estado e o delineamento da política de remuneração docente.

A contribuição dos intelectuais do Instituto Histórico Geográfico do Pará (IHGP) para a produção de manuais didáticos utilizados nas escolas paraenses é discutida em “O Instituto Histórico e Geográfico do Pará e a Produção Didática no Alvorecer da República (1900-1920)”, de Wanessa Carla Rodrigues Cardoso (UFPA), traçando apontamentos sobre o papel que o IHGP desempenhou como instituição de ciência e saber na conformação dos ideais nacionais.

A carência de escolas para formação de professores no Paraná, do início do século XX possibilitou outros mecanismos refinados e

eficazes para uma ampla divulgação dos ideais vigentes e para a homogeneização do trabalho desta categoria profissional mediante a uniformização do discurso pedagógico. “Revista A Escola (1906-1910): A liberdade e o modelo de trabalhador docente via método intuitivo”, de Claudia Maria Petchak Zanlorenzi (SME-Irati) e Maria Isabel Moura Nascimento (UEPG), apresenta a revista “A Escola” como um desses instrumentos, que serviu para divulgação do Método Intuitivo.

Com o objetivo compreender a cultura escolar, práticas e representações relacionadas às finalidades da inspeção e das práticas avaliativas relacionadas aos saberes elementares matemáticos para o ensino primário no Paraná, nas duas primeiras décadas do século XX, o trabalho de Waléria Adriana Gonzalez Cecílio (PUC-PR) e Neuza Bertoni Pinto (PUC-PR) “Práticas avaliativas na escola primária paranaense”, a partir da perspectiva da História Cultural, particulariza como fonte de pesquisa a revista “A Escola”, regulamentos e relatórios de inspeção da Instrução Pública, constatando a figura do inspetor como instrumento de fiscalização e controle, assim como símbolo de autoridade e de poder; os exames como instrumentos simbólicos para propagar a importância da escola pública no meio popular; e ainda, a divulgação, por meio da imprensa de práticas avaliativas extraordinárias implementadas por professores que conquistaram o respeito e a admiração das autoridades locais e do professorado, segundo a pesquisa.

Uma retomada histórica do período de 1964-1985, no qual, a partir da consolidação do Golpe, instalou-se a Ditadura Civil-Militar no

Brasil, propondo-se a perscrutar as principais reformas educacionais nacionais implementadas com o objetivo de materializar as condições político-ideológicas e de formação de mão-de-obra basilares ao regime. É o que propõe “Do golpe ao governo. Do governo às reformas: a educação na ditadura civil-militar brasileira (1964-1985)”, de Marciane Maciel (UFFS) e Robson Olivino Paim (UFSC). Com o intuito de trazer à tona as intencionalidades de tais reformas, a abordagem deste capítulo texto dispõe sobre dois ângulos: como o golpe se torna governo e como caracterizou-se o comando militar no Brasil e, na sequência, a abordagem focaliza as políticas educacionais do período.

Partindo de pressupostos teóricos presentes na teoria marxista, os quais trouxeram importantes contribuições para uma análise e reflexão sobre os conceitos de teoria e educação, Maria Isabel Moura Nascimento (UEPG) e Rosiane Machado da Silva (UEPG), apresentam as contribuições teóricas de Marx e Engels sobre a educação, luta de classes, e as contradições presente neste contexto, que influenciaram as políticas e tendências educacionais no Brasil, em seu trabalho “Teoria e educação pela ótica marxista”, destacando por fim, as importantes contribuições e o direcionamento dado a educação brasileira, sob o viés da teoria marxista, tendo como seu principal representante o educador Dermeval Saviani, no pensamento e abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica.

Contribuição importante dada a escassez de trabalhos no campo da História da Educação sobre as experiências educacionais libertárias e

seus precursores, Pedro Henrique Prado da Silva (IFNMG) em “Pedro Baptista Matera e a fundação da Escola Operária 1º de Maio”, apresenta a trajetória da Escola Operária 1º de Maio e de seu diretor Pedro Mater, e a similaridade com as experiências de Francisco Ferrer y Guardia e a Escola Moderna de Barcelona, tendo assim a conclusão que a experiência ferrerista influenciou o surgimento da Escola Operária 1º de Maio.

Através dos pressupostos da História Cultural, Patricia de Sousa Nunes Silva (UFS), Elaine Almeida Aires Melnikoff (UFS) e Josefa Eliana de Souza (UFS), traçam historicamente o percurso da História da Educação Médica em Sergipe, bem como a mobilização intelectual em favor da fundação da Faculdade de Medicina de Sergipe (FMS). Em “Intelectuais e História da Educação Médica em Sergipe: criação, criadores e professores”, um grupo de médicos engajou-se na criação de instituições, não somente voltadas a educação, mas também para espaços que promovessem pesquisa, cura e formação médica, como foram os casos do Instituto Parreiras Horta e do Hospital de Cirurgia. Assim, a luz do conceito de intelectuais, foi possível perceber que esses médicos docentes não hesitaram em lançar esforços para contribuírem não apenas para o desenvolvimento da construção no campo da história da Medicina em Sergipe, mas, sobretudo, para o campo educacional e social.

Tratando da intelectualidade como fundamento principal do fazer dos extensionistas rurais, Juliano Vitória Domingues (UNOCHAPECÓ) e Leonel Piovezana (UNOCHAPECÓ), aproximam

campos do conhecimento, em muitos casos, desvencilhados, para desfazer amarras e desconstruir muros que nos impedem de conhecer, sobretudo desta dimensão de encaixar autores numa determinada perspectiva de pensamento, que por vezes é negada pela contradição existente das ideias e dos autores, no caso específico referindo-se a educação e a extensão rural, apoiando-se nos estudos de Alceu Amoroso Lima, desafio que apresentam em seu texto “A intelectualidade do extensionista educador: dialogando com Alceu Amoroso Lima”.

A partir de uma perspectiva foucaultiana, a análise dos discursos pedagógicos na Revista de Ensino do Departamento Geral da Instrução Pública e da Sociedade Alagoana de Educação, ao que se refere aos aspectos da Escola Ativa difundidos na década de 1930, especialmente, pelos Estados do Norte do Brasil se apresentam em “Mercedes Dantas e a Escola Ativa: Discursos pedagógicos e Revista de Ensino, Alagoas, 1930”, de Rosemeire dos Santos Amaral (UFS) e Maria Neide Sobral (UFS), que empregaram como fontes dois registros: o primeiro, da professora Mercedes Dantas, diretora do Instituto Ferreira Vianna, no Distrito Federal, no Rio de Janeiro; o segundo, de José Bernardes Junior, da Academia de Ciências Comerciais de Alagoas.

Em “A entrada dos primeiros livros didáticos da Congregação Marista no Brasil”, Alexandra Camara (PUC-PR) discute a produção dos primeiros livros de Matemática da FTD brasileira, analisando a sua relação com a editora francesa e como a sua produção percorre um caminho para o desenvolvimento de uma identidade nacional. O objetivo



específico foi descrever e analisar, como esses livros didáticos de matemática da editora FTD, em sua materialidade, enquadram-se no contexto editorial e cultural desse período e como essa relação se estabeleceu economicamente, politicamente e socialmente, por meio de uma comunidade religiosa católica: a Sociedade dos Irmãos Maristas.

Estabelecendo paralelos entre a escola goiana “João XXIII” com a educação democrático progressista preconizada por John Dewey e Anísio Teixeira, Rafael Vasconcelos de Oliveira (UFBA) em “Educação democrática e princípios progressistas na Escola Paroquial “João XXIII” verifica busca de educadores em estabelecer relações entre vertentes, concepções e/ou teorias pedagógicas heterogêneas com a prática docente que buscam desenvolver em sala de aula. No estudo, o autor se propõe abordar tal exercício, ao traçar paralelos entre a concepção de educação democrática defendida pelo teórico John Dewey e a concepção de escola progressista de Anísio Teixeira, tangenciando princípios com a prática pedagógica desenvolvida na Escola Paroquial “João XXIII” (1960-2001) no município de Urutaí/GO. Ainda sobre a mesma instituição, o autor em “Escola Paroquial “João XXIII” de Urutaí-GO: Ideais Revolucionários e uma Pedagogia Cristã” enfoca as ideias de Rousseau na questão da formação homem, distinguindo o tempo de ser homem-criança do homem-adulto, com a educação emancipatória ministrada pela Escola, estabelecendo diálogo com Boto (1996), sobre as ideias rousseauianas que destacam a ideia do tempo de ser homem criança do homem adulto.

Partindo de uma abordagem biográfica, Elaine Almeida Aires Melnikoff (UFS), Patrícia de Souza Nunes Silva (UFS) e Josefa Eliana Souza (UFS), em “Cultura Letrada de Núbia Nascimento Marques: sua trajetória e reconhecimento intelectual”, analisam a trajetória acadêmica da professora Núbia Nascimento Marques, em seus múltiplos papéis: mulher, intelectual, escritora e professora. Por meio de sua atuação como poeta e romancista, as autoras investigam suas contribuições para o cenário educacional, tomando como ferramentas teóricas os conceitos de intelectual de Sirinelli, campo de Bourdieu e representação de Chartier.

Não encontramos uma estrutura conceitual única e muitas vezes os nossos autores surpreendem-nos (ainda bem) com reflexões, leituras, visões ou perspectivas que vão muito para além do que estamos habituados. Mesmo com diferentes abordagens teórico metodológicas, emprego de fontes, não abdicamos da necessidade de fornecer linhas orientadoras, pontos de situação, formas de sistematização e caminhos bibliográficos que nos levem para caminhos distintos, mas complementares. Afinal,

Forçoso é então assumir que, partícipes da construção da disciplina História da Educação, nós, os autores, somos, nos momentos mais recentes, sujeitos e objetos desta narrativa. E, mais do que isso, que as fontes que utilizamos são, elas também, peças do jogo político que institui a memória (e produz o esquecimento) nas constantes lutas de representação travadas no interior do campo (VIDAL; FILHO, p.60-61).

Não renunciamos da liberdade dos autores apresentarem o seu ponto de vista, e esclarecer a teoria que entendam mais pertinente para o desenvolvimento de seu trabalho. Nesse sentido, o ecletismo deste livro pressupõe que a formação do pesquisador em “historiador” passa sobretudo pela humildade de aceitação dos diferentes pontos de vista e que permitam um voo autônomo para espaços e por caminhos nem sempre percorridos.

Pensamos (ou temos a veleidade de pensar) que essa dinâmica pode começar quando a gaveta dá lugar à divulgação, quando o conhecimento reduzido de um investimento pessoal dá lugar à publicidade, quando passamos para um julgamento mais coletivo, desejosos que os nossos leitores possam beneficiar dos trabalhos aqui apresentados, e que esperamos, possa ser útil para todos os interessados na História da Educação. É essa a nossa esperança, a que alguns podem chamar de pretensão. E nós, humildemente, denominamos partilha.

### **Referências:**

VIDAL, Diana Gonçalves; FILHO, Luciano Mendes de Faria. **História da Educação no Brasil: História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 37-70 – 2003. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16520.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16520.pdf). Acesso em 18 fev 2017.

WARDE, Mirian Jorge. **Anotações para uma historiografia da Educação Brasileira**. In: Em Aberto, Brasília, v.3, n.23, set./out., p.1-6, 1984.

Disponível em  
emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1779. Acesso  
em 18 fev 2017.

CAMPOS, Névio. **Lugar da História da Educação na formação do professor/pedagogo.** *In:* Educação Unisinos 15 (2):95-104, maio/agosto 2011 Disponível em  
revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2011.152  
.01/395. Acesso em 18 fev 2017.

# Educação e aculturação dos povos indígenas: o começo de tudo

Larissa Ferreira Ferro<sup>2</sup>

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo busca discutir o “modelo” de educação jesuítica (im) posto aos indígenas no período colonial. Com o objetivo de compreender a influência da educação jesuítica, no processo de aculturação dos povos indígenas naquele momento histórico. Este artigo é resultado de reflexões possibilitadas a partir de estudos vinculados ao curso de pós-graduação em educação na Universidade Federal de Sergipe. A disciplina abrangeu questões relacionadas a educação no Brasil no período colonial, com a presença dos padres jesuítas, bem como, outros fatos históricos que contribuíram para a constituição da educação formal no Brasil. Destaca-se que o texto aqui exposto tratar-se-á da educação jesuítica e do processo de aculturação dos povos indígenas no Brasil colônia.

Historicamente, a educação para o indígena foi pensada dentro dos moldes da cultura portuguesa, registra-se brevemente o percurso a qual essa educação esteve atrelada, dentro de um processo de

---

<sup>2</sup> Mestranda no Programa de Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

catequização dos povos indígenas através da Ordem dos Jesuítas em 1549, que propôs o oferecimento do ensino das letras e da catequese<sup>3</sup>. A escola na proposta jesuítica se configurou como primeira instituição formal para educação dos povos indígenas tinha como eixo norteador promover a civilização através da catequização, dominação, imposição e afirmação da cultura portuguesa. Acrescenta-se o fato que os jesuítas buscaram trabalhar em duas vias, de um lado tem-se a criação dos colégios que inicialmente foram pensados para os indígenas, no entanto foram os filhos dos gentios que ocuparam esses espaços. E na outra via tinha-se as reduções ou aldeamentos, espaços criados pelos jesuítas para promover a educação aos indígenas, sendo nesses espaços que a doutrina cristã e conseqüentemente a superioridade da cultura portuguesa eram ensinadas aos curumins<sup>4</sup>.

A forma de educação (im) posta pelos jesuítas, buscava formar um “modelo de homem” idealizado pela coroa portuguesa. Ressalta-se que em Portugal o analfabetismo estava presente desde as classes populares, a pequena burguesia até a família real e a alta nobreza (MATTOS, 1958 apud NETO E MACIEL, 2008, p. 175). Diante disso, surgem as seguintes inquietações: qual o modelo de homem idealizado pelos portugueses?

---

<sup>3</sup>O objetivo dos jesuítas era a salvação das almas dos índios, e essa salvação só seria possível através da catequese. Quanto ao ensino das letras, esse saber tornava-se necessário para a apropriação dos ensinamentos cristão, bem como para reiterar a superioridade da cultura do colonizador português.

<sup>4</sup>Palavra de origem tupi, que caracteriza, as crianças indígenas.

Qual a finalidade pretendida, diante da proposta de ensino oferecido para os índios?

A fim de responder essas indagações será utilizado como técnica metodológica um levantamento bibliográfico, acerca do tema proposto. Buscando compreender a temática da educação indígena a partir do modelo de educação utilizado pelos padres jesuítas. Será utilizado como fontes: livros, artigos e cartas que discorrem sobre o processo da educação jesuítica e como esse tipo de educação esteve atrelada a superioridade da cultura portuguesa, frente à cultura indígena já existente.

## **DESENVOLVIMENTO**

Com a chegada das caravelas portuguesas em terras brasílicas, deu-se início a um novo capítulo na história do Brasil. O encontro dos portugueses com os povos originários dessas terras, que estão descritos tanto pelos expedicionários portugueses, como pelos padres jesuítas. Existem vastas descrições desses povos de cultura diferente, frente as culturas europeias já conhecidas pelos colonizadores. Menciona-se que essa aproximação e essa troca cultural é narrada nas diversas cartas portuguesas, bem como a forma como esses índios eram percebidos pelos expedicionários. Em cartas publicadas Pero Vaz de Caminha compara os nativos aos habitantes do Jardim do Éden<sup>5</sup>. Essa comparação

---

<sup>5</sup>GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Índios no Brasil. Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

de Caminha denota pessoas ingênuas, desconhecadora de regras/costumes sociais, como os costumes estrangeiros.

Mas é de grande maravilha haver Deus entregue terra tão boa, tamanho tempo, a gente tão inculta que tão pouco o conhece, porque nenhum Deus têm certo, e qualquer que lhes digam ser Deus o acreditam, regendo-se todos por inclinações e appetites sensuaes, que está sempre inclinado o mal, sem conselho nem prudência. Têm muitas mulheres e isto pelo tempo em que se contentam com ellas e com as dos seus, o que não é condemnado entre elles. Fazem guerra, uma tribu a outra, a 10, 15 e 20 léguas, de modo que estão todos entre si divididos. Si acontece aprisionarem um contrario na guerra, conservam-o por algum tempo, dão-lhe por mulheres suas filhas, para que o sirvam e guardem, depois do que o matam com grande festa e ajuntamento, dos amigos e dos que moram por alli perto, e si delles ficam filhos, os comem, ainda que sejam seus sobrinhos e irmãos, declarando ás vezes as próprias mães que só os paes e não a mãe, têm parte nelles. E esta a cousa mais abominável que existe entre elles (NOBREGA, 1931, p. 90).

Destaca-se que os índios possuíam um modelo próprio de sociedade, divergente da compreensão de vida e de trabalho dos colonizadores portugueses. O que era estranhamento para os portugueses, era o cotidiano de uma sociedade “ingênuas”, que conservavam uma forma própria de organização, divergindo do conceito de sociedade imposto pelos colonizadores. Uma sociedade que não teve contato com as mazelas de uma sociedade europeia portuguesa. A compreensão de trabalho também divergia do conceito de trabalho para



acumulação, para os povos nativos este conceito estava estrelado a subsistência, os índios buscavam prover o necessário para sobreviver, e naquele momento isso não era difícil, haja vista a abundante diversidade natural e de espécies (FAUSTO, 1995).

Enquanto os portugueses pensavam o trabalho como algo regular e intensivo, os índios faziam apenas o necessário para sua subsistência, atuando na caça e na pesca. Destaca-se que os nativos possuíam um modo de vida e de compreensão do trabalho diferente dos colonizadores portugueses, enquanto estes pensavam o trabalho como algo regular compulsório e intensivo, os índios faziam apenas o necessário para sua subsistência. E este modo de vida divergente do português, suscitou nas palavras de Fausto (1995), duas tentativas de subordinação dos índios pelos portugueses e jesuítas a saber: a escravização para o trabalho, com vistas econômicas e a outra pela ordem religiosa, que buscava transformar os índios em bons cristãos, diante do objetivo missionário. Para ser considerado um bom cristão, era necessário adquirir os hábitos de trabalho dos europeus, a fim de atender as necessidades da Colônia. Como mencionado anteriormente os costumes indígenas e o modo de vida divergiam do europeu.

As imposições para o trabalho a serviço da coroa, como a serviço da igreja foram marcadas por uma intensa tentativa em negar e extinguir a cultura indígena naquele período. Nota-se que a extinção desta cultura significaria o êxito da colonização e civilização portuguesa.

Nos escritos portugueses encontramos ainda os índios descritos

como: “boçais, preguiçosos, indomáveis, resistentes à servilidade e ao trabalho regular, intemperantes, viciosos, antropófagos, mas eram papel branco para neles escrever à vontade” (PEIXOTO, 2008, p. 79). É dentro dessa compressão de um “papel em branco”, que direcionaremos nosso olhar para as formas utilizadas pelos portugueses diante da tentativa de “escrever” nesses papéis. Surge a necessidade de civilização dentro da perspectiva portuguesa, amparada nos princípios do cristianismo dentro de um processo de inculcação imposto aos índios. Essa perspectiva de “papel em branco” ainda demonstra como a educação e a religião pode se configurar como mais um mecanismo de convencimento, apropriação, inculcação e controle desses “selvagens”.

Cumprase mencionar a chegada dos Padres Jesuítas no reinado de D. João III, com o início da primeira missão catequista, liderada pelo Padre Manuel da Nóbrega, a proposta dos jesuítas era a salvação das almas e preparar missionários. No Brasil a educação jesuítica primou começar pelas crianças, por estarem ainda em um processo de formação, e ser mais difícil para os adultos abandonarem hábitos já adquiridos. Os padres inicialmente se dedicaram a doutrinação religiosa dos meninos indígenas, não deixando a margem do processo de ensinar e aprender, as letras considerando que o saber ler e escrever, contar e cantar eram necessários para a preparação novos missionários (PAIVA, 2000).

A doutrinação religiosa feita aos curumins pelos portugueses é

descrita por Anchieta<sup>6</sup>

Quase todos vêm duas vezes por dia à escola, principalmente de manhã, pois à tarde todos caçam e pescam. Se não trabalham, não comem e, muitas vezes, nem os padres (...) os meninos índios estimam tanto esse ensino que, não fosse ele, os jesuítas não poderiam conduzi-los a mais nada. Enquanto os meninos aprendem coisas da fé por meio de um formulário de perguntas, também aprendem a negar sua cultura: Se acaso algum deles pouco que seja, se dá, ou pelo jeito do corpo ou pelas palavras ou de qualquer outro modo, a alguma coisa que tenha ressaibo de costumes gentios, imediatamente os outros o acusam e se riem dele. Um, repreendendo-o eu por estar a fazer um cesto ao domingo, trouxe-o no dia seguinte à escola e queimou-o diante de todos (...) alguns alunos quebravam as cuias em que os pais bebiam cauim<sup>7</sup>, admoestando-os (HANSEN, 2010, p. 109).

Denota-se que o processo de aculturação se iniciava por meio dos ensinamentos portugueses, onde os jesuítas faziam o movimento de educar por meio da catequização valendo-se das letras e transmitindo os valores cristãos, atrelando-os a negação da própria cultura indígena. Pensando no modelo de sociedade que se instaurava na época e a necessidade portuguesa em “domesticar” os “selvagens”, entende-se que tanto o modelo de educação quanto o modelo de homem idealizado pelos portugueses, primavam por um “homem puro, cristão e livre dos pecados do mundo burguês” (NETO e MACIEL, 2008. p. 174). Esse era o

---

<sup>6</sup>HANSEN, João Adolfo. Manuel da Nóbrega. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, Coleção Educadores, p. 180.

<sup>7</sup>Bebida alcoólica preparada pelos índios com mandioca cozida e fermentada.

modelo de homem almejado pelos colonizadores dentro dessa nova sociedade que tinha como norte a fé cristã e coroa portuguesa, era necessário formar sujeitos que cumprissem as ordens da coroa, percebe-se que os interesse português perpassavam o ensino da doutrina cristã das letras ou apenas da apropriação de mão de obra indígena.

As terras ocupadas pelos indígenas eram também o grande objeto de desejo português, estas se configuraram como um território de disputa. Segundo, Grupioni (1994) em carta escrita por Nóbrega ao Martin de Azpilcueta Navarro, em 1549, a terra é elogiada, e descrita como abundante e de qualidade dos mantimentos, no entanto a admiração do padre fez menção ao contraste negativo que habitantes originais davam as excelências dessas terras. Os portugueses precisavam de terras e conseqüentemente do braço indígena, é dentro desse cenário que se puseram em guerra contra os nativos. “Sujeitados ou amigos, os nativos estavam ali para trabalhar como escravos” (PAIVA, 2000, p. 45). Esse desejo dos portugueses pela dominação das terras indígenas instaurou um movimento de contracultura por parte dos povos nativos naquele momento, as formas de resistência estiveram presentes os indígenas buscaram resistir “às várias formas de sujeição, pela guerra, pela fuga, e pela recusa ao trabalho compulsório” (FAUSTO, 1995, p.50). Um ponto que merece destaque é que enquanto os portugueses estavam em processo de exploração territorial, os índios já o conheciam, e esse fator se configurou como mais um instrumento em favor do indígena, diante da imposição portuguesa.

Percebe-se que o cenário mudou mais se encontra na atualidade

os fortes traços de imposição da cultura antes portuguesa, agora do não índio em relação aos povos indígenas, mesmo dentro de outra configuração a dominação seja dos produtores rurais, grandes latifundiários ou do poder público ainda existe. Nota-se que as terras indígenas continuam sendo um território de disputa e guerra, haja vista o direito as terras indígenas se configurar direito constitucional, referendado pela CRF/88 no capítulo VIII dos índios nos artigos 231 e 232 e seus respectivos incisos que reconhece os povos indígenas e lhes conferem o direito a posse de suas terras e o desejo dos não índios em se apropriarem dessas terras, menciona-se toda a repercussão em Roraima sobre as terras em Raposa Serra do Sol, e os conflitos entre os indígenas e os produtores rurais no Mato Grosso do Sul, as várias mortes que estão acontecendo entre índios e fazendeiros nos diversos estados do Brasil<sup>8</sup>.

Olhando para a história sublinha-se ainda que em 1549 o padre Manuel da Nóbrega junto aos seus companheiros da Companhia de Jesus, fundaram a primeira escola “ler e escrever”, na Bahia. A formação dos Colégios era fundamental, para o alcance do objetivo dos padres jesuítas, por ser nesses espaços que se formariam novos missionários. Inicialmente estes colégios foram pensados para os indígenas, no entanto a ocupação destes fora mínima, os colégios foram ocupados pelos filhos

---

<sup>8</sup> Sublinha-se que o governo federal é o órgão mediador entre os indígenas e os fazendeiros, e as negociações das terras obedecem a lógica do valor total das benfeitorias realizadas nas terras em posse dos fazendeiros. Ou seja, o valor das terras corresponde apenas ao valor total das benfeitorias, haja vista em tese estas terras já pertencerem aos indígenas.

dos gentios. Pontuamos dois momentos na história acerca da compreensão do indígena pelos jesuítas, no primeiro são percebidos como bons gentios, e são admirados diante seu modo de vida. No segundo momento são compreendidos como um obstáculo para o alcance dos objetivos jesuítas, por não pensarem no trabalho para acumulação, apenas para sobrevivência, tornam-se assim um empecilho para o avanço das ideias jesuítas, pois não se adequaram ao novo modo de vida apresentado pelos colonizadores portugueses. Desta forma a ideia de instrução dentro dos colégios se volta para os filhos dos gentios, com o intuito de ensinar e doutrinar, nos moldes da cultura portuguesa.

Todo o processo de exploração, catequização e dominação portuguesa em terras brasileiras, foi permeado por constantes disputas, ao tempo que o processo de colonização tentava enfraquecer a cultura indígena, o processo não foi passivo, a contracultura também se instaurou naquele momento. Compreende-se como todo o processo de dominação estava pautado na inculcação de uma doutrina religiosa e educacional, iniciada com curumins a fim de internalizar naquela geração os costumes do colonizador português.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A construção deste artigo possibilitou descobrimentos e reflexões, sobre a constituição da educação e do processo formador promovido pela colonização portuguesa, bem como entender a herança cultural que esse momento histórico, deixou frente à compreensão do ser índio nos dias atuais. Entender que todo o processo de colonização

foi instaurado dentro de um território de disputa entre índios e portugueses. O novo capítulo que se inscreveu na história com a chegada dos portugueses e o modelo de sociedade instaurado, haja vista ser este único modelo de sociedade conhecido pelos colonizadores buscou como ferramenta para a comunicação entre os portugueses e os indígenas o ensino da doutrina católica. Frisa-se que estamos direcionando o olhar para a época colonial, no entanto faz-se relevante evidenciar que o projeto jesuítico não era meramente catequizador, o projeto dos jesuítas vislumbrava uma transformação social. Ressalta-se como a educação foi utilizada com o intuito de extinguir drasticamente os hábitos culturais, de outra forma de sociedade que fora considerada inferior a portuguesa. A chegada dos colonizadores não trouxe apenas a violência física e cultural, as doenças que dizimaram grandes quantidades de índios naquele momento ou o conhecimento das letras e da doutrina portuguesa. Os estereótipos narrados pelos padres jesuítas naquele momento deixaram respingos do que é ser índio no imaginário social, de uma forma explícita ou presumida estas heranças históricas se fazem presente nos dias atuais.

## Referências

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2ªed. São Paulo, Edespa,1995.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

HANSEN, João Adolfo. **Manuel da Nóbrega**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, Coleção Educadores, p. 180.

NETO, Alexandre Shigunov. MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro**: algumas discussões. Educ. rev.[online]. 2008, n.31, pp.169-189. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000100011>. Acesso: 20 de jun. 2016.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000. P. 43-59.

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

PEIXOTO, Afrânio. **História do Brasil**. 2ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/peixoto.html>>. Acesso: 16 de jun. 2016.



# O contexto histórico da política de remuneração docente no Brasil

Marina Gleika Felipe Soares<sup>9</sup>

Lucineide Maria dos Santos Soares<sup>10</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Neste capítulo, foram identificadas e analisadas, dialogando com autores da historiografia educacional brasileira (PINTO, VIEIRA, MONLEVADE, AZEVEDO), as políticas públicas que norteiam a remuneração docente propostas no transcurso histórico da formação do Estado nacional brasileiro. Esta análise teve como base as determinações estabelecidas, desde o Brasil Colônia, com a chegada dos jesuítas, até as principais políticas propostas nos dias atuais acerca da remuneração docente.

Assim, embora a valorização dos profissionais do magistério seja estabelecida como um dos princípios educacionais, na forma de piso salarial profissional nacional e de planos de carreira (CF/88, art. 206, Inciso V), foi somente a partir da década de 1990 que foram efetivadas

---

<sup>9</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2016), Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (UFPI/CCE), marina-gleika@hotmail.com

<sup>10</sup> Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo/USP, Docente da Universidade Estadual do Piauí/UESPI, ladyluci-maria@hotmail.com

alterações no arcabouço legal visando a sua implementação, com destaque para as seguintes leis: a Lei nº. 9.394/96, que contém as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a Lei nº. 9.424/96, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); a Lei nº. 11.494/07, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a Lei nº. 11.738/2008, que dispôs sobre o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN); a Resolução do Conselho Nacional da Educação nº. 02/09, que normatizou as diretrizes para a carreira do magistério; e, ainda o Plano Nacional da Educação através da Lei nº. 13.005/2014.

Tais medidas legais têm contribuído para estabelecer parâmetros para a remuneração e a carreira profissional do magistério e colaboram para fortalecer a profissão docente no país. Desse modo, este capítulo volta-se para a análise do resgate histórico das políticas públicas de recursos financeiros propostas para a remuneração e sua inserção na agenda do Estado.

Assim, o capítulo se divide em duas partes: a primeira descreve a inserção da política de remuneração docente como política pública no Brasil. Em seguida, foi feita uma análise do modelo de política educacional em ação no período pós-CF/88, observando a dinâmica do processo decisório do governo em cada momento.

## **INSERÇÃO DA POLÍTICA DE REMUNERAÇÃO DOCENTE– PERDAS E GANHOS**

Ao se partir da importância da História da Educação como disciplina fundadora das Ciências da Educação, observa-se que a história é introdução necessária, pois “revela que a educação não é um destino, mas uma construção social, o que renova o sentido da ação cotidiana de cada educador” (NÓVOA apud CAMBI, 1999, p.13). Trata-se de identificar as dificuldades históricas e reconhecer a necessidade de superá-las, visto que, no Brasil, não há só dificuldades educacionais, como também socioeconômicas e essa superação só será atingida através de enfrentamento e envolvimento de toda a sociedade.

A análise da política de remuneração docente do magistério público no Brasil, conforme Monlevade (2000), se relaciona à própria história da prática docente e às transformações ocorridas ao longo dos séculos em suas relações de trabalho, começando com os jesuítas, continuando com os mestres régios e depois com professores provinciais, até chegarmos aos professores primários da República.

No Brasil, em 1549, chegam os primeiros jesuítas que se dedicam à pregação da fé católica e ao trabalho educativo, pretendendo converter os índios ao cristianismo e aos valores europeus. Com isso, considerando o estudo de Monlevade (2000), os educadores jesuítas eram autofinanciados por rendas mercantis, provenientes da produção crescente de chácaras e fazendas que passaram a lucrar com a vendas de animais e alimentos, indicando a omissão do Estado português em

relação ao magistério e ao financiamento da educação, ficando sob incumbência somente dos jesuítas.

Os jesuítas permaneceram no Brasil até 1759, sendo o modelo de educação jesuíta responsável por duzentos anos de educação escolar no Brasil, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão do Marquês de Pombal. Dessa forma, com a expulsão dos jesuítas, a educação brasileira vivenciou uma grande ruptura num processo já implantado e consolidado como modelo educacional. Isto posto, extintos os colégios jesuítas, no período das Reformas Pombalinas, com a vinda do Marquês de Pombal para o Brasil sob influência dos princípios iluministas e com tendência favorável ao fortalecimento do Estado monárquico, foram criadas aulas régias ou avulsas, pois eram aulas esporádicas para preencher as lacunas das disciplinas oferecidas pelos colégios jesuítas.

Com as reformas pombalinas, apesar de as aulas serem mais voltadas para a elite, ainda se tem um avanço significativo neste período, primeiro por situar o ensino como uma política pública e, em segunda dimensão, devido aos professores das aulas régias serem pagos como prêmio, prebendas, por tributos públicos, chamados de “subsídio literário”, que foi um fundo de vida curta, extinto em 1816 (ou 1835), com uma trajetória marcada pela “sonegação, abuso, desvio, fraudes e malversações” (VIEIRA, 2003; MONLEVADE, 2000). Esses desvios e a insuficiência de recursos destinados para a educação pública favorece a má qualificação destes profissionais e a sua baixa remuneração. Já os

professores das escolas particulares, que começam a se multiplicar nesse período, são financiados pelos fazendeiros e comerciantes, sendo a mensalidade dos alunos, portanto, a novidade da época. Com isso,

Neste momento entra um elemento novo na discussão da educação: a valorização do professor medida não mais pelo seu saber, autoridade ou pertinência a uma Ordem Religiosa, mas pelo valor de seu salário, não por acaso denominado então de 'honorário' (MONLEVADE, 2000, p. 20).

A partir da Constituinte do Império, em junho de 1822, “os deputados das dezenove Províncias foram ao fundo da questão, reclamando um ensino público de qualidade que só poderia ser fruto da ação de professores qualificados e bem remunerados” (MONLEVADE, 2000, p.22), é quando o governo reconhece a existência de um problema, tendo em vista que os salários do período continuavam baixos e diversificados em cada Província, conforme as diferentes arrecadações tributárias do subsídio literário e encargos públicos com a instrução. Essa preocupação é reflexo da efervescência do cenário político daquela época, marcado por fortes embates das forças políticas em disputa (liberais e conservadores), cenário no qual a baixa remuneração dos docentes se afirma, portanto, enquanto um problema político nesse momento histórico.

Com efeito, o sentido que esse período, início do Império, atribuiu à educação ao esforçar-se em tratar da questão da remuneração docente como um problema político tem como finalidade despertar e

testar a capacidade carismática, típica da ‘dominação carismática’ no sentido adotado por Weber (1991), que é aquela dominação “baseada na veneração extracotidiana da santidade, do poder heroico ou do caráter exemplar de uma pessoa e das ordens por esta reveladas ou criadas” (WEBER, 1991, p. 141), como podemos verificar diante do prestígio da sociedade pela figura do imperador. Assim, dar visibilidade ao problema da baixa remuneração docente era uma forma do imperador se manter no poder, obtendo algum reconhecimento para contar com a legitimidade da população para sua manutenção no poder.

Posteriormente, em 1824, Dom Pedro I outorga a primeira Constituição Brasileira, que instituía uma educação gratuita para todos os cidadãos e, em seguida, o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, a primeira lei de Educação do país, que tinha o objetivo de criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, mas que, conforme Camargo e Jacomini (2011), também já estabelecia elementos quanto à ideia de uma carreira e de salário docente. Assim,

No decorrer do Império (D. Pedro I e D. Pedro II), várias reformas da incipiente Educação Nacional foram propostas (em geral no âmbito do Governo Geral para as Províncias). Entre elas constavam diferentes medidas que tentavam dar conta da condição do trabalho docente, em particular as que buscavam estabelecer garantias de remuneração, formação inicial, regras para processos de seleção, entre outras, para a realização do trabalho do professor nas escolas públicas (CAMARGO; JACOMINI, 2011, p. 144).

No entanto, para o cumprimento de todas essas garantias, é necessário estabelecer uma forma de financiamento já que, para Monlevade (2008, p. 246), “uma nação que opta por oferecer uma educação gratuita e pública para sua população, cumpre que ela proponha a forma para financiá-la”. O que não ocorreu e as consequências vieram à tona depressa, quando em 1834, Dom Pedro I começou a descentralizar para as províncias o encargo de fundar e manter as escolas, através do Ato Adicional de 1834, que em Azevedo (1964) pode-se perceber ter sido um dos momentos cruciais que impediram a formação de um Sistema Nacional de Ensino e que, na visão do autor, seria fundamental para o desenvolvimento da Educação no Brasil:

Mas, em 1834, o sistema educativo e cultural em formação desde D. João VI e que se vinha reorganizando lentamente de cima para baixo, foi atingido no seu desenvolvimento, por um ato da política imperial, que o comprometeu nas suas próprias bases e viria paralisar todos os esforços posteriores de unificação (AZEVEDO, 1964, p. 329).

Assim, mais uma vez, vivencia-se uma grande ruptura na educação brasileira, tendo em vista esse atraso em descentralizar o ensino. Já que, com a descentralização, as províncias não tinham como arcar com tais custos de manter e fundar escolas, pois contavam com poucos professores e o único imposto ainda era o subsídio literário e, à Corte, restava a tarefa de fundar e gerir os cursos superiores.

Conforme Monlevade (2008, p. 247), “de 1824 a 1934, as matrículas no ensino público e gratuito evoluíram de forma mais lenta que a população”. Em 16 de julho de 1934, a Constituição da República é promulgada e pela primeira vez dispõe que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e Poderes Públicos, sendo vinculados à educação 10% de impostos em nível federal e municipal e 20% em nível estadual. Foi uma tentativa de aumentar os recursos financeiros para tornar efetivo um investimento prioritário, naqueles tempos de “otimismo pedagógico”, no clima do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Com isso, a Constituição de 1934 estabelece, no capítulo “dos Funcionários Públicos”, componentes que também irão constituir os direitos dos quadros docentes das redes públicas, tais como: estabilidade; ingresso exclusivo por concurso público; férias; licenças, procedimentos nos casos de aposentadoria e invalidez; vedação de acúmulo de cargos no que diz respeito diretamente ao professor; necessidade de estabelecimento de estatutos que consolidassem seus direitos e deveres, entre outros.

Além disso, a Constituição de 1934 também faz menções importantes no que diz respeito à questão da condição docente, como: liberdade de ensino, limitação da matrícula, obrigatoriedade de concurso público, estabilidade, remuneração condigna (BRASIL, 1934). No entanto, as conquistas de um movimento renovador foram eliminadas na Constituição posterior, de 1937, e perduraram durante o Estado Novo. Quando, em 1946, a nova Constituição retoma itens importantes



presentes na Constituição de 1934, como a vinculação das verbas, cujo artigo 169 fixa que: “a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946).

Posteriormente, no período de forte desenvolvimento econômico, a partir de 1950, “explodem as matrículas da educação básica, no entanto os recursos financeiros aumentavam em ritmo menor, sacrificando a remuneração docente e a qualidade no ensino” (MONLEVADE, 2008, p. 247). O professor, então, passa a ser pago para executar uma tarefa que pode apresentar ou não resultados satisfatórios, pois sai do cenário a escola da elite, de poucos alunos, para adentrar na escola de massa, mas seletiva pelo processo de aprovação/reprovação. Assim, nesse sistema escolar que aumenta as matrículas e passa a universalizar o ensino, surgem alguns questionamentos:

Neste novo sistema escolar, como valorizar o professor? Pela maior ou menor aprendizagem do aluno? Cada vez menos, pois a universalidade da matrícula fazia avançar crianças e jovens para os territórios de menor desempenho e rendimento escolar, que eram os das classes populares. Resta ao professor a valorização social, cuja medida passa a ser, crescentemente, o maior ou menor valor do salário, divisor da classe média e da classe baixa (MONLEVADE, 2000, p. 62).

Em meio a esse avanço de matrículas, o professor passa a conviver com a redução de seus salários, tendo em vista a maior quantidade de alunos por sala, sendo obrigado a dobrar e até triplicar sua jornada de trabalho por demanda e também para seu sustento. Neste período, de 1950 a 1964, a categoria começa a se organizar; apesar de os primeiros sindicatos e associações de professores datarem de 1920, foi a partir da década de 50 que se estabelece “um movimento crescente de associação e consciência de categoria, sensibilizando-se pela precariedade, pelas diferenças de salário e pela perda de “status” que então se começava a perceber” (MONLEVADE, 2000, p. 50).

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4024/61, estabeleceu no artigo 16 que: “São condições para o reconhecimento: d) a garantia de remuneração condigna aos professores” (BRASIL, 1961), mas não propõe como seria essa remuneração condigna e nem os meios para se atingir tal remuneração, sendo mencionada apenas de forma superficial no texto legal, apesar de estabelecer no artigo 92 a vinculação de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino em, no mínimo, 12% para a União e 20% para os Estados, Distrito Federal e Municípios.

Todavia, em 1964, o golpe militar aborta alguns dos avanços na educação brasileira. Assim, alguns avanços significativos conquistados na Constituição de 1946 e LDB de 1961 foram desfeitos, dentre eles, o da vinculação constitucional dos recursos para a educação. Segundo Monlevade (2000, p. 51),

De um lado universaliza-se e unifica-se o ensino de 1º grau em oito anos de escolarização obrigatória, provocando a organização dos professores primários e secundários em entidades unificadas. Por outro lado, como ficou demonstrado à sociedade, aprofunda-se o processo de desvalorização salarial ao qual não se podia responder com movimentos ou disputas trabalhistas, já que estava suspenso pela ditadura o direito de greve e os servidores públicos continuavam impedidos de se sindicalizar. A saída do magistério, além do mecanismo individual de multiplicação de jornada e emprego, foi a “progressão funcional” via avanços estatutários, que se garantiam principalmente por tempo de serviço e titulação.

Essa fase se caracteriza para os professores por ser um momento marcado por suspensão da democracia e a consequente repressão da luta em defesa do salário do professor. Por outro lado, segundo Germano (2000, p. 104), durante a ditadura se “produz um discurso de valorização da educação e transforma a política educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo para obtenção do consenso. Para Claus Offe (1984), a educação quando é constituída como um instrumento de seletividade de ideias atua como formação de uma sociedade e com isso acaba impedindo que ideias anticapitalistas se propaguem e atinjam os indivíduos em formação, demonstrando qual a lógica de funcionamento daquela sociedade capitalista. Como afirma o autor, “somente a preservação da aparência da neutralidade de classe permite o exercício da dominação de classe” (OFFE, 1984, p. 163). e é dessa forma que o Estado Militar desenvolve seu projeto de “controle político e ideológico

do ensino, visando à eliminação do exercício da crítica social e política, para obter a adesão de segmentos sociais cada vez mais amplos para o seu projeto de dominação” (GERMANO, 2000, p. 105).

Não por acaso, “a política educacional do Regime Militar vai se pautar ainda, do ponto de vista teórico, na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração da chamada ‘teoria do capital humano’ ” (GERMANO, 2000, p.105). Período em que se reconhece a validade da tese defendida por Schultz (1973) pela teoria do capital humano, isto é, maior educação corresponde a maior renda. Dessa forma, a partir da educação, a formação de capital humano tornou-se, para o capital, fundamental para o planejamento econômico, pois “a educação é uma das fontes principais do crescimento econômico depois de ajustar-se as diferenças nas capacidades inatas e características associadas que afetam os rendimentos, independentemente da educação” (SCHULTZ, 1973, p. 58).

A economia necessitava de pessoas qualificadas para que essa sociedade, sob regime ditatorial, se organizasse no âmbito econômico, político e social, construindo seu referencial sobre uma base capitalista, o que transforma a educação em uma fonte de investimentos. Enquanto isso, novos instrumentos legais passam a orientar o país, sendo outorgada uma nova Constituição Federal e, posteriormente, a Lei 5692/71 regularizou o ensino profissionalizante e estabeleceu que fosse necessário que os sistemas estaduais organizassem os Estatutos do seu Magistério Público. Com isso, os professores tiveram a oportunidade de

formular suas reivindicações de forma branda e conciliadora, obedecendo às regras do regime militar. Dispondo entre outras demandas:

[...] 1) paridade de remuneração aos professores e especialistas em educação com a fixada para outros cargos a cujos ocupantes se exigia idêntico nível de formação [...] 2) garantia de remuneração igual aos professores que atuassem em qualquer série do 1º e/ou 2º grau, desde que com igual titulação [...] 3) garantia de aperfeiçoamento para professores e especialistas, com afastamento, inclusive remunerado, para cursos de especialização e atualização [...] 4) fixação, pelo órgão competente do sistema estadual, de prazo máximo para o início do pagamento dos avanços verticais ou horizontais resultantes da titulação comprovada [...] 5) avanços horizontais por tempo de serviço e por atividades em locais inóspitos e de difícil acesso; normas sobre regime jurídico [...] 6) definição de magistério e suas atividades; direitos e vantagens de carreira; preceitos éticos especiais; critérios de admissão e movimentação do pessoal; regras de administração das unidades escolares[...] (MONLEVADE, 2000, p. 53).

É através da organização de Estatutos do Magistério Público que se tem um indício de inserção da problemática da remuneração dos professores do magistério público na agenda decisória que “é composta por assuntos priorizados na agenda governamental a fim de serem efetivamente implementados” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 130).

O sentido atribuído à educação, neste período em que algumas demandas foram estabelecidas nos Estatutos do Magistério, relaciona-

se com a finalidade do governo em reconhecer os professores como funcionários, com um plano de carreira, através dos “cargos” e uma profissionalização da carreira, típica da “pedagogia do cultivo” no modelo burocrático adotado por Weber (1982) quando este escreve “Os Letrados Chineses” e apresenta como a China organizou uma estrutura de formação e educação dos ocupantes de cargos em sua burocracia, na busca cada vez maior da eficiência e da técnica.

Com relação à “pedagogia do cultivo”, essa tem o intuito de “educar um tipo de homem culto, cuja natureza depende do ideal de cultura da respectiva camada decisiva. E isso significa educar um homem para certo comportamento interior e exterior na vida” (WEBER, 1982, p. 483), que assume o sentido de uma qualificação cultural em um processo de educação abrangente. Assim, os cargos na administração pública são ocupados por especialistas, remunerados em dinheiro e contratados por seu mérito e por dominar certos conhecimentos que lhe possibilitam ocupar o cargo, auferidos especialmente pelos concursos públicos.

Apesar das dificuldades da categoria durante o regime militar, era crescente o número de sindicatos e de associados, seguindo o aumento do número de professores. Desta forma, a partir de 1978, acontece um impulso “entre os movimentos sociais de greve dos trabalhadores do ABC Paulista e das repercussões nos meios de comunicação das assembleias, das passeatas e das greves de professores que começaram a pipocar em vários estados do país” (MONLEVADE, 2000, p. 55). Isso acontece porque “o Estado militar e ditatorial não consegue exercer o

controle total e completo da educação. A perda de controle acontece sobretudo, em conjunturas em que as forças oposicionistas conseguem ampliar o seu espaço de atuação política” (GERMANO, 2000, p. 105).

Nesse contexto de despedida da ditadura militar, começam a surgir ares de democracia e, sobretudo a partir de 1979, as greves começam a acontecer. Segundo Germano (2000, p. 244), “os professores protestam contra os baixos salários, contra o autoritarismo, contra a política educacional do regime militar”, além disso, as greves objetivam, também, a defesa de uma escola pública, da Carreira Unificada, da formação profissional inicial e continuada sob responsabilidade dos poderes públicos e a reivindicação de um piso nacional para o magistério público da educação básica. Sobre esse último, foi apresentada, pela primeira vez, a proposta de piso pela Confederação de Professores do Brasil (CPB), hoje Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), tendo como proposta o valor de três salários mínimos, para uma carga horária semanal de 20h, no entanto, os debates não foram encerrados nessa direção e tais reivindicações continuaram a permear a história do movimento sindical docente.

Em seguida, foi aprovada a Emenda João Calmon, em 1983, que estabeleceu percentuais mínimos de vinculação dos recursos para a educação. Em nível federal, 13% da receita de imposto, em nível estadual e Distrito Federal, deveriam aplicar 25% e Municípios 25%, o que também significou um ganho importante. Segundo Ramos (2003), a Emenda Calmon deveria enfrentar a resistência que a escola pública já

vinha enfrentando, por meio de diversas forças contrárias à sua implementação.

## **A POLÍTICA EDUCACIONAL EM AÇÃO NO PERÍODO DEMOCRÁTICO**

Em 1988, finalmente o país retorna, progressivamente, ao Estado Democrático de Direito através da Constituição Federal. Esse novo instrumento legal trouxe novamente a esperança para a população brasileira, com princípios inspirados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Neste sentido, a vinculação antes estabelecida na Emenda João Calmon é ampliada, tendo em vista que, no artigo 212 da citada Constituição, ficou estabelecida a vinculação de recursos para a educação em nível federal (18%), estadual e Distrito Federal (25%) e municipal (25%). Este é um fato importante, pois a vinculação de recurso, embora não garanta automaticamente os meios indispensáveis à educação, é um importante instrumento de apoio à manutenção do ensino, garantindo “o fluxo contínuo de recursos para as despesas em educação, sem interrupções, e ao mesmo tempo preservando uma estabilidade quanto aos mínimos despendidos” (CARDOZO, BASTOS, 2010, p. 05).

A mesma Constituição assegura também o princípio norteador da remuneração docente, que é a valorização profissional, no contexto do financiamento da educação básica, proposta pela CF/88 (BRASIL, 1988) e ratificada pela LDB/1996 (BRASIL, 1996), sendo reconhecida pelo governo como condição para o alcance da qualidade da educação,



configurando-se, portanto, juntamente com a formação, em um dos eixos principais na formulação das políticas públicas educacionais. Valorizar o professor social e profissionalmente significa a oferta dos seguintes eixos: uma formação profissional continuada; condições dignas de trabalho; remuneração adequada às suas responsabilidades profissionais e níveis de formação; e um plano de carreira que propicie a amplitude de progressão profissional, através da busca permanente de aperfeiçoamento; atualização e com a garantia de um Piso salarial que contemple uma jornada de trabalho que destine tempo suficiente para o desenvolvimento de atividades extraclases.

Embora a valorização dos profissionais do magistério seja estabelecida como um dos princípios educacionais, na forma de piso salarial nacional e de planos de carreira (CF/88, art. 206, Inciso V), foi somente a partir da década de 1990 que foram efetivadas alterações no arcabouço legal visando a sua implementação. Segundo Serafim e Dias (2012, p. 131), o momento da implementação “é o conjunto de ações que pretendem transformar as intenções em resultados observáveis”.

Neste sentido, a implantação de uma política remuneratória para os profissionais do magistério público brasileiro constitui-se eixo imprescindível da valorização profissional, tendo por objetivos: melhorar os baixos salários, equiparar a condição financeira aos demais profissionais com o mesmo nível de formação acadêmica, estabelecer uma perspectiva de crescimento profissional que promova a atratividade, preparação e retenção na carreira docente, bem como em

promover a equidade para que sejam superadas as desigualdades educacionais. Para Araújo (2013, p. 23):

equidade é muito pertinente em uma federação com tantas assimetrias como a brasileira, inclusive sendo a desigualdade territorial um dos componentes constitutivos de nossa federação. Ou seja, historicamente houve utilização da estrutura estatal para favorecer o desenvolvimento econômico de determinadas regiões do país, com a estrutura tributária beneficiando estados e municípios localizados nestas áreas geográficas.

Para implantação de um padrão mínimo de qualidade, em 1990, traçou-se metas que superassem as dificuldades que o país vinha enfrentando na educação. Isso aconteceu quando o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, e torna-se signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, junto com outros oito países, dentre eles Indonésia, China, Bangladesh, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia, em um acordo para melhorar urgentemente a educação, estabelecendo como meta principal a universalização do acesso à educação básica a todas as crianças, jovens e adultos, assegurando-se a equidade na distribuição dos recursos e um padrão mínimo de qualidade. Em detrimento desse acordo e ao que preceitua o artigo 214 da CF/88, é formulado, em 1993, o Plano Decenal da Educação para Todos, sendo assegurado em suas metas, dentre outras:

ampliar progressivamente a participação porcentual do gasto público em educação no PIB brasileiro, de modo a atingir o índice de 5,5%

[...]

aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salário e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social (BRASIL, 1994, p. 42).

Tendo em vista tais metas, em julho de 1994, é firmado o “Acordo Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica” no governo de Itamar Franco, que estabelecia, entre outras medidas, a fixação de um Piso Salarial Profissional Nacional de R\$ 300 na época. Esse acordo foi posteriormente ignorado pelo Governo FHC (MONLEVADE; SILVA apud PINTO, 2002, p.111).

Não por acaso, em consonância com a CF/88, em 1996, o debate sobre a nova LDB/96 foi concluído, resultado de um longo embate que durou cerca de seis anos. Tendo Darcy Ribeiro como relator, a LDB/96 é sancionada no governo de Fernando Henrique Cardoso, estabelecendo uma regularização de conquistas para o Sistema de Educação Brasileiro, apesar de algumas modificações ao projeto substitutivo de Jorge Hage, como:

Entre outras alterações ele (Projeto Jorge Hage) era mais restritivo que a lei aprovada quanto à destinação de recursos públicos para escolas privadas [...] a contabilização dos gastos com aposentados, assunto sobre o qual a lei aprovada “lava as mãos”, à la Pôncio Pilatos, deixando a cargo dos sistemas de ensino a sua

regulamentação [...] o financiamento de uma educação de qualidade foi mais duramente atingido por cortes ocorridos em outros artigos e capítulos. Particularmente grave foi a retirada do texto da lei do número máximo de alunos por professor que no projeto Jorge Hage (art. 32) era de 20 alunos na creche, 25 na pré-escola e nas classes de alfabetização e 35 em demais séries e níveis. [...] No mesmo sentido foram os cortes drásticos efetuados na seção referente à carreira docente. Ali constavam, entre outros aspectos, adicional noturno e para regiões de difícil acesso, periferia das grandes cidades e para o ensino nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; jornada preferencial de 40 horas semanais, com incentivo para a dedicação exclusiva, admitindo-se, como mínimo, a jornada de 20 horas, sempre se assegurando 50% deste tempo para atividade extraclasse (PINTO, 2002, p.112-113).

No mesmo ano, também, é sancionada a Lei do Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); a Lei n. 9.424/96 institui um fundo, produto de receitas específicas por lei, exclusivamente para a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental e, particularmente, para a valorização do magistério. No entanto, Davies (2006, p. 756) destaca que:

o FUNDEF, apesar de prometer desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais, uma parte dos impostos que já eram vinculados à MDE antes da criação do Fundo, com

base no número de matrículas no ensino fundamental regular das redes de ensino estadual e municipais.

Embora, com o FUNDEF, tenha acontecido muito desvio e mau uso dos recursos, principalmente nos Municípios, além de priorizar o ensino fundamental em detrimento dos demais, introduzindo distorções dos recursos, a política de fundo praticamente atingiu a meta de universalização do ensino fundamental, tendo alcançado, portanto, o percentual de 97% das crianças de 7 a 14 anos matriculadas no ensino fundamental nas escolas públicas estaduais e municipais (BRASIL. MEC, 2006), bem como contribuiu para reduzir as taxas de repetência. No entanto, o fundo “não amplia recursos, na realidade o que o FUNDEF fez foi dar mais transparência ao transferi-los para uma conta específica, o que facilita a fiscalização, mas não impede a fraude, como a imprensa largamente tem denunciado no país ” (PINTO, 2002, p.116).

Posteriormente, o governo, reconhecendo a importância da educação básica, instituiu a lei 11494/07, Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Essa lei passa a determinar que pelo menos 60% dos recursos sejam gastos com profissionais do magistério em efetivo exercício. Quanto à parcela dos 40%, esta fica destinada a outras ações para manutenção e desenvolvimento da educação. A Lei prevê também, em seu artigo 41, a fixação de um piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, assim como

amplia as fontes de receita do FUNDEB em relação ao FUNDEF, incluindo o ITR, o IPVA e o ITCMD, artigo 3º da referida lei.

Através da política do FUNDEF/FUNDEB, a discussão sobre remuneração docente é incorporada e passa a ganhar mais espaço e se fixa nos debates realizados sobre políticas de financiamento da educação básica em todo o país. Essa política de fundos é a principal forma de financiamento da educação no Brasil, pois:

obrigou os órgãos gestores dos sistemas públicos municipais e estaduais de ensino a definir uma política remuneratória para os profissionais do magistério, independentemente dos partidos políticos que pertencessem. Nessa direção, foram criadas políticas diferenciadas para atender as especificidades locais. Algumas redes de ensino optaram pela política de bonificação, outras adotaram política de remuneração por mérito, ou as duas simultaneamente (SALES, SILVA E CRUZ, 2012, p. 14).

No entanto, muitos percalços têm-se no avanço dessa política de fundos, a exemplo disso, ainda precisa ser regulamentado os valores do Custo Aluno Qualidade (CAQi), uma das mobilizações iniciadas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>11</sup>, que tem como base o artigo 206, inciso VII, da CF/88, em consonância com o artigo 2º, inciso

---

<sup>11</sup> A Campanha Nacional pelo Direito à Educação tem por missão atuar pela efetivação e ampliação dos direitos educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil. Articula mais de 200 grupos e entidades distribuídas por todo o País. Entre outras conquistas, a Campanha liderou a incidência da sociedade civil na elaboração e regulamentação do Fundeb.

IX da LDB/96 na qual destaca a “garantia de padrão mínimo de qualidade”. Com isso, o CAQi tem como objetivo estabelecer parâmetros que possibilitem o financiamento necessário (calculado por aluno/ano) à melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Nesse sentido, o valor por aluno é resultado da divisão do total de recursos investidos em educação em um ano pelo número de estudantes, que é informado no Censo Escolar do ano anterior, como base para o FUNDEB. Já o custo aluno qualidade inicial, CAQi, é uma proposta instituída no PNE, porém ainda não regulamentada, e estabelece na estratégia 20.6 que “o financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem”, ou seja, será calculado com base nos bens e serviços necessários para uma educação de qualidade. Para Carreira e Pinto (2007), o CAQi, é entendido como um primeiro passo rumo à educação de qualidade no Brasil, em que o principal insumo a ser garantido, com certeza, são os professores e a necessidade de estímulo ao ingresso nesta carreira. Uma vez valorizados, poderão estimular e atrair jovens mais bem preparados para o exercício da docência.

Neste caminho, o esforço social pela valorização do professor culminou na aprovação da Lei n. 11.738/08, que instituiu o Piso salarial para o magistério da educação básica. O piso adota como referência os professores com formação em nível médio e com carga horária de quarenta horas semanais, prevendo, no Artigo 5º, reajustes monetários anuais no mês de janeiro (BRASIL, 2008). A referida lei também

determinou, no Artigo 2º, parágrafo 4º, que na composição da jornada de trabalho observar-se-ia o limite máximo de 2/3 (dois terços) para o desenvolvimento das atividades de interação com os educandos, destinando, por consequência, o restante, 1/3 (um terço), para outras atividades relacionadas ao trabalho docente.

Nesse contexto, França et al (2012, p. 280) esclarecem que o “piso refere-se ao vencimento inicial mínimo de qualquer uma das carreiras do magistério da educação básica”, podendo ser atividades de docência ou suporte pedagógico, sendo que em unidades federativas que tiverem condições de remunerar melhor a categoria, os valores podem e devem ser mais elevados. Nesse sentido, Ximenes (2012a, p. 42-43) destaca que:

Não é possível comparar a Lei do Piso com a ideia constitucional de salário mínimo, pois quando a Constituição fala do salário mínimo trata basicamente de subsistência. Porém, quando a Constituição trata de magistério, fala em valorização, e entendemos que essa valorização passa, sim, pela remuneração, mas passa também pelas condições de trabalho e pelo reconhecimento social.

Assim, conforme as ideias de Ximenes, é preciso ficar claro que a luta pela valorização não se restringe à Lei do Piso em seus aspectos meramente econômicos, mas envolve outros aspectos da carreira docente, inclusive sua atratividade, como alternativa para os jovens que estão definindo seu futuro profissional. Portanto, precisa ser entendida como política de Estado para a nação brasileira.



Compondo o arcabouço legal, em 2009, no âmbito nacional, o Conselho Nacional da Educação (CNE), através da Resolução n. 2, de 28 de maio de 2009, fixou as diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública com o objetivo de subsidiar a construção dos planos dos profissionais da educação dos estados e dos municípios. Em linhas gerais, essa Resolução ratifica aspectos da carreira como: formação inicial e continuada, acesso e progressão na carreira, jornada de trabalho e avaliação de desempenho.

Neste aspecto, a Lei do Piso tem avançado pouco, pois temos ainda muitas manobras de governos, com achatamentos nos planos de carreira, cargos e salários, além de interpretações divergentes do texto da lei, dentre outras.

Destarte, o documento referência da Conferência Nacional da Educação (CONAE/2014) traz em seu bojo a temática “Valorização dos profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho”, como um dos sete eixos que orientam a formulação de políticas de Estado para a educação nacional que se materializaram no PNE, aprovado em junho de 2014, que finalmente determina 7% do PIB para a educação, chegando a 10% até o final do decênio.

Por conseguinte, esses desafios estão prementes na nossa sociedade, necessitando de um maior envolvimento de todos para a consecução da implementação dessas políticas educacionais de modo responsável, planejado e efetivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Brasil tem passado por expressivas mudanças no campo do financiamento da educação, no entanto, esta área ainda representa um desafio a ser enfrentado, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da qualidade efetiva dos sistemas de ensino do país, a necessidade de se fazer cumprir o dever da União em complementar com os recursos e em contrapartida o controle social na aplicação da Lei, que irá refletir em uma remuneração adequada aos professores.

Esse trabalho teve como objetivo apontar as mudanças e as tendências recentes referente à política de remuneração docente. Por meio de uma reconstituição da trajetória a partir da análise da política, para compreender seu processo de elaboração em que muitas mudanças se processaram.

Essas transformações são analisadas, neste artigo, desde os jesuítas até os dias atuais, mas o problema é incorporado e declarado público com expansão da rede de ensino público, principalmente com a expansão das jornadas de trabalho dos professores e com a organização de movimentos da categoria nos anos de 1950 a 1970, sendo inserido na agenda decisória através dos Estatutos do Magistério. Considerando que “esse reconhecimento não é um processo simples, mas fruto de um complexo processo de disputas, interesses e valores entre atores sociais que se reúnem em grupos de pressão” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 131).

## Referências

ARAÚJO, Raimundo L. S. **Limites e possibilidades da redução das desigualdades territoriais por meio do financiamento da educação básica**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de São Paulo.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)> Acesso em: 20 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm)>. Acesso em 24 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988 / organização do texto, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1988.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília, DF: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. Congresso. **Lei n. 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em 19 dez. 2014.

CAMARGO, R. B.; JACOMINI, M. A. Carreira e salários de pessoal docente da educação básica: algumas demarcações legais. **Educação em Foco**. Ano 14, n. 17, julho, 2011, p. 129-167.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CARDOZO, Maria José Pires Barros; BASTOS, James D. Brito. **Financiamento da educação básica no Brasil: uma análise crítica a política do FUNDEF.** 2010.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil.** 1. ed. São Paulo: Global, 2007. v. 1.

DAVIES, N. . Fundeb: a redenção da educação básica?. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n.96, p. 753-776, 2006.

\_\_\_\_\_. Fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação: 10% do PIB é a salvação? In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Ângela Maria. (Org.). **Planos de educação no Brasil: planejamento, políticas e práticas.** 1ed.São Paulo: Loyola, 2014, v.37, p. 183-205.

FRANÇA, Magna et al. Política de Valorização do Magistério Público: os planos de cargos, carreira e remuneração das redes estadual do Rio Grande do Norte e municipal de Natal e o Piso Salarial Profissional Nacional. **Educação em Foco** (Belo Horizonte. 1996), v. 15, p. 275-299, 2012.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 - 1985).** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MONLEVADE, João Antonio C. Financiamento da educação na Constituição Federal e na LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Valorização salarial dos Professores.** 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000217756>>. Acesso em 3 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Quem garante o CAQ da educação básica pública? **Cadernos de Educação** CNTE, Brasília, ano XVIII, n. 27, p. 175-190, 2014.

OFFE, C. Dominação de classe e sistema político. Sobre a seletividade das instituições políticas. In: OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado Capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, 2002.

RAMOS, Angélica Maria Pinheiro. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90**. Brasília: Plano Editora, 2003.

SALES, L. C.; SILVA, M. J. G. S. E.; CRUZ, R. E. da. **Remuneração dos docentes da Rede estadual de Educação do Piauí**. Cadernos ANPAE, v. 13, p. 12-24, 2012.

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, Revista do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social - CIAGS & Rede de Pesquisadores em Gestão Social – RGS, UFBA, v.3, n.1, p. 121-134, jan./jun. 2012.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano** – investimento em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional no Brasil**: Introdução histórica. – Brasília: Plano, 2003.

XIMENES, Salomão Barros (Coord.). **Lei do Piso**: debates sobre a valorização do magistério e o direito à educação (Em Questão n. 7). São Paulo: Ação Educativa; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2012.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1982.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a teoria das ciências sociais**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991.

# O Instituto Histórico e Geográfico do Pará e a Produção Didática no Alvorecer da República (1900-1920).

Wanessa Carla Rodrigues Cardoso<sup>12</sup>

Este artigo é fruto das pesquisas realizadas no mestrado acadêmico em educação sobre o papel do IHGP (Instituto Histórico e Geográfico do Pará) na constituição disciplinar de História na primeira República. Tem a intenção de discutir o papel desempenhado pelo Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP) na difusão e afirmação dos ideais nacionais republicanos, analisando os projetos e visões de mundo que permeavam seus intelectuais, em um entrelaçamento constante entre História, memória e o projeto de nação. Detendo-se especialmente na fundação de um Instituto no Pará e do tipo de História produzida por ele que permeou e estimulou sua produção didática.

## **O INSTITUTO HISTÓRICO NACIONAL**

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), par nacional do IHGP, foi fundado em 21 de outubro de 1838, inspirado no Institut Historique de Paris. Essa instituição assumia para si o projeto de construção da nacionalidade brasileira colocado pelas elites como tarefa

---

<sup>12</sup> Doutoranda no programa de pós-graduação em História da Universidade Federal do Pará (PPHIST)

fundamental para o engrandecimento do país, como nos aponta Izadora Maleval:

O Instituto foi inaugurado pela necessidade de se delinear um perfil para a nação brasileira, colocando para si a tarefa de desvendar o processo de gênese da nação, suas peculiaridades e, em última análise, produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras. Foi, ainda através do IHGB que a historiografia nacional nasceu, não em oposição a colonização portuguesa, mas justamente em favor dela. A nação propagada, história empreendida pelo Instituto se reconheceu enquanto continuadora de uma tarefa civilizadora, iniciada pela colonização portuguesa (MALEVAL, 2010, p. 49).

A constituição da disciplina História é indissociável a afirmação e formação do Estado-Nação. Assim, a História se presta muito bem para o papel de criação da nação e da identidade nacional, e os intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro assumem a tarefa de escrever a História. Com o intuito de criar um passado histórico grandioso para nação brasileira, o IHGB é dotado de cunho ético e pedagógico tornando-se “na verdade, não apenas um centro de cultura acadêmica, erudita e europeizada, mas, também, uma matriz ideológica do qual nasceria uma História oficial brasileira.” (COELHO, 1981, p. 6).

Sendo assim, fazia-se necessário criar um parâmetro para a escrita da História nacional que tivesse a preocupação com o estabelecimento de um passado historiográfico adequado e que apresentasse uma continuidade e uma origem comum. Em 1847 o IHGB lança um concurso cujo objetivo é estabelecer diretrizes para a escrita da



História do Brasil, o vencedor é o naturalista Alemão Karl Frederick Von Martius.

Seu texto passa a ser considerado como uma espécie de manual de Introdução aos estudos históricos, abrindo pressupostos para o estabelecimento de métodos e critérios que dotariam a disciplina História de cientificidade. Para Martius, a composição étnica do povo brasileiro é o que norteia a História do Brasil, assim somente a mescla das três raças garantiria a nação uma identidade, tendo o branco como elemento aglutinador e civilizador (SCHWARCZ, 1993; MALEVAL, 2010).

Portanto, o branqueamento da população brasileira pela miscigenação seria o ponto fundamental para o ordenamento e organização da nação, processo esse que culminaria na formação de um homem branco brasileiro com traços e hábitos europeizados, perecendo por completo qualquer traço de índios e negros.

A premiação outorgada ao trabalho expressa a concordância do IHGB com este projeto, que estará também presente no sentido dado por Varnhagen à sua obra histórica. Ou seja: a ideia da história nacional como forma de unir, de transmitir um conjunto único e articulado de interpretações do passado, como possibilidade de atuar sobre o presente e o futuro. A nação como unidade homogênea e como resultado de uma interpretação orgânica entre as diversas províncias, este o quadro a ser desenhado pelo historiador (BRANCO; MALACARNE, 2008, p. 103).

A escrita da História, produzida pelo IHGB ao longo do XIX, assumia em si um importante papel de afirmação e legitimação

ideológica e de classe, nesse sentido, o discurso histórico e o processo histórico brasileiro construído por essa instituição foram elaborados sob o prisma da classe dominante do Império e posteriormente da República.

A História do Brasil construída seria a História da oficialidade ou História oficial, elaborada e consumida por círculos circunscritos, responsável pela criação de estereótipos sobre o povo brasileiro e nossa constituição histórica. Assim, os grandes homens e seus feitos, geralmente figuras de relevo na sociedade, eram exaltados pelos estudos biográficos, gênero caro a essa instituição, e suas ações individuais responsáveis pela História nacional, legitimando uma História linear e ausente de conflitos.

A estreita relação do IHGB com D. Pedro II, que ficava clara nas páginas de sua revista, com elogios ao Império e a figura do Imperador, reforça essa produção historiográfica em que se priorizou sobremaneira os “aspectos político-institucionais, [...] e a figura do Estado-Nação como sujeito privilegiado do fazer histórico, através da exaltação das ações heroicas, narradas em discursos laudatórios da Pátria e legitimadores das práticas políticas do Império” (FERNANDES, 2005, p. 127).

Assim, essa “historiografia episódica, factual e biográfica”, como caracterizou Coelho (1981), e essa perspectiva de História e de História nacional, penetraram na educação oficial ao longo do Império através do ensino de História, Geografia e Literatura nacional no Colégio Pedro II e nos Liceus provinciais.

Imbuídos do espírito nacionalista, muitos intelectuais do IHGB dedicaram-se a escrever obras de cunho histórico-educacional e a elaborar compêndios didáticos, suprindo uma carência de material escolar existente nas escolas de meados do século XIX até as primeiras décadas do século XX. Segundo Fernandes (2005), pela produção historiográfica elaborada, e seu caráter próprio e específico, e por se dedicar a elaboração da História da nação, os Institutos Históricos podem ser considerados como “lugares de memória da educação brasileira”.

O fim do Império e os anos iniciais do regime republicano provocaram oscilações e preocupações dentro do IHGB. Contudo, o advento da República não significou mudança de orientação historiográfica e de visão de mundo. A forma de constituição ou de elaboração da História nacional estava preme das matrizes ideológicas da classe dominante que permaneceram sem muita alteração no poder.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que nasceu sob o mecenato do Império, teve que se adequar as novas demandas do presente, ante a necessidade de manutenção da instituição, nesse sentido, realizou aproximações com o poder republicano, trazendo para o Instituto importantes nomes do governo e prestando importantes serviços ao poder, especialmente no que concerne ao estudo de fronteiras.

Com a República, os Institutos regionais são criados em número bem mais expressivo, levando a frente o projeto de construção da nacionalidade brasileira, agora sob a égide do novo regime. Todos de

maneira geral, mesmo dada a sua especificidade regional, buscavam adequar-se ao modelo proposto pelo IHGB no que concerne a forma de lidar com os documentos, a identificação dos mesmos, e a necessidade de dotar um caráter científico a suas produções.

No próximo subitem, adentremos no Instituto Histórico e Geográfico do Pará criado a partir do modelo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, analisando suas singularidades e sua importância como instituição fundamental ao republicanismo paraense e aos ideais de modernização e civilização.

## **FUNDAÇÃO DO INSTITUTO PARAENSE: A INSTITUIÇÃO DE UM MITO FUNDADOR**

O Instituto Histórico e Geográfico do Pará foi criado nas primeiras décadas do século XX, assim como a maioria dos IHGs estaduais, com exceção do Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco (IAGP, fundado em 1862) e o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP, em 1894).

Com o intuito de criar uma identidade nacional e de colaborar com o processo civilizador através de um dado olhar para passado, os IHGs criam discursos regionais em que os fatos e vultos dessa História local estavam intimamente associados à História nacional.

O fortalecimento dos discursos regionalistas, nos meios artísticos e literários, traz à tona a ideia de que homogeneidade cultural e a unidade nacional brasileira só serão mantidas com o reconhecimento das

especificidades e diversidades regionais. “A ideia de região acaba por sustentar a própria representação de território e de História Pátria, como um claro elogio à unidade nacional à medida que se defendia a sobreposição da unidade na diversidade.” (FREITAS, 2007, p. 22).

A criação do Instituto Histórico Geográfico e Etnográfico do Pará, como foi inicialmente chamado o IHGP, em 03 de maio de 1900, estava no rol das comemorações festivas do Quarto Centenário do Descobrimento do Brasil, incluído pelo governo estadual de Paes de Carvalho. As preparações dos festejos foram feitas em sessões realizadas em 29 de março e 27 de abril de 1900, nesta última presidida por Arthur Vianna<sup>13</sup>., foi deliberado sobre a solenidade de instalação do IHGP, a programação do evento, além do representante do IHGP perante a comissão central do centenário brasileiro, o nome seria do paraense José Veríssimo (RIHGP, 1900).

Às vinte horas do dia 03 de maio, no Teatro da Paz, é dado início os trabalhos da tão esperada sessão comemorativa presidida por Henrique Santa Rosa<sup>14</sup>., que instalou associações paraenses importantes como a Liga Humanitária, a Academia Paraense de Letras (APL) e o

---

<sup>13</sup> Arthur Octávio Nobre Vianna (1873-1911), sócio fundador do IHGP, nasceu em Belém, estudou no Lyceu Paraense, diplomou-se em Farmácia pela antiga Escola de Farmácia do Pará, de 1899 a 1906 foi diretor do Arquivo Público do Pará, grande pesquisador, soube como se valer dos documentos presentes na instituição para seus estudos. Tinha fortes ligações políticas na gestão de Antônio Lemos, de quem era amigo pessoal (SARGES, 2002).

<sup>14</sup> Henrique Américo Santa Rosa (1860-1933), nascido na Capital paraense, Geografo e Historiador, Engenheiro e Professor, ocupou a cadeira de Gramática Filosofia da Língua Nacional do Liceu Paraense, onde foi por duas vezes diretor, logo após foi nomeado a cadeira de Língua Nacional da Escola Normal (FREITAS, 2007; MORAES, T., 2009).

Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico do Pará. As duas últimas associações tinham muitas similaridades, pois vários intelectuais paraenses, em busca de espaço e reconhecimento, pertenciam as duas associações, como Ignácio Moura<sup>15</sup>, e o próprio Henrique Santa Rosa, membro da Academia Paraense de Letras e primeiro Vice-presidente do Instituto (RIHGP, 1900).

Nesse primeiro momento não houve uma atuação efetiva do IHGP e seus intelectuais, preocupados e envolvidos sempre em diversas atividades ou vinculados mais ativamente na APL, o que levou ao seu desaparecimento nos anos subsequentes.

Com a Academia Paraense de Letras, também surgiu o Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico do Pará, instalado na mesma sessão do dia 3 de maio de 1900. A estrutura era diferente, os sócios admitidos mediante proposta. O número de fundadores elevava-se a 56, muitos fazendo parte dos quadros da Academia Paraense de Letras. No ano de 1917, em 6 de março foi o instituto reinstalado, os estatutos reformados, novos sócios admitidos na qualidade de fundadores, elevando o número para 74. Foram criadas as Cadeiras e seus Patronos, em número de 40, a substituição feita em caso de vacância, geralmente por morte do titular (MEIRA et al., 1990, p. 113).

---

<sup>15</sup> Ignácio Baptista de Moura (1857-1929), Cametaense, militante da causa republicana e Abolicionista, foi um dos primeiros paraenses a produzir cartilhas escolares, em 1911 torna-se professor catedrático de aritmética e álgebra do Gynásio Paes de Carvalho. Organizador das festas em comemoração ao Tricentenário de Belém e diversas mostras, exposições de arte, literatura e História, à frente do Instituto Histórico e Geográfico do Pará, (FREITAS, 2007; MORAES, T., op. cit).

O primeiro presidente do Instituto Histórico e Geográfico Pará foi Domingos Antônio Raiol, o Barão de Guajará<sup>16</sup> (1830-1912) importante historiador da Amazônia no século XIX. Era em sua residência, um sobrado colonial que faz parte do centro histórico de Belém, que aconteciam as reuniões do Instituto Paraense e de outras associações congêneres. Somente em 1942, a residência do Barão de Guajará foi doada pela prefeitura de Belém para servir de sede social do IHGP, na gestão do professor Abelardo Condurú. O IHGP, logo nos primeiros anos de sua fundação, se desestrutura e vai ser reinstalado somente em 1917, como parte integrante das ações em que a intelectualidade local estava envolvida em comemoração ao tricentenário de Belém, período em que foram realizados desfiles públicos, publicação de documentos, festivais, exposições, construções de monumentos e congressos, em prol dessa data festiva.

Somente a partir de sua reinstalação, o IHGP vai ganhar notoriedade, tornando-se uma das instituições mais atuantes na vida político-intelectual do Pará. Esta data, mais especificamente seis de março de 1917, passa a ser considerada como o marco fundador da instituição por seus membros.

---

<sup>16</sup> Domingos Antônio Raiol, sócio fundador do Instituto Histórico e Geográfico do Pará, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, ocupou cargos políticos importantes no Império, foi correspondente de instituições científicas no Brasil e no exterior. O Barão do Guajará foi dono de uma vasta produção historiográfica, mais entre as mais notórias estão os seus *Motins Políticos*, obra de cinco tomos publicada entre 1860 e 1890, referência no estudo do movimento Cabano no Pará, e a outra é *História Colonial do Pará*, que escreveu um pouco antes de sua morte em 1912, ficando inacabada (RICCI, 2002).

A reinstalação ou refundação do Instituto paraense torna-se uma necessidade da intelectualidade local, motivada pelo clima instaurado durante a organização da programação cívica em comemoração ao tricentenário de Belém, marcada para dezembro de 1915 e janeiro de 1916. Dentre as personalidades que compunham o comitê patriótico para a organização dos festejos estavam Palma Muniz, Theodoro Braga, Henrique Santa Rosa e Ignácio Moura, entre outros.

Com intuito de estudar, rememorar e reconstituir o passado, atentando-se para as especificidades da História local, a reinstalação do IHGP desejosa pela intelectualidade paraense, é feita em solenidade presidida pelo governador do Estado Lauro Nina Sodré, tendo Ignácio Moura como presidente da agremiação.

A escolha de 1917, como data “fundadora” foi importante para a afirmação do Instituto Histórico e Geográfico do Pará como uma instituição republicana e cívica, evidenciando os sacrifícios e a incessante luta dos heróis e mártires da Revolução Pernambucana e sua importância para o fim do Império e o advento da República. Assim, a escolha dessa efeméride, aceita quase que de forma unânime por seus intelectuais, demonstra a necessidade de criar um mito de origem para a instituição, tornando a sessão um ato patriótico e político. Como nos mostra o trecho do pronunciamento de Ignácio de Moura em 1917, na solenidade de fundação do IHGP no Teatro da Paz.

A Revolução Pernambucana abriu, segundo a crença na época, caminhos para a independência, criando os primeiros alicerces para a



instalação da República. Assim sendo, a vinculação da instalação do Instituto paraense a esta data daria o status necessário de associação científico-cultural fiel aos princípios republicanos, forjando uma identidade una e homogênea entre seus membros (GUIMARÃES, 1999; 2005).

O IHGP teve uma acolhida entusiasmada pela intelectualidade local e personalidades de destaque político e econômico do Estado, entre os quais, o governador Lauro Sodré, que por diversas vezes manifestou seu apoio a nova instituição, sendo homenageado posteriormente por seus intelectuais, recebendo o título de Presidente de Honra da associação. A Imprensa registrou maciçamente o nascimento da nova agremiação como um acontecimento notável na sociedade paraense, corroborando com sua afirmação no cenário local como instituição eminentemente republicana.

A criação do Instituto Histórico e Geográfico do Pará era por si só uma tentativa de evidenciar a capacidade de inserção, da Amazônia e do Pará, no projeto nacional de civilização, na medida em que provava sua capacidade de manter uma instituição de ciência e saber. Nessa perspectiva, instituições como o IHGP viria dar traços de civilidade a cidade, não só como um instrumento para a modernização, mas como sinal efetivo de inserção do Estado em um processo nacional em andamento.

O discurso pela fundação em 1917, não ecoaram de forma unânime, intelectuais como Bento de Figueiredo Tenreiro Aranha, que

havia participado da fundação do Instituto em 1900, representou o discurso que defendeu a permanência da memória de sua fundação em 1900, e conseqüentemente sua refundação em 1917, alegando não ser cabível ir contra a veracidade dos fatos. Bento Aranha mobilizou a imprensa local e reuniu provas da fundação da associação em 1900, apesar dos esforços empreendidos, os sócios do IHGP optaram por reinventar um passado, ideia liderada pelo Velho Ignácio de Moura. Bento Aranha, se fez presente, de todo modo, na solenidade de criação do IHGP, assinando inclusive a ata de instalação da agremiação (FREITAS, 2007; MORAES, T., 2009).

Entre os intelectuais que participaram dos dois momentos de fundação da agremiação, podemos citar o próprio Ignácio de Moura, que liderou o discurso de fundação, Bento Aranha, Palma Muniz, Henrique Santa Rosa e Hygino Amanajás Somente em 1960, foi rescrita a História da Instituição, por seus membros, considerando a data de 1917 como reinstalação e a de 1900 como a verdadeira fundação da agremiação.

A Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (RIHGP), lócus de profusão das ideias da intelectualidade local, que já havia veiculado seus primeiros números em 1900, volta a circular em 1917 de forma irregular, financiada graças aos poucos recursos materiais disponíveis para publicação. O primeiro ano de publicação da revista foi considerado como 1917, graças ao predomínio dos discursos de fundação do IHGP nesta data, desconsiderando qualquer memória ou documento que remetesse a anos anteriores.

Na revista, podemos encontrar resenhas, biografias, relatórios de atividades, relatório de governo, atas, conferências, homenagens aos grandes vultos da História nacional e regional, além de vários trabalhos em várias áreas de interesse. Outro tópico importante das publicações do Instituto além dos discursos proferidos por seus membros, relatórios e atas reveladoras das atividades da agremiação e seus sócios, são transcrições de importantes documentos históricos.

A RHIGP tinha por finalidade dar um estatuto de cientificidade ao IHGP, proporcionando o reconhecimento de suas produções em nível nacional e internacional, e facilitando o intercâmbio com instituições similares. A referida revista era composta por uma comissão de redação a quem cabia revisar e selecionar as temáticas, e trabalhos a serem publicados. Os temas variados perpassavam especialmente por estudos históricos, geográficos, antropológicos e biográficos.

## **O INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO PARÁ: GUARDIÃO DE UMA HISTÓRIA REGIONAL E NACIONAL**

1º promover o estudo, animar o desenvolvimento e fazer a difusão do conhecimento da Geografia e da Historia em todos os seus ramos, e em suas aplicações a vida social, política e econômica especializando trabalhos no que se refere ao Estado do Pará. 2º Reunir, concatenar, publicar ou archivar documentos e trabalhos da geographia, historia, Ethnographia e Archeologia do Brasil e especialmente do Pará (RHIGP, 1917, s/p).

Em seu estatuto de 1917, o IHGP deixa claro seus principais objetivos. Com pretensões de construir uma História local e nacional, recriar um passado, organizar fatos e eventos dotando-lhes de um caráter científico, os intelectuais do IHGP debruçavam-se em documentos e monumentos, na busca de uma pretensa verdade histórica, como na averiguação, por determinação do governador, da verdade histórica das manchas existentes na Igreja do Carmo, que segundo Paulino de Brito seria de sangue remontando a um fato da Cabanagem<sup>17</sup>.

O que se pode entender por verdade histórica que mais seja a explanação succinta dum facto como são, e clareza os antecedentes que germinaram e condicionam o movimento, de que elle, o facto, é expressão viva, e as consequências lógicas coletadas por seus auctores, resultado dahi o conhecimento perfeito e exacto (BESSA, 1917, p. 80).

Escrever História, nesse sentido, constituía um ato de garimpar documentos, preciosidades e selecionar fatos, que se acreditava, com isenção própria dos especialistas e revestido de cientificidade. As temáticas abordadas predominantes eram de caráter político, como a Cabanagem, a Colonização do Grão-Pará ou a Adesão dos Municípios Paraenses a Independência, além dos problemas da nação, do Pará e

---

<sup>17</sup> A Sociedade Médico Cirúrgica do Estado do Pará foi encarregada pelo Instituto Histórico e Geográfico do Pará pela análise das manchas na Igreja do Carmo, concluindo, em parecer publicado nas páginas da RIHGP, não serem manchas de formação sanguínea (RHIGP, 1918, p. 229).

suas gentes. O Pará tomava parte dos debates sobre os problemas do momento e as incertezas do futuro, e lançava-se sobre sua própria História. Palma Muniz, em reunião do instituto paraense ressalta essa necessidade constante.

Faz sentir a necessidade urgente de estudar profundamente a História do Pará, ainda por se fazer, embora os doutos trabalhos de Barredo, Barata e Raiol e outros já muitos subsídios tenham trazidos para esse fim, nenhum núcleo melhor que o nosso Instituto precisa ser solidamente construído, edifício que honra nossos antepassados e ensinamento aos vindouros (RHIGP, 1920, p. 376).

Em 1918, em comemoração ao seu primeiro aniversário, o IHGP inaugura uma Galeria Histórica, composta por vários retratos de homens notáveis na História política do Pará, para esse fim, foram reunidas setenta telas dos mais diversos artistas. O catálogo da exposição foi impresso juntamente com traços biográficos desses homens ilustres. Foram escolhidas 70 personalidades que se destacaram na vida política e social do Brasil e do Pará, até o final do XIX, biografados geralmente por historiadores membros da agremiação. Entre esses ilustres estavam: Pe. Antônio Vieira, Barão do Guajará, Antônio Baena, Carlos Gomes, General Gurjão, Soares Carneiro, Dr. Américo Santa Rosa, Tenreiro Aranha, Arthur Vianna, José Veríssimo, Ferreira Penna, Jaques Huber,

Juvenal Tavares, João de Deus do Rego, D. Romualdo Coelho, D. Macedo Costa e outros<sup>18</sup>.

Em um contexto de afirmação do regime republicano, e ante a necessidade de criar uma identidade regional e nacional, o IHGP, suas ações e ideias circundantes, ligadas geralmente a oficialidade local, vão dar legitimidade ao regime. Essa busca é tarefa necessária da intelectualidade republicana ante os desencantos com o novo regime e a necessidade de fazê-lo cair no gosto da população (COELHO, 2002). As primeiras décadas do século XX, em meio à efervescência intelectual, houve um grande movimento de reafirmação dos sentimentos cívicos e um interesse crescente pelas questões nacionais.

O 15 de novembro e o triunfar da republica, no Brasil e no Pará, trouxe a necessidade de repensar a História e nosso passado, na tentativa de responder aos problemas nacionais e aos desafios de futuro, que se impunham com a instabilidade do novo regime e com as profundas transformações na sociedade brasileira.

Nesse sentido, heróis<sup>19</sup> são criados e outros desconstruídos, ao sabor dos novos interesses políticos em jogo, como nos mostra as

---

<sup>18</sup> Sobre a Galeria e seus notáveis ver: Catálogo da primeira série de uma Galeria Histórica. Belém: Typ. Official, 1918; e também o artigo de Aldrin Moura de Figueiredo: Panteão da História, Oratório da Nação: O simbolismo religioso na construção dos vultos pátrios amazônicos. In: NEVES, Fernando Arthur & LIMA, Maria Roseane (orgs.), Faces da História da Amazônia. Belém: Paka-Tatu, 2006, 545-559

<sup>19</sup> “Heróis são símbolos poderosos, encarnações de ideias e aspirações, pontos de referências, fulcros de identificação coletiva. São, por isso, instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço a serviço da legitimação de regimes políticos. Não há regime que não promova o culto a seus heróis e não possua seu panteão cívico” (CARVALHO, 2011, p. 55).

argumentações de Raymundo José Martins Bessa, nas páginas da RIHGP, sobre a legitimidade de José Bonifácio ser chamado de patrono da independência, questionando quais ações teve na formação do espírito nacional, e na busca pela emancipação política. Bessa advoga pela correção desse erro histórico, que segundo ele, se aprende nos compêndios didáticos desde criança e depois será repetido por toda a vida, não só por mestres, mas por toda a nação.

Como uma instituição criada para construção de mitos de origem e para invenção de tradições, em uma sociedade sedenta por símbolos e heróis, o IHGP, como instituição legitimadora das ideias da elite local, será o lugar privilegiado de onde se fala do Pará, sua História e suas gentes, de onde a identidade nacional e amazônica seria delineada em seu aspecto físico (geográfico) e social (histórico). Esse lugar da produção historiográfica, pautada pela imparcialidade e farta pesquisa documental para a construção de uma memória histórica, será fundamental para a concepção de história construída, legitimando as ações e produções desses intelectuais (DE CERTEAU, 1982).

O IHGP agregou diversos intelectuais, entre eles o Barão do Guajará, primeiro presidente da agremiação, Arthur Vianna, anteriormente citado, Theodoro Braga, Hygino Amanajás, Henrique Américo Santa Rosa, Ignácio Moura, Palma Muniz, antenados e muitos participantes dos debates republicanos sobre as questões nacionais, os males da nação, em que as mudanças viriam através da educação, debates caros a homens da geração de 1870.

O Pará se faria moderno e civilizado na medida em que entendesse sua própria História e a História da nação, essa percepção era clara nos pronunciamentos dos membros do IHGP, em que o passado deveria ser usado pedagogicamente pela sociedade presente. O uso exemplar e pedagógico da História, compreendendo o passado e o presente para não comprometer a marcha do progresso social, eram princípios caros a quem estava ocupado com a tarefa de escrever a História.

Nessa perspectiva, era necessário encaminhar a mocidade e o povo ao estudo do civismo, evocando o passado e fixando-se as bases para o futuro através do culto dos nossos heróis e mártires, que contribuíram de forma abnegada para o futuro da nação. A História, aliada aos estudos da Geografia, seria fundamental para a elevação moral de um povo, e como mestra da vida, será responsável pela veiculação de valores exemplarmente seguidos no presente, imprescindíveis para o progresso social em curso.

É por isso que os estudos da história e da geografia confraternizadas, quase em uma só ciência vai se tornando necessário e imprescindível para a análise social de um povo, estabelecendo os coeficientes necessários para o seu desenvolvimento e para a sua elevação futura (RIHGP,1917, p. 4,5).

Guardião da História do Pará e do Brasil, e de um tipo de memória e de História, o IHGP e seu olhar sobre o passado passaram a ser



veiculados não só na RIHGP, mas também nos livros didáticos oficiais que circulavam em Belém nas primeiras décadas do século XX. A exemplo de seu par nacional, muitos intelectuais do IHGP se dedicaram a tarefa de elaboração desses compêndios, concernentes com o projeto patriótico dos Institutos de maneira geral (FERNANDES, 2005; BRANCO, MALACARNE 2008).

### **OS INTELLECTUAIS DO INSTITUTO E OS MANUAIS DIDÁTICOS NO PARÁ**

Vários intelectuais do IHGP, historiador de ofício (ocupando a cadeira do Instituto), ligados à oficialidade local (ocupando muitas vezes cargos importantes no governo) e exercendo o magistério, se ocuparam da elaboração de manuais didáticos. Como homens de ciência, viam nos livros e compêndios escolares meio fundamental para atingir a juventude, carente de ensinamentos pátrios e de princípios morais.

Vamos ao mapeamento, neste item, da produção didática de alguns intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico do Pará que circularam em Belém e no Pará no final do XIX e nas primeiras décadas do século XX, levantamento feito na Biblioteca Pública Arthur Vianna, Seção de Obras Raras, onde alguns livros citados estão disponíveis.

A efervescência cultural gerada pelo surto econômico da borracha influenciou indiscutivelmente a produção didática no Pará, e início do século XX, com uma grande diversidade de livrarias e de gráficas, inclusive estrangeiras, especialmente francesas e portuguesas que por aqui circulavam.

O mercado editorial, de obras didáticas no Pará, teve seu ápice entre final do século XIX e as duas primeiras décadas do XX, período em que se fez sentir com mais vigor a crise econômica e o consequente fim da Belle Époque paraense. Nesse sentido, é importante destacar, que esses livros foram fruto de condições de produção específicas, que vão determinar estratégias de criação, estrutura, tamanho dos parágrafos, capítulos. Entre eles podemos destacar as produções de:

1- Hygino Amanajás, educador e político paraense, elaborou várias obras didáticas importantes. Além da obra Alma e coração (1900), publicou pela tipografia do Diário Oficial (Imprensa oficial) Noções de Educação Cívica (1898), publicação voltada para uso das escolas primárias do Pará, em que apresenta pequenos textos com conceitos de pátria, constituição, direitos e deveres do cidadão, símbolos pátrios, e a divisão dos poderes legislativo, executivo e judiciário.

2- Raymundo Cyriaco Alves da Cunha, professor normalista titulado em 1878, e autor de obras didáticas, tendo destaque para obra Geographia Especial do Pará, voltada para o uso das escolas primárias do Pará, essa obra foi publicada em 1894 pela typografia V Travessa; e Paraenses Illustres, publicado em 1890, foi reeditado em 1900 pela Editores J.B. dos Santos e Cia. Na primeira Cyriaco faz uma apresentação do Estado do Pará como suas vilas, cidades, hidrografia, vegetação e limites geográficos. A segunda obra é um importante livro composto por biografias de homens de grande expressão no Pará, nas mais diversas

áreas, grandes militares, políticos e nomes de expressão na literatura paraense.

3- Theodoro da Silva Braga, pintor e historiador, é outro autor importante, que terá sua obra Apostilas de História do Pará (1915) fruto de uma solicitação da Diretoria da Instrução Pública Primária em comemoração ao tricentenário de Belém, publicada pela Imprensa Oficial, era voltada para alunos e professores primários. Publicou também, pela editora Melhoramentos de São Paulo, História do Pará: Recurso didático (1931), obra ilustrada com inúmeras iconografias representando os vultos da História do Pará e seus principais acontecimentos, entre elas merece destaque sua célebre pintura da Fundação de Nossa Senhora de Belém do Grão-Pará, esta obra integra a coleção de História de cada Estado, organizado por essa editora. Além de Mapa Econômico do Estado do Pará, publicado pela empresa Gráfica da Amazônia, em 1918, que inicialmente tinha como finalidade fazer propaganda do Estado, e posteriormente foi destinado pela Diretoria de Instrução pública para o uso escolar, o livro contém informações históricas, geográficas, econômicas e administrativas do Estado do Pará.

4- Ignácio de Moura, professor catedrático de aritmética e álgebra do Ginásio Paes de Carvalho, escritor, jornalista e engenheiro civil, membro fundador da Academia Paraense de Letras e do Instituto Histórico Geográfico do Pará, tanto em 1900 e quando de sua refundação em 1917, publicou pelas Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré em 1928, seus Ensaio de Educação Moral e Cívica, onde apresenta à família

e a escola, a bandeira nacional e as datas nacionais através de pequenos textos, e orienta os professores para que incentivem seus alunos na aquisição de sentimentos cívicos e patrióticos.

5- Arthur Vianna, professor, jornalista e historiador, publicou em 1919 Pontos de História do Pará, impressa na empresa Gráfica Amazônia, obra bastante elogiada por suas qualidades didáticas, em que divide a História do Pará em pontos incorporando entre eles a constituinte paraense, os principais acontecimentos e principais governantes do Estado, entre eles os governos de Lauro Sodré, Paes de Carvalho e Justo Chermont.

6- José de Castro Figueiredo, é autor da obra Cartographia Escolar, obra de dois volumes impressa em Torino, na Itália, no Estabelecimento Doyen de L. Simondeth (1898), que foi dividida em dois volumes onde trabalha a cartografia e o desenho escolar.

No IHGP, esses intelectuais se preocupavam com uma História acadêmica, que serviu de base para a História ensinada através de compêndios e manuais didáticos que circulavam em Belém no início do século.

A entrada de temas nacionais nos livros escolares brasileiros, próprio do advento do regime republicano, intensifica sua missão pedagógico-nacionalista com a obrigatoriedade do ensino primário, divulgando e criando a imagem de um país grande e moderno. Com esse intuito, determinados símbolos e valores são reforçados no currículo e outros excluídos, negados.

Choppin, ao referir-se ao livro didático e sua natureza complexa, ressalta entre suas diversas funções o seu caráter ideológico, função esta detectada já durante o surgimento deste tipo de obra no século XIX e início do século XX, período intenso do fenômeno nacional, cumprindo a função de fornecer elementos de criação de uma identidade nacional (CHOPPIN, 2004).

Corroborando com os estudos feitos por Gomes (2009, 2010), da existência de um protagonismo dos intelectuais, nos anos iniciais da república no Brasil, que “assumem de modo obsessivo, o desafio de modernizar uma sociedade saída da escravidão e do regime monárquico, [...] responsáveis em grande medida pelo atraso em que o país se encontrava.” (GOMES, 2009, p. 25).

Pelo levantamento acima exposto, inferimos ser bastante significativa a contribuição dos intelectuais do IHGP na elaboração de livros e manuais didáticos no Pará, na Primeira República. Seguindo os passos de seu par nacional, o IHGB, estava preocupado em produzir, publicar e ensinar a História, como vias de criar uma memória histórica e garantir a integração nacional.

## **CONCLUSÃO**

Belém que em 1900 vivia a euforia trazida pelo bom da borracha, respirava modernidade com a inserção da Amazônia no rol do capitalismo internacional. Neste sentido, Instituições como o instituto viria dar traços de civilidade a cidade, que se fazia moderna e civilizada

na medida em que entendesse sua própria história e a história da nação. A criação do Instituto paraense, era por si só uma tentativa de evidenciar a capacidade da Amazônia e do Pará de se inserir no projeto nacional de civilização, na medida em que provava sua capacidade de manter uma instituição de ciência e saber.

Assim, no contexto de criação de uma identidade regional e amazônica, a história seria um importante veículo dessa construção e caberia ao IHGP a tarefa de conceber a história. Os Institutos como *lugar de memória* e a história como *mestra da vida*.

A história no final do século XIX e início do século XX está em processo de constituição enquanto ciência, e ao IHGP e seus intelectuais importava sua consolidação científica vinculada a especificidade local. Veiculadores de uma ciência produzida com bases em conhecimentos históricos e geográficos acerca da região, uma ciência produzida na Amazônia e por intelectuais da Amazônia.

Guardião da história do Pará e do Brasil, e de um certo tipo de memória e de história, o IHGP e seu olhar sobre o passado tornaram-se hegemônico nos livros didáticos oficiais, fazendo uma história de vultos e eventos repetidamente retomados, de disseminação de estereótipos sobre nossos usos e gentes, que permaneceu enraizada durante muito tempo em nossa forma de aprender e ensinar história, entender e ensinar nossa própria formação histórica, concernentes com o projeto patriótico dos Institutos de maneira geral.

## Referências

### FONTES:

ALVES, Francisco Ferreira de Vilhena. **Compendio de analyse moderna: lexicologia e syntactica**. Typ. Do Diário Oficial. Belém – PA, 1895.

\_\_\_\_\_. **Primeira Grammatica da Infancia**. Typ. E Enc.P. Barbosa. Belém – PA, s/d.

\_\_\_\_\_. **Segunda Grammatica da Infancia**. Typ. E Enc.P. Barbosa. Belém – PA, 1897.

\_\_\_\_\_. **Miscellanea Litteraria**. Pará: R.L. Bintecourt & Cia, 1900.

AMANAJÁS, Hygino. **Noções de educação cívica: para uso das escolas primarias do Estado do Pará**. Typ. Do Diário Oficial. Belém-PA, 1898.

\_\_\_\_\_. **Alma e Coração**. Belém: Typ. da Imprensa Oficial, 1905.

BRAGA, Theodoro. **A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará: estudos e documentos para a execução da grande tela histórica pintada pelo autor e encomendada pelo benemérito do intendente municipal de Belém Exmo. Sr. Senador Antônio J. de Lemos**. Belém: Secção de Obras d`a província do Pará, 1908.

\_\_\_\_\_. **O Município de Breves (1738-1910): monografia organizada com o estudo feito sobre documentos oficiais e obras vulgarizadas**. Belém: G. de Torres, 1911.

\_\_\_\_\_. **Apostilas de História do Pará**. Belém: Imprensa Official, 1915.

\_\_\_\_\_. **Guia do Estado do Pará**. Belém: Typ. Do Instituto Lauro Sodré, 1916.

\_\_\_\_\_. **Noções de Chorographia do Estado do Pará**. Belém: Empresa Gráfica Amazônia, 1919.

\_\_\_\_\_. **História do Pará: Resumo didático**. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

BRITO, Paulino de. **Collocação do pronomes: artigos publicados na Província do Pará** (1906-1907). Paris: Typ. Aillaud, 1907.

\_\_\_\_\_. **Grammatica complementar da língua portuguesa**. Belém: Typ. Papelaria Suíço, 1928.

\_\_\_\_\_. **A Grammatica do professor**. S.l, 1908.

CARDOSO, Firmo. **Evolução das escolas primárias do Pará**. In: Anuario de Belém em comemoração de seu tricentenário, 1616-1916: histórico, artístico e comercial. Belém: Imprensa Oficial, 1915.

CUNHA, Raymundo Cyriaco Alves da. **Geographia especial do Pará: para uso das escolas primarias**. Belém: Typ. e Enc. Da V. Travessa, 1894.

\_\_\_\_\_. **Paraenses Illustres**. Pará: Typ. J. B. dos Santos, 1900.

FIGUEIREDO, José de Castro. **Cartographia escolar: para uso das escolas primarias**. Torinto: Typ. L.Simondetti, 1898.

FREITAS, Joaquim Pedro Corrêa de. **Paleógrafo, ou Arte de aprender a ler a letra manuscrita, para uso das escolas da Província do Pará**. 13 ed. Paris: P. & A. Davy. 18-?.

HURLEY, Jorge. **Noções de História do Brasil e do Pará: de acordo com o programa de ensino primário do Estado do Pará**. Belém: Typ. Oficinas Graphicas do Instituto Lauro Sodré, 1938.

MOURA, Ignácio. **Anuario de Belém em comemoração de seu tricentenário, 1616-1916: histórico, artístico e comercial**. Belém: Imprensa Oficial, 1915.

\_\_\_\_\_. **Ensaio de Educação Moral e Cívica**. Belém – PA:1928.

OLIVEIRA, Virgilio Cardoso de. **Leitura Cívica-apontamentos, história e notícias sobre a Constituição Federal**. Belém: Livraria Moderna, 1901. PARÁ. Governo do Estado (Augusto Montenegro).

**Álbum da Festa das Creanças. Descrições e photographias**. 7 de setembro de 1905. Aillaude Cª Editoras (Paris), 1905.



TAVARES, Alexandre. **A Instrução Pública em 1900**- Prologo da coleção de leis e regulamentos do ensino público organizado pelo ex-diretor Augusto Olympo e Souza, Pará, 1902

VERÍSSIMO, José. A educação nacional. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto,1985

\_\_\_\_\_. **Cenas da Vida Amazônica**. Editora WMF Martins Fontes, 2011.

VIANNA, Arthur. **Pontos de História do Pará**. Belém: Empresa Graphica Amazonia, 1919.

REVISTAS:

**Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará, Belém.**

**Sócios do Instituto Histórico Geográfico e Etnográfico do Pará**. Revista do Instituto Histórico geográfico e Etnográfico do Pará. vol I ( nº 1); Belém Imprensa oficial 1900, p.168 e169.

**Estatuto do Instituto Histórico e Geográfico do Pará- Sócios Fundadores**. RIHGP, Anno 1, fasc. I, Belém, Novembro 1917, s/p.

Ata de Instalação do Instituto Histórico e Geográfico do Pará- Sócios Fundadores. RIHGP, Anno 1, fasc. I, Belém, Novembro 1917, p 1 e 2.

MOURA, Ignácio. **Alocução pronunciada pelo Dr. Ignácio de Moura na inauguração do Instituto Histórico e Geográfico do Pará, a 6 de março de 1917**, no Teatro da Paz. RHIGP. Anno 1, fasc. I, Belém, Novembro 1917, p 3, 4 e 5.

BESSA, Raimundo José Martins. **José Bonifácio e a Independência do Brasil**. RIHGP, Ano I, fasc. I, novembro 1917, p.80 e 90.

MOURA, Ignácio. **Relatório do Instituto Histórico e Geográfico do Pará**. RIHGP (Oficinas gráficas do Instituto Lauro Sodré). Anno II, fasc.II, Belém, outubro 1918, p.231 e 235.

**Sessão solene do Instituto Histórico e Geográfico do Pará,** pronunciamento de Luis Estevão de oliveira (orador). RIHGP, fasc III, Belém, outubro de 1920, p 373 e 374.

**Acta de reunião do Instituto Histórico e Geográfico do Pará,** pronunciamento de Palma Muniz. RIHGP, fasc III, Belém, outubro de 1920, p 376

MUNIZ, Palma. **As teses sobre a Adesão do Pará a Independência.** RIHGP (Edição comemorativa do centenário da Independência Política do Brasil), Belém, Anno VI, volume IV, Março de 1923.

**Sessão solene do Instituto Histórico e Geográfico do Pará,** pronunciamento de Americo Santa Rosa. RIHGP (Edição comemorativa do centenário da Independência Política do Brasil), Belém, Anno VI, volume IV, Março de 1923, p. 603,604, 605.

#### BIBLIOGRAFIA

BEZERRA NETO, José Maia. **Os Males de nossa origem: O passado colonial através de José Veríssimo.** In: Terra Matura: Historiografia e História social na Amzônia. Org. José Maia Neto, Décio Guzmán-Belém: Paka-Tatu, 2002.

BRANCO, Gisele Cristina; MALACARNE, Vilmar. **A questão da identidade nacional brasileira na obra História Geral do Brasil de Francisco Adolfo de Varnhagen:** Cultura e Educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p.95-112, dez.2008 - ISSN: 16762584

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados.** O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Cia. das Letras,1989.

\_\_\_\_\_. **A Formação das Almas.** O Imaginário da República no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**". In Educação e Pesquisa, vol. 30, nº 3. São Paulo: setembro/dezembro 2004.

COELHO, Geraldo Mártires. **História e Ideologia: O IHGB e a República (1889-1891)**. Belém, Serviço de Imprensa Universitária, 1981.

\_\_\_\_\_. **No Coração do Povo: O monumento da República em Belém**. Belém: Paka-Tatu, 2002.

COSTA. Eliezer Raimundo de Souza. **Saber Acadêmico e saber escolar: História do Brasil, da historiografia à sala de aula na primeira metade do século xx**. UFMG/ Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, 2008.

ERNANDES, José Ricardo Oriá. **O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do instituto histórico e geográfico brasileiro no ensino de história**. saeculum -Revista de História [13]; João Pessoa, jul/dez. 2005

DE CERTEAU, M. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino. **José Veríssimo (1857-1916). e a Educação Brasileira Republicana: raízes da Renovação Escolar Conservadora** / Maria do Perpétuo Socorro Gomes Souza Avelino França. – Universidade Estadual de Campinas, SP:2004.

FREITAS, Iza Vanesa Pedroso de. **O Patrono das letras: cultura e política no Instituto Histórico e Geográfico do Pará (1930-1937)**. 2007. 128 f . Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

FURET, François. **O nascimento da História**. In **A Oficina da História**. Lisboa: Gradiva s/d.

GADAMER, H. G. **O problema da consciência histórica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. **A presença do instituto histórico e geográfico brasileiro no campo da educação superior: o projeto da academia de altos estudos - faculdade de filosofia e letras: (1916-1921)**. Revista de História 141-FFLCH-USP, 1999, 91-100.

\_\_\_\_\_. **Primeiro Congresso de História Nacional: breve balanço da atividade historiográfica no alvorecer do século XX.** Tempo, Rio de Janeiro, nº 18, pp. 147-170.

GOMES, Ângela de Castro. **A República, a história e o IHGB.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2009.

MALEVAL, Isadora Tavares. **O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o (não) lugar da história do presente.** Ars Histórica, v. 1, n. 2, jul-dez. 2010, p. 49-59. 49.

MORAES, Tarcisio Cardoso. **A engenharia da História: Natureza, Geografia e Historiografia na Amazônia.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti Ribeiro do. **Pedagogia Liberal Modernizadora: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana.** Campinas SP, UNICAMP, 1997.

RICCI, Magda. **O Império Lê a Colônia: Um Barão a História da Civilização na Amazônia.** In: Terra Matura: Historiografia e História social na Amazônia. Org. José Mia Neto, Décio Guzmán - Belém: Paka-Tatu, 2002.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém: riquezas produzindo a belle-époque (1870-1912).** 2ª Edição .Belém: Paka-Tatu, 2002

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Os guardiões de nossa história oficial.** São Paulo: IDESP , 1989.

\_\_\_\_\_. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil-1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

# Revista A Escola (1906-1910): A liberdade e o modelo de trabalhador docente via método intuitivo<sup>20</sup>.

Claudia Maria Petchak Zanlorenzi<sup>21</sup>

Maria Isabel Moura Nascimento<sup>22</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente artigo, parte de uma pesquisa de doutorado, tem por finalidade apresentar a análise realizada na revista A Escola, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado (1906-1910), especificamente sobre a liberdade e o modelo de trabalhador docente via método intuitivo.

A carência de escolas para formação de professores no início do século XX possibilitou outros mecanismos refinados e eficazes para uma ampla divulgação dos ideais vigentes e para a homogeneização do trabalho desta categoria profissional mediante a uniformização do

---

<sup>20</sup> Este artigo já foi publicado na Revista de Educação PUC-Campinas, 21 (3). :363-370, set./dez., 2016.

<sup>21</sup> Professora da Rede Municipal de Ensino de Irati-PR. Doutora em Educação: História e Políticas educacionais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG. Contato aecmari@gmail.com.

<sup>22</sup> Professora Adjunta D da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Contato: misabel@lexxa.com.br

discurso pedagógico. A revista didática *A Escola*<sup>23</sup> foi um desses instrumentos, uma vez que, estritamente direcionada aos professores, tornou-se uma forma eficaz e efetiva de manutenção dos ideais liberais. Um meio rápido de convencimento e coesão, ela era uma forma de propagação de ideias, canal de representação e, concomitantemente, de regulação, que, de modo sutil vinculava um sistema de ideias de como o real deveria ser compreendido e aceito.

Seguindo os novos padrões propostos à sociedade da época e tendo como parâmetros os preceitos liberais de igualdade, tolerância, individualidade e liberdade, a educação foi instrumento importante para a reprodução dos valores pretendidos. Era necessário que a escola, nos moldes republicanos, fosse ofertada para todos, utilizasse métodos modernos e professores que aceitassem tal orientação, com a finalidade de sua universalização e homogeneidade no modo de pensar e agir.

Neste sentido, as reflexões suscitadas no estudo da revista *A Escola* apontam os discursos, os anseios, as conveniências, os interesses da sociedade paranaense em relação à educação, fornecendo pistas sobre as repercussões e polêmicas instauradas e, mais, contribuindo, sobremaneira, para a compreensão das situações da contemporaneidade.

---

<sup>23</sup> *A ESCOLA*: Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado, 1906-1910. Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual. Os escritos desta fonte primária estarão em letras itálicas e na grafia original.

O percurso metodológico empreendido na tese para produção dos dados e que por ora apresenta-se uma parte neste artigo, deu-se primeiramente pelo levantamento e catalogação da Revista “A Escola” junto ao Arquivo Público do Paraná e Biblioteca Pública localizados em Curitiba, em seguida foi feita a seleção dos artigos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa para enfim realizar a análise e discussão dos artigos selecionados, tendo em vista o objetivo proposto para a pesquisa, discutir a disseminação da ideologia liberal nos primórdios republicanos no Brasil. Os artigos levantados foram copiados na íntegra das reportagens, digitalizados e organizados em um banco de dados específico.

Todavia, esse primeiro contato, a realidade aparente, não foi suficiente para uma análise que possa ser considerada de acordo com o materialismo histórico. Assim, foi preciso realizar as abstrações a partir da análise dos artigos selecionados, bem como a discussão e interpretação dos artigos da revista “A Escola”. Tal procedimento teve como base a revisão bibliográfica sobre os temas abordados na pesquisa, para, realizar a redação da tese. Essa revisão permitiu estabelecer o necessário diálogo com a produção acadêmica relativa ao tema que é pesquisado.

Com esta síntese do trabalho, pode-se concluir que a educação no estado do Paraná, no início do século XX, foi marcada pela influência da ideologia liberal, a qual foi amplamente disseminada no conteúdo da Revista *A Escola*. Porém, apesar da pesquisa ser datada, as discussões

não se esgotam aqui, porque há muito a ser pesquisado sobre a história da educação nos diferentes momentos de todo o contexto brasileiro.

## **A LIBERDADE E O MODELO DE TRABALHADOR DOCENTE VIA MÉTODO INTUITIVO**

No início do século XX, era necessário que o primado da ordem fosse primordialmente considerado e que todos a seguissem, desde os alunos, futuros trabalhadores livres, até os professores. Para sua efetivação, os modelos foram sendo propagados, como, por exemplo, os grupos escolares, os métodos adequados – entre eles o método intuitivo. Desta feita, era indispensável a implantação de um método de ensino que proporcionasse economia de tempo e dinheiro, gerando uma formação parcelada e ao mesmo tempo a centralização que, “[...] com prejuízo da autonomia didática dos professores, obedecia a princípios da racionalização e as necessidades de uniformização do ensino” (SOUZA, 2006, p. 76).

Esta finalidade seria alcançada com o auxílio de um método<sup>24</sup> que estivesse em consonância com a ideologia liberal, uma vez que as preocupações com o método de ensinar “[...] podem ser consideradas

---

<sup>24</sup> Valdemarin (2006). comenta que, nos séculos XVII, XVIII e XIX, as preocupações que preenchiavam os processos educacionais dirigiam-se para os métodos de ensino e que, já no século XX, deslocam-se para compreender como a criança aprende. Embora o método intuitivo firmou-se no Brasil no Império, o que confirma a discussão da autora, no período do estudo deste trabalho, no início do século XX, ainda estava muito presente as discussões sobre o método, inclusive relacionado com o processo cognitivo, ou melhor, como se processa o conhecimento. Ademais, considera-se esse período como de transição como já foi exposto.



elementos definidores da profissão docente [...]” (VALDEMARIN, 2006, p. 166). Nele estão imbricados os valores e as concepções de homem, de sociedade, de educação e de conhecimento e, por meio dele, é possível verificar a ideologia defendida e a defesa de que os problemas, não só da educação, podem ser resolvidos sob o ponto de vista técnico “e dentro da nova educação, a corrente que poderíamos chamar de ‘metodológica’” (PONCE, 2001, p. 158). “*Método, do ponto de vista pedagógico, é a maneira de comunicar o saber do mestre ao aluno, mais simples, nitida, rápida e logicamente*” (PEREIRA, 1906, p. 122), entendia-se que os professores que não tivessem um método de ensino “[...] justificável e aproveitável: as creanças continuam a fazer uma barafunda de tudo quanto aprendem sem tirar um resultado satisfactorio” (PRADO, 1909, p. 79).

O método mais adequado e moderno para essa sociedade, que, formalmente, pregava a liberdade, a tolerância e a igualdade e, contraditoriamente, a homogeneidade e a uniformização, foi o Método Intuitivo<sup>25</sup>, “[...] *methodo pedagogico por excellencia*” (SOUZA, 1906, p. 82).

---

<sup>25</sup> Não se pretende fazer a descrição histórica da utilização desse método, a mesma já está bem apresentada na obra de Valdemarin (2004). Porém sabe-se que a análise de qualquer objeto preconiza a sua totalidade e que as relações históricas serão imprescindíveis para a compreensão da ideologia liberal e do método intuitivo, que foi divulgado no Brasil no final do século XIX, efetivamente no documento redigido por Rui Barbosa *Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (1882-1883). Para saber mais: SCHELBAUER, Anaete Regina. *A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2003.

O método intuitivo, concebido como capaz de “[...] formar estudantes mais adequados às transformações políticas e econômicas” (VALDEMARIN, 2004, p. 2), foi divulgado efetivamente na revista *A Escola*, priorizando a experiência em detrimento da memorização, “[...] dado naturalmente, falando ao cérebro e ao coração do aluno” (PEREIRA, 1906, p. 123). Privilegiava o mundo das coisas, a ação, ao invés do mundo das palavras, estabelecendo vínculo entre as propostas escolares inovadoras e o ideário liberal republicano, adequado ao projeto político modernizador (VALDEMARIN, 1998, p. 76). Esse ideário pedagógico pautava-se em uma nova relação com o modo como se entendia a produção do conhecimento.

O método intuitivo tinha como pressuposto a capacidade do aluno se auto conduzir e o deslocamento do foco para o processo de aprendizagem<sup>26</sup>, salutar para a ideia de meritocracia, já que “[...] nenhuma escola pode proporcionar ao indivíduo habilidades que não possua. Reside nisto a raiz da desigualdade social” (PAIM, 1995, p. 213). Esta justificativa vem a calhar para uma sociedade capitalista que ressalta as possibilidades em detrimento do resultado. Este método foi um dos instrumentos para formação e conformação desse novo homem para a República e para a sociedade capitalista: trabalhador livre e ágil

---

<sup>26</sup> Saviani (2006). apresenta duas grandes tendências pedagógicas levando em consideração esse aspecto: “[...] primeira: concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática [...] e concepções que subordinam a teoria à prática” (p. 1). Podemos considerar que no período do século XX objeto de estudo, como já foi afirmado anteriormente (pedagogia da essência e pedagogia da existência), há a transição entre essas duas concepções e que resultará na síntese: a Escola Nova.

que tivesse o domínio das coisas “[...] porém, as individualidades não devem desaparecer” (MACEDO, 1907, p. 67).

Só uma educação prática, efetivada por meio de um ensino útil e que trabalhasse saberes que fossem necessários no dia a dia dos indivíduos, possibilitaria a eles estarem aptos para inserirem-se em uma nova sociedade. Alertava, entretanto, que só os que verdadeiramente se empenhassem seriam bem-sucedidos, depositando nos sujeitos as responsabilidades pelo fracasso ou sucesso, exaltando as capacidades individuais, o mérito, mantendo a divisão social entre os que têm propriedade intelectual e os que não têm. Há, nesse processo, a visão de igualdade na justificativa de igualdade de oportunidades em detrimento da igualdade de resultado. “Os liberais são, legitimamente, campeões da luta em prol da primeira daquelas desigualdades” (PAIM, 1995, p. 215).

O método ativo preconizado era uma forma de propagar esse princípio de igualdade de oportunidades. Atribuía-se à ação do indivíduo a chave para o seu sucesso, todavia, no ambiente escolar, propunha-se um ensino baseado em aspectos práticos, sem imposições, conforme a necessidade do mesmo. Esta proposta metodológica, é importante lembrar, daria mais chances àqueles com condições materiais e intelectuais estimuladas previamente no contexto social.

Essa nova teorização, ao romper com concepções anteriores, permite justificar metodologicamente a liberdade de raciocínio frente à tradição, afiançando a possibilidade de intervenção humana no mundo natural e, em consequência, demandando novas

perspectivas educacionais (VALDEMARIN, 1998, p. 80).

A essência do método intuitivo está postulada na concepção de que a origem das ideias procede dos sentidos humanos, remetendo-se à matriz empirista, corrente filosófica na qual a fonte de conhecimento é a experiência e a sensação. Apresenta como pressuposto que “[...] todas as ideias derivam da sensação ou a reflexão” (LOCKE, 1991, p. 27), em suma da experiência.

*O educador deve saber como surge e se desenvolve esse psychismo tão rico e completo, deve saber como a criação entra em contacto com o mundo externo e sob que forma o mundo se faz cognoscível. O primeiro fenómeno psychico é a sensação, a reacção do organismo contra o meio [...] (MOREAU, 1906, p. 156).*

Com base neste pressuposto, quanto mais experiências acrescentadas, mais competente seria o indivíduo e, se a mente humana é uma folha em branco, é possível intervir e direcionar o desenvolvimento humano de acordo com que se projeta para a sociedade capitalista (VALDEMARIN, 2004, p. 36). Este princípio explicita qual a função social da escola para essa sociedade na qual a ordem é sinônimo de progresso, qual seja, universalizar o conhecimento necessário ao trabalhador que irá compor o mercado de trabalho numa sociedade cada vez mais complexa. Paralelamente à utopia de acesso à educação, de acesso ao conhecimento por todos igualmente, efetivava-se o objetivo de controle, de limitação intelectual pela utilização de

instrumentos, como métodos de ensino, que disciplinavam os corpos e as mentes. É neste sentido que se observam os paradoxos da ideologia liberal: a universalização e a homogeneidade; a liberdade e a individualidade; a igualdade real e a igualdade legal; por fim, a emancipação e a conformação.

O ensino tem como premissa que “[...] a consciencia do alumno deve formar-se á custa de experiências” (VELLOZO, 1909, p. 51), todavia disciplinados por um método, que possibilitaria “[...] 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” (VALDEMARIN, 1998, p. 80).

*A educação dos sentidos é também da mais alta importância, e para isso, deverá o mestre dirigir sempre os necessários exercícios, na aula, nos passeios e em todas as ocasiões oportunas (PETRICH, 1906, p. 19).*

O método intuitivo foi uma forma de disseminar esses ideais, fazendo-se presente no trabalho docente e determinando os procedimentos do trabalho pedagógico, haja vista ser um “[...] conjunto de procedimentos metódicos destinados a orientar a prática pedagógica de professores da escola elementar” (VALDEMARIN, 2004, p. 173). A defesa da sua utilização como transposição de uma teoria de conhecimento, de um ideal, de valores e de conformação via conteúdos foi o direcionador de um projeto teleológico, por meio do qual os professores foram convencidos da sua eficiência, fundamentado na

ilusão de que o mesmo era uma forma de proporcionar a igualdade de ensino, produzindo um consenso social. Representava uma renovação pedagógica, oficializada pelo Estado, que preconizava que “[...] o método utilizado será o método intuitivo” (PARANÁ, 1901, p. 95). Este método, considerado um guia para auxiliar o trabalho docente, tornou-se também um meio de homogeneizar e uniformizar o trabalho dos professores da escola pública, com o intuito de racionalizar a concepção de homem, sociedade e educação calcada na ideologia liberal.

Na resposta à questão que permeia este item sobre como se deu o convencimento e a legitimação da ideologia liberal, fica evidente que a revista *A Escola* foi um instrumento de sua disseminação, cumprindo o seu papel de divulgadora do método intuitivo ao apresentar em suas páginas as suas bases. Este periódico era um canal que atingia, de modo imediato, os professores. Além disso, por intermédio do conteúdo que divulgava é possível constatar seu lado conservador ao propor o método como ordem. Era preciso

*[...] estimular, por meio de leis e instituições de proteção e garantia a actividade individual dos cidadãos de hoje, educar as crianças no sentido de formar homens de carácter, dignos, aptos, enérgicos, resolutos, conscientes, para, com vantagem, aos luctadores de hoje, sucederem os de amanhã [...]*  
(MACEDO, 1907, p. 67).

Desta forma, tornou-se oportuna a disseminação do método intuitivo para atender à ânsia por mudanças no ambiente educacional. Nos artigos da revista, é possível perceber evidências de que o referido

método foi passado como modelo ideal de ensino, introduzindo processos de aprendizagem inovadores, como, por exemplo, no excerto abaixo, quando explica que o método intuitivo: *“Tem por base a lição das cousas. Pestalozzi considerava-o tanto melhor quanto mais sentidos attrahia, entendida que os sentidos deviam todos ser educados ao mesmo tempo”* (PEREIRA, 1906, p. 123). Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1849) são apontados como responsáveis pela sistematização do método intuitivo, todavia podem ser verificados os delineamentos desses princípios da educação pelos sentidos em Rosseau em sua obra *Emílio* ou *Da Educação* e em Rabelais.

A preocupação dos escritores do periódico pode ser constatada quando afirmam que *“[,,,] instruir a mocidade não é inculcar-lhe um agregado de palavras, de phrases, de sentenças e de opiniões que se colheram de alguns autores; é abrir-lhe o entendimento para as cousas”* (POMBO, 1907, p. 127). Era necessária uma pronta solução para a questão do ensino e esta poderia vir pelas prescrições do método intuitivo. Urgia modificar a forma de ensinar, todavia sem uma investigação mais profunda das condições das escolas e, sobretudo, um desconhecimento da realidade social e, mais ainda, com professores sem formação efetiva e de fácil manipulação.

Este método – pelos ecos do contexto mais amplo que propunham à educação do país – seria o ideal, como é apontado na revista ao apresentar uma proposta para o 3º ano da Escola Normal: *“Para o 3º ano: 1ª lição. resumo do 2º ano; 2ª lição. leitura e escripta; 3ª*

*lição. Lição das cousas*<sup>27</sup>; 4ª lição. estudo da lingua materna [...]” (MACEDO, 1906, p. 137, grifo nosso). Ao mesmo tempo em que a divulgação do método intuitivo na revista *A Escola* objetivava propagar a sua utilização e sua generalização, também é possível pressupor que, sobre o mesmo, já havia um consenso e uma aceitação.

O método intuitivo tem como proposta promover situações de aprendizagem em que o aluno, por intermédio da experiência, pudesse aprender e não apenas memorizar o conteúdo. O ensino deveria ser concreto, sem abstrações, defendendo-se o papel ativo do aluno.

*O objecto mais insignificante em aparência, – uma flor, uma pedra, o que estiver a mais facil alcance do professor, pode ser objecto de fructiferas lições e despertar na creança essa curiosidade tão util que é a porta aberta ao prazer do saber e do estudo* (MOREAU, 1906, p. 157).

É interessante observar que esses preceitos, muito sedutores, sem uma verdadeira análise, continuam ainda presentes, em nossos dias, nos discursos educacionais. Não é muito difícil encontrar em algumas “falas” de educadores contemporâneos, afirmações similares a esta:

*A criança não deve se tornar um receptáculo das idéas de outrem, devendo interessadamente o professor*

---

<sup>27</sup> Conforme Valdemarin (2004, p. 3). há uma discordância entre o termo lição das coisas e o método intuitivo. Para Rui Barbosa, defensor efusivo do método, não havia diferenciação entre os dois, visto que “[...] as lições das coisas devem ser o método e o processo geral”, já para Leôncio de Carvalho, o autor referido anteriormente está equivocado, porque “[...] a lição das cousas é uma parte do método intuitivo” (CARVALHO, apud VALDEMARIN, 2007, p. 3).



*habitual-a a agir por si mesma, a envidar esforços no intuito de descobrir o como e o por que das cousas; pois do contrário, mais tarde, na vida prática ella só pensará de accordo com que os outros pensarem e nunca terá liberdade de acção e de consciência (PARANÁ, 1906, p. 9).*

No método intuitivo, que estava em foco nos Estados Unidos, o interesse deveria estar associado aos interesses das crianças e ao seu desenvolvimento intelectual, respeitando ao máximo sua atividade livre. Para tanto, eram necessários alguns processos de aplicação, ou melhor, seguir um modelo, que traria ordem e uniformização ao ensino, assim como sua cristalização. Dessa forma, desde a escola primária à escola normal, o ensino deveria ser desenvolvido de forma prática, ensinando “[...] coisas vinculadas à vida, objetos presentes no cotidiano dos estudantes, introduzindo assim os objetos didáticos como elementos imprescindíveis à formação de ideias” (VALDEMARIN, 2004, p. 76) e também como uma forma de disciplinar, de cristalizar e uniformizar o ensino e a aprendizagem. Parte daí a necessidade de “[...] *globos e mappas geographicos, solidos geométricos, quadros historicos, etc. utensilios esses próprios a concretizar as explicações e tornar intuitivo e interessante*” (SOUZA, 1906, p. 79), com os quais os professores iriam dirigir uniformemente o ensino. Destaca-se que, para a exigência de preparação do trabalhador livre, um ensino intelectualista, anacrônico e academicista não era válido àqueles que seriam os propulsores da riqueza nacional, àqueles que iriam manusear os instrumentos de produção da indústria. Todavia a adoção desse método, dado que

pressupunha a utilização de materiais para sua organização, não era uma realidade a todos os docentes, o que pode ser considerado uma forma de ensino elitizada, uma vez que a sua efetiva implantação e sucesso dependiam de tais recursos.

Resente-se a escola da falta de diversos utensilios taes como: globos e mappas geographicos, solidos geométricos, quadros historicos, etc. utensilios esses próprios a concretizar as explicações e tornar intuitivo e interessante e attraente o ensino das diversas materias do programma (SOUZA, 1906, p. 79).

Ancorada na ideia de que o conhecimento se dá pela experiência, a “nova educação” tinha por finalidade: “[...] não lançar às massas as flores da cultura” e reservar apenas para o homem das classes superiores “o completo desenvolvimento do espírito” (PONCE, 2001, p. 170). Dava-se continuidade à formação de uma elite, à diferenciação social, com o intuito de adaptação à sociedade vigente e aos valores que se estabeleciam.

É sob esta perspectiva que se pode considerar que o periódico em questão teve um papel preponderante na disseminação de ideias específicas de professores aos professores paranaenses, o que incita a pensar sobre um proselitismo educacional com o objetivo de formação docente em um período em que esta formação era escassa. É nesse contexto que a propagação do método intuitivo oportunizou a disseminação de um modelo ideal e a uniformização do pensamento sobre a questão da desigualdade social, mediante a disseminação dos

ideais do liberalismo, como a igualdade formal. Ao propor o ensino ativo, que levava em consideração a liberdade e o interesse do aluno, utilizando com equidade em sala de aula materiais pedagógicos, incitava-se entre os mesmos a luta desenfreada pela satisfação das necessidades individuais, diferente da liberdade considerada como emancipação, ou seja, o homem afirmado como sujeito, superando coletivamente todas as situações opressoras e alienadoras que o tornam objeto. O conceito de liberdade nesses termos é envolvido por uma contradição, uma vez que pressupõe a ausência de obstáculos para livre escolha e para a ação, todavia são determinadas pela racionalização de um método que proporcionaria a condução pelo próprio educando.

Pode-se constatar, nos excertos que compõem o periódico pesquisado, o avanço das condições para as relações capitalistas, implícita ou explicitamente, em particular a noção de trabalho docente e a redefinição dos papéis sociais, fundamentados na ideologia liberal. Essa ideologia não se define apenas como uma estratégia de falseamento por uma classe, mas é fruto das condições materiais e da luta de classe e é esse processo de falseamento do real, de desapropriação do conhecimento e dos antagonismos peculiares que mantêm o modo de produção capitalista. Nele, está o cerne da própria dissolução do capitalismo, instaurado e alimentado nos contrários, dado ser um movimento histórico e que, também não se pode negar, teve sua contribuição para o desenvolvimento das relações sociais, como, por exemplo, a forma como se efetiva o ensino em sala de aula.

A fé na educação, herança do Iluminismo, apesar de sobrevivente na atualidade, foi fadada ao fracasso, porque “[...] as cinzas das ilusões do liberalismo se esboroaram perante a voragem do capital e a desigualdade nunca fez tantas vítimas” (ALMEIDA, 2004, p. 3). Colocando-se a educação como prioridade e alternativa de democratização das oportunidades, reforçava-se a ideia que é por meio das ações individuais que a sociedade se desenvolve com progresso, que o indivíduo terá sucesso. Ocultava-se, entretanto, que a liberdade preconizada a todos é, ao mesmo tempo, liberdade para a classe dominante agir em prol de seus interesses. Ao se propagar que a desigualdade é uma condição natural, justificava-se a não necessidade de combatê-la, fato que terá reflexo na educação e, mais especificamente, na função da escola. Essas premissas seriam o “abre alas”, o curso anterior ao ideário de uma tendência que, nos anos seguintes, seria amplamente defendida, a renovação da escola pelo movimento da Escola Nova.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O método mais adequado foi o Método Intuitivo, divulgado efetivamente na revista *A Escola*, o qual marcou o início da valorização dos métodos ativos. Constituído como uma renovação pedagógica, postulado na concepção de que a origem das ideias procede dos sentidos humanos, o método intuitivo era considerado como um guia para auxiliar

o trabalho do professor, tornando-se um meio de uniformizar o trabalho docente.

Nos artigos da revista, é possível ser evidenciado que o referido método foi passado como modelo ideal de ensino, além de inovador. A sua propagação foi oportuna como modelo ideal, uma vez que, conseqüentemente, disseminava a ideologia liberal, em nome de seus preceitos de igualdade e liberdade, ao propor um ensino ativo, centrado no interesse do aluno, dando a todos e com equidade a oportunidade de aprender, reforçando a ideia de que é a partir das ações individuais que a sociedade se desenvolve e, com o progresso do indivíduo, ele terá sucesso. Estas premissas preparariam o caminho para o ideário de uma tendência que, nos anos seguintes, seria amplamente defendida, a Escola Nova.

## **Referências**

### **Fonte Primária:**

A ESCOLA: Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. 1906-1910. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual.

ALMEIDA, J. S. Apresentação. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 1-8 (Coleção Educação Contemporânea).

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano. Segundo tratado sobre o governo**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os pensadores).

MACEDO, A. Epístolas Pedagógicas. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n.1, p. 10-11, 1906.

MACEDO, F.R.A. Epístolas Pedagógicas. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 6-7, p. 67-71, 1907.

MOREAU, A. A Pedagogia e a Escola. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 10-11 p.156-161, 1906.

PAIM, A. **Liberalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

PARANÁ. **Regulamento de Instrução Pública do Estado do Paraná**, 11 de março de 1901. Curitiba: Arquivo Público do Paraná, 1901.

PARANÁ, S. A Escola. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 1 p.1-2, 1906.

PEREIRA, E. Curso de Pedagogia. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 7, p.. 122-126, 1906.

PETRICH, J.V. Relatórios. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 1 p.17-25, 1906.

POMBO, R. A Escola – Modelo Anglo- Saxonía. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 8, p. 127, 1907.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRADO, R. As Escolas. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 2-3, p. 79-80, 1907.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Mora (Orgs.). **Navegando na História da Educação Brasileira** – HISTEDBR Campinas, SP: HISTEDBR, 2006.

SOUZA, R. F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 109-151- ( Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, L. A Missão da Escola. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 1, p.1-5, 1906.

VALDEMARIN, V. T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do Século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 163-203.

VALDEMARIN, V. T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do Século XIX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 85-132.

VALDEMARIN, V. T. O conhecimento do mundo: um estudo sobre as concepções epistemológicas e sua aplicação escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 75-98, jan./jun. 1998.

VELLOZO, D. Subsídios Pedagógicos. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n.2-3, p. 46-62, 1909.

# Práticas avaliativas na escola primária paranaense

Waléria Adriana González Cecílio<sup>28</sup>

Neuza Bertoni Pinto<sup>29</sup>

## INTRODUÇÃO

A circulação e a apropriação dos saberes relacionados às práticas avaliativas da matemática escolar têm sido uma temática recorrente nas escolas, tendo em vista a liberdade de organização conferida às escolas por meio da legislação. A história é dinâmica e as situações mudam de acordo com o contexto de cada época, contudo, nem mesmo o tempo é capaz de apagar os indícios que permitirão compreender as práticas implementadas e entender porque determinados modos de avaliar permanecem vivos em nossas escolas. Nesta perspectiva, este texto tem como objetivo refletir sobre cultura, práticas e representações no domínio da avaliação da matemática escolar nas duas primeiras décadas do século XX, momento em que ocorre a implantação dos grupos escolares, símbolo de excelência da escola primária e parâmetro para a organização das escolas públicas republicanas. Na perspectiva da História Cultural, a pesquisa privilegia os estudos de (CERTEAU, 2002, 2011), (CHARTIER, 1990), (JULIA, 2001), (CHERVEL, 1990), (BARROS,

---

<sup>28</sup> Pontifícia Universidade Católica do Paraná; [waleria.cecilio@pucpr.br](mailto:waleria.cecilio@pucpr.br)

<sup>29</sup> Pontifícia Universidade Católica do Paraná; [neuzabertonip@gmail.com](mailto:neuzabertonip@gmail.com)



2011) e FOUCAULT (1979, 1986) e particulariza como fonte de pesquisa a revista *A Escola*, assim como código de ensino e relatório de inspeção da Instrução Pública do ensino primário paranaense, disponíveis no Repositório do Projeto Nacional sobre a Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos da Escola Primária Brasileira.

No embate entre memórias da educação matemática primária paranaense, buscamos apreender as formas de avaliações prescritas e praticadas, de modo a perceber o quanto estas visões permanecem impregnadas em nossas práticas e representações. Entendemos que uma pesquisa sobre a história da avaliação escolar deve considerar as finalidades do meio, isto é, os motivos que levaram a instrução pública a alterar as práticas avaliativas, como a escola age para produzir as práticas e como estas funcionam.

Como prática organizada e sistematizada, a avaliação da matemática escolar se faz presente em todos os níveis de ensino e se realiza segundo objetivos explícitos ou implícitos, os quais refletem valores estabelecidos em determinado período histórico de uma sociedade. Assim, por ser dinâmica, e com situações que mudam de acordo com o contexto de cada época, a história deixa rastros que nos permitem compreender as mudanças também nas concepções de avaliação em cada tempo e espaço, entendendo porque determinados modos de avaliar parecem permanecer inalterados em nossas escolas.

## **INSPEÇÃO DO ENSINO: CULTURA ESCOLAR, PRÁTICAS E REPRESENTAÇÃO**

Em Julia (2001), a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.

Corroborando o exposto, Chervel (1990) amplia a definição, defendendo que a cultura escolar não pode ser estudada sem levar em conta as relações conflituosas ou pacíficas que elas mantêm, assim como os vínculos que uma cultura escolar mantém com outras culturas, como a cultura política, econômica e religiosa. Na história da escola primária paranaense, a prática dos exames ocupou e ainda ocupa um lugar de extrema importância na cultura escolar. Pode-se dizer que estamos nos referindo a um espaço curricular repleto de práticas e representações de inspetores e professores. Neste contexto, Chartier (1990) observa que a cultura materializada nas práticas e representações, nos seus usos e modos de referir sobre o lugar e o tempo, bem como suas contribuições, remete a movimentos de transformação e apropriações realizadas pelos sujeitos desse processo.

Segundo Rosa Fátima de Souza, em *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX*, a profunda transformação do ensino primário que ocorreu nos finais do século XIX e início do século XX, no Brasil, acompanhou o movimento internacional, acarretando um profundo enriquecimento da cultura escolar:

Formulações doutrinárias e prescrições metodológicas foram constituindo uma rede de saberes sobre cada uma das matérias e uma pedagogia normativa alimentou os cursos de formação de professores, inspirou a produção de textos e fomentou um mercado editorial de livros e periódicos educacionais especializados (SOUZA, 2008, p. 21).

Arelado a esse fato, França e Villela (2014, p. 134) destacam que “na virada do século XIX para o XX, ocorriam conflitos políticos no país, imigrantes estrangeiros chegavam e havia necessidade de se melhorar o nível de competência dos trabalhadores”. No início do século XX, o Brasil contava com orçamentos muito aquém das suas necessidades, e tal fato exigia urgentes providências. Sabendo que a produção depende da capacidade de quem produz e que o ignorante produz muito pouco ou nada, ficava evidente a urgente necessidade de investimentos em educação, e para isso a escola pública primária e gratuita mostrava-se como o caminho certo a investir.

Neste sentido, entendemos que foi apenas a partir da inspeção *in loco* das escolas primárias que se colocou em marcha um programa de reconstrução da escola pública paranaense. É importante destacar que essas inspeções não se orientavam somente na estrutura da escola, mas também dos materiais, das matérias, da obrigatoriedade, do recenseamento, da matrícula oficial, do funcionamento, da frequência das aulas, dos livros em geral, dos exames escolares entre outros.

Assim como Yazbek (2015, p. 101) descreve a reorganização político-administrativa de um hospital militar na obra *10 Lições sobre Foucault*, podemos pensar que a reorganização político-administrativa da escola primária não se deve apenas à reorganização da técnica e dos deveres do corpo de professores, mas também à necessidade econômica e social de proceder a um controle que permitisse vigiar os alunos nas escolas para que eles não a abandonassem, tendo em vista que tinham sido matriculados de maneira bastante custosa; pelo mesmo motivo, educá-los para garantir a melhora do nível de competência dos alunos, futuros trabalhadores nas mais diversas formas de trabalho; e evitar que os alunos permanecessem na escola sem apresentar adiantamento nos exames de classe ou nos exames de promoção, garantindo a vida e o progresso da instrução pública. Assim, o que está em jogo é um exame minucioso do poder, trata-se do que Foucault chama de poder disciplinar:

[...] o exame combina técnicas de hierarquia que vigia e da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vem-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam (FOUCAULT, 1986, p. 164-165).

O relatório do inspetor geral de ensino Cesar Prieto Martinez, apresentado ao Secretário Geral de Estado, escreve que nenhuma empresa progride sem fiscalização e que quem a dirige tem que conhecer, como a palma de sua mão, os homens e as coisas que se concretizam diariamente, o que entra e sai, o que dá lucro e o que dá prejuízo, tudo o que diz respeito à integridade e ao progresso do estabelecimento. Nesse contexto, o relatório ressalta que a inspeção de ensino tem que ser forçosamente o *pivot*, em torno do qual o aparelho escolar se moverá, a fim de concentrar suas energias (PARANÁ, 1920).

Segundo Foucault (1979),

A disciplina é o conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. É o poder de individualização que tem o exame como instrumento fundamental. O exame é a vigilância permanente, classificatória que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo (FOUCAULT, 1979, p. 107).

Como exemplo, podemos considerar a figura do inspetor escolar, no início do século XX. O inspetor desempenhava um papel vital na fiscalização da escola primária paranaense. A sua existência era justificada como sendo indispensável para as condições de vida e progresso da instrução pública. Eram nomeados pelo Governador do Estado, por indicação do Diretor Geral, incumbindo-lhes, além de outras atribuições, visitas inesperadas às escolas de seus distritos com o objetivo de fiscalizar e controlar o cumprimento do regulamento vigente,

assim como presidir os exames parciais e finais (orais e escritos) que ocorriam durante o mês de novembro, dando ciência de tudo ao diretor geral por meio do relatório.

Para os exames, o inspetor de ensino, além de fixar as datas, também definia a constituição da banca examinadora, que deveria ser composta por duas pessoas idôneas, convidadas com a devida antecedência. A função da banca examinadora era avaliar os alunos, interrogando-os conforme o programa de ensino vigente (PARANÁ, 1901, p. 89). Neste contexto, sublinha-se que os exames finais eram seções abertas ao público, celebrados com muita pompa, e, em estilo de solenidade, eram conduzidos por meio de inspetores e pessoas de grande destaque na sociedade. Em meio às festividades dos exames finais, o regimento do Grupo Escolar Modelo de 1917 prevê a possibilidade de premiação de professores e alunos que, de certa forma, traziam prestígio e destaque ao ensino público: aos professores que, usando o método analítico (metodologia prescrita pela instrução pública), aprovaram pelo menos 80% dos seus alunos em dois anos consecutivos, e aos alunos que mais se distinguiram nos grupos. Para Barros (2011, p. 55), “o modelo cultural de Chartier é claramente atravessado pela noção de “poder”, o que, de certa forma, faz dele também um modelo de História Política”. Assim, entendemos que, ao longo do período estudado, os exames foram utilizados como instrumentos simbólicos para propagar a importância da escola pública no meio popular.

Como algo que foi engendrado, se faz necessário perceber os interesses políticos articulados no sistema de avaliação, identificar as estruturas que criaram as regras e as normas da avaliação escolar e, principalmente as práticas de exames relacionados aos saberes matemáticos que tinham, e que ainda tem, um forte poder de classificar, incluir e excluir o aluno da escola. Assim,

A distinção entre finalidades reais de objetivo é uma necessidade imperiosa para o historiador da disciplina. Ele deve aprender a distingui-las, mesmo que os textos oficiais tenham tendências a misturar umas e outras (CHERVEL, 1990, p. 190).

Essa visão do inspetor como instrumento de fiscalização e controle pode ser entendida como uma representação cultural. Segundo Chartier (1990), a representação está associada a um certo modo de “ver as coisas”, de dá-las a ver, de refigurá-las. Assim, entendemos que as representações do inspetor, com seus sutis deslocamentos são complementares a inúmeras práticas (BARROS, 2011, p. 46). Desta forma, tudo indica que, a partir da complementaridade entre práticas e representações, ao longo do tempo e espaço, desenvolveram-se projetos de avaliação, como a avaliação da aprendizagem dos alunos, em especial a dos saberes matemáticos – que ocorre na escola, a avaliação da instituição como um todo – protagonismo do coletivo de profissionais – e a avaliação do sistema escolar – responsabilidade do poder público.

Segundo Chartier (1990, p. 27-28), devemos sempre procurar compreender as práticas que constroem o mundo como representação.

Sendo assim, a utilização dos conceitos de práticas e representações instiga-nos a interrogar sobre o que fazem os “personagens dessa trama” com os regulamentos, normas e programas que lhes são prescritos.

Julia (2001) ensina que a história das práticas culturais é a mais difícil de ser reconstruída, porque ela não deixa traços, já que nem tudo que é evidente precisou ser dito ou escrito. Desta forma, o autor nos faz refletir que um bom historiador precisa ter um olhar microscópico, saber recontextualizar as fontes de que dispõe e ainda indagar sobre sua representatividade naquele momento histórico.

Em sua obra *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*, De Certeau (2011, p. 46) nos ensina que encarar a história como uma operação é “admitir que ela faz parte da ‘realidade’ da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada ‘enquanto atividade humana’, ‘enquanto prática’”. O autor parte do pressuposto de que é a relação social que determina o indivíduo, por isso só se pode apreendê-lo a partir de suas práticas sociais. Corroborando as considerações de De Certeau (2011), Chartier (1990) entende que não é possível separar as práticas de seus dispositivos legais e de suas formas de apropriação.

Desta forma, na perspectiva de Julia (2001, p. 13), ao buscar compreender o que ocorreu nesse tempo e espaço particular, usando uma metáfora aeronáutica, estamos tentando abrir a “caixa preta” da escola. Nesse sentido, queremos desvendar os meandros da avaliação escolar num contexto que envolve práticas e representações de professores.



## O REGULAMENTO E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

A cultura de inspeção, exames e avaliação que se desenvolve nas práticas escolares, e o afastamento que podem apresentar em relação às culturas propostas nas normas e regulamentos de determinadas épocas ou regiões nos remetem à ideia de que os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas. Julia (2001, p. 10) enfatiza que normas e práticas elaboradas segundo uma finalidade, sejam elas, religiosa, sociopolítica ou simplesmente da socialização, podem variar segundo a época, e não devem ser analisadas sem levar em conta os agentes que as criaram e os profissionais que as obedeceram. Assim, justifica-se nosso interesse em melhor compreender a relação entre o prescrito nos textos normativos e as práticas pedagógicas adotadas por professores.

Com relação ao prescrito nos textos normativos, em *Práticas de Avaliação e a Legislação para o Ensino Primário no Paraná*, Cecílio (2015, p. 5) nos fala sobre as prescrições publicadas no Regulamento da Instrução Pública do Paraná de 1901. Entre outras prescrições, sublinha-se que, caso o aluno apresentasse más notas nos *boletins quinzenais*, o professor poderia encaminhá-las aos pais, tutores ou outros responsáveis. Ainda, destaca-se que em toda escola pública haveria dois livros especiais, sendo um deles para registro de visitas, termos de exames e inventário escolar, e outro para matrícula de alunos. No primeiro livro, seria registrado, após os exames parciais e finais, quais alunos mostraram adiantamento em exames de classe, e quais os que

foram aprovados em todas as matérias do grau a que pertence a escola. No que diz respeito aos deveres dos professores, o mesmo regulamento revela que o professor deveria encaminhar ao diretor geral, por intermédio dos inspetores escolares, no fim de cada ano, um relatório referente à situação de sua escola e adiantamento de seus alunos, acompanhado de um mapa em que figurassem todos os alunos, com as declarações respectivas sobre cada um.

Descrevendo a evolução dos dispositivos legais sobre os exames, Cecílio (2015) descreve as principais prescrições apresentadas no Primeiro Regimento Interno das Escolas Públicas do Paraná (1903). O documento, entre outras prescrições, relata a possibilidade de os professores aproveitarem alguns alunos para lhes auxiliarem a manter a ordem e a disciplina na escola, quando estes se destacavam por sua inteligência, estudo e comportamento. Ainda prescreve que, além dos exames finais, os professores deveriam sujeitar seus alunos a outros extraordinários, em qualquer época do ano, para a verificação do seu aproveitamento (PARANÁ, 1903, p. 8). Apesar de se tratar de um documento que normatizava a escola primária paranaense, o documento trazia, de certa forma, liberdade para o professor na adoção de práticas avaliativas que não necessitavam da presença dos inspetores. Entendemos que esta liberdade na adoção de exames extraordinários, mais tarde, passaria a fazer parte da cultura escolar, trazendo para as salas de aulas diferentes processos avaliativos.

Com relação aos exames de promoção, o Código do Ensino do Estado do Paraná (1915) prescreve a possibilidade de aplicação de exames extraordinários no mês de junho, aos alunos que se revelassem bem preparados nas matérias das séries em que estavam matriculados, assim como a possibilidade de aplicar exames extraordinários em qualquer época do ano para a verificação do grau de aproveitamento dos alunos (PARANÁ, 1915, p. 24).

Reconhecendo a cultura escolar como objeto histórico, Julia (2001, p. 34) nos leva a refletir que qualquer documento não é nada sem a comprovação de que o uso dele foi realmente feito pelo professor. Assim, não basta conhecer os regulamentos e regimentos que vigoraram em determinada época, mas, acima de tudo, tentar reconstruir as práticas de professores.

Com o objetivo de apresentar vestígios de processos avaliativos e preparatórios que ocorriam na escola primária paranaense, assim como, fragmentos do ideal de conduta de um professor, práticas mais eficientes para um determinado tipo de turma, formas de acompanhamento da aprendizagem da matemática escolar e de preparação do aluno para os exames parciais e finais fizemos uso de relatórios publicados na revista *A Escola*.

O relatório escrito por Julia Wanderley Petrich, regente da 1ª Cadeira para o Sexo Feminino da Capital – Curitiba, publicado em janeiro de 1906, traz concepções de avaliação, assim como apontamentos de práticas avaliativas realizadas durante o ano letivo. Frente à exposição

da professora, ao que tudo indica, havia uma preocupação em registrar não somente presença e nota, mas também a aplicação e o comportamento de cada aluno, em um livro especial. Nas palavras de Julia Wanderley: “Em um livro especial faço diariamente as necessárias anotações sobre cada aluna, marcando as faltas, escriturando as notas e fazendo outras observações sobre a aplicação e o comportamento de cada uma”. A professora também relata que ministrava simultaneamente o ensino das diferentes matérias do respectivo programa escolar, dirigindo-se muitas vezes a cada aluna separadamente, a fim de verificar se realmente havia alcançado o aproveitamento desejado, e posteriormente registrava suas observações (PETRICH, 1906, p. 21).

No relatório publicado no segundo número da revista A Escola, a professora Josephina Carmen Rocha, regente da 1ª Cadeira Promiscua da Capital – Curitiba, descreve que procurava desenvolver um ensino fácil e atraente e procurava instigar o gosto e a dedicação ao estudo, tornando o ensino prático. Por exemplo, a professora cita que depois de uma explicação de gramática os alunos realizavam análise das lições, escrevendo cartas e fazendo pequenas descrições de objetos do seu conhecimento. Assim, da mesma maneira, realizavam com os saberes elementares matemáticos, que compreendiam os conhecimentos de aritmética, geometria e desenho e demais matérias que faziam parte do programa de ensino (ROCHA, 1906, p.44).

Marcas da existência de um documento oficial, próprio para o registro de notas parciais de cada aluno, são deixadas por Lourenço A. de Souza, regente da 3ª Cadeira para o Sexo Masculino. Ele relata a necessidade de elaborar, entre outros materiais, boletins de aproveitamento mensais dos alunos, reforçando a prática repetida de avaliações extraordinárias no decorrer do ano letivo (SOUZA, 1906, p.79). Isso porque, no final do ano letivo, cabia ao professor encaminhar ao inspetor de ensino, entre outros relatórios, o mapa em que figuravam os alunos, com as declarações respectivas sobre cada um, assim como uma relação com o nome dos alunos que se encontravam em condições para prestar os exames.

Em 1920, o professor Cesar Prieto Martinez, inspetor geral do ensino relata sobre a exigência de colecionar os trabalhos realizados pelos alunos, tanto nos grupos como nas escolas isoladas. Em seu relatório o inspetor geral discorre:

Além de ser uma exposição dos trabalhos diários da classe atesta o funcionamento da escola e prova, pelo progresso que os alunos apresentam, a competência e o esforço do professor. Tem ainda a virtude de fazer notar as falhas do ensino, podendo a autoridade técnica intervir e apontar o caminho certo a seguir [...] nenhuma prova é ao meu ver mais patente. Vale por todos os exames de fim de ano [...] a escola que se descuida de guardar essas provas é porque as não realiza e nesse caso é porque não trabalha (PARANÁ, 1920, p.10).

Na sequência, sublinha que o ponto principal da eficiência do ensino está em os inspetores, quando em visita, pedir os trabalhos realizados nas classes e examiná-los demoradamente com atenção e interesse. Assim, indícios de um processo no qual o “prescrito” e o “praticado” coexistem são encontrados nos regulamentos da instrução pública e nos relatórios de professores.

No dizer de Julia (2001, p. 33), “a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que ‘não funcionam’ diante deste público”. Avaliar a aprendizagem do aluno com relação a matemática escolar foi, e ainda é, uma tarefa complexa, que exige um olhar microscópico para os processos utilizados pelo aluno, assim como a análise dos resultados e dos objetivos fixados nas práticas avaliativas realizadas no cotidiano escolar.

Entendemos que as práticas docentes inseridas na escola primária paranaense são parte do que se entende por cultura escolar referenciada por Chervel (1990) e Julia (2001), e ainda que cada professor advindo de diferentes culturas influenciava e ainda influencia significativamente os contextos escolares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo realizado permitiu uma incursão histórica nas práticas de inspeção que, ao que tudo indica, tinham como objetivo usar a figura do inspetor como instrumento de fiscalização e controle, assim como

símbolo de autoridade e de poder; os exames parciais e finais como instrumentos simbólicos para propagar a importância da escola pública no meio popular, e ainda a divulgação, por meio da imprensa, de práticas avaliativas implementadas por professores, as quais visavam preparar o aluno para o sucesso nos exames parciais e finais, e que presumidamente conquistaram respeito e admiração das autoridades locais e do professorado.

Embora os exames apresentassem um forte caráter classificatório e regulatório, os exames aperfeiçoaram as práticas adotadas por professores, impulsionaram as mudanças nas prescrições, assim como a forma de classificação dos alunos em séries, e ao mesmo tempo tornaram-se meios eficientes de exposição social e de prestígio.

Por meio da análise de documentos, constatamos fragmentos de exames extraordinários que ocorriam ao longo do ano letivo. Professores que se destacavam eram convidados a escrever nas revistas pedagógicas de forma a disseminar suas práticas, que tinham como meta a busca por excelência no ensino primário paranaense.

Há de se considerar que a história da avaliação da matemática escolar não está desligada das reformas educacionais, da trajetória de professores, das inspeções, das histórias das disciplinas escolares e das instituições de ensino. Pode-se ainda, depreender das análises das prescrições e das práticas avaliativas adotadas por professores ao longo do tempo, que o professor como agente ativo do processo avaliativo, passou a ser o responsável pelas práticas de exames, processos

avaliativos e pelos resultados alcançados, usando a liberdade que lhe é atribuída.

Por fim, entendemos que toda reflexão sobre o que ocorreu em outra época aponta uma diversidade de apropriações, na medida em que dizem respeito às intenções legitimadas pelo Legislativo, as quais podem se tornar referência para o trabalho didático-pedagógico dos professores da atualidade.

## Referências

BARROS, J. de A. **A nova história cultural** – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 16, 1º sem. 2011.

CECÍLIO, W. A. G. *Práticas de avaliação e a legislação para o ensino primário no Paraná*. 2015. Disponível em: <<http://www.cihem2015.com.br/>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

CHARTIER, R. **A história cultural**: Entre práticas e representações. Lisboa: Difel. 1990

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 2**: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A escrita da história**. 2.ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.



FRANÇA, D. M. de A.; VILLELA, L. M. A. Os muitos “Rios” num esboço do Ensino da matemática. In: COSTA, D. A. da; VALENTE, W. R. (Orgs.). **Saberes matemáticos no curso primário: o que, como e por que ensinar?** São Paulo: Livraria da Física, 2014. p. 123-148.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Trad. Machado, R. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SBHE/Autores Associados, n. 1, p. 9-43, 2001.

PARANÁ. **Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná**. 1901. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123700>>. Acesso em 20 março de 2015.

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado do Paraná**. 1903. Disponível em: Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. **Código do Ensino do Estado do Paraná**. 1915. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99744>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Regimento do Grupo Escolar Modelo**. 1917. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/117115>>. Acesso em 20 dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Inspetor Geral de Ensino**. 1920. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99764>>. Acesso em 20 novembro de 2015.

PETRICH, Julia Wanderley. Relatórios. A ESCOLA. **Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná**, ano I, n. 1, p. 17-25, fevereiro, 1906, PR. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116188>>. Acesso em 20 de dezembro de 2015.

ROCHA, Josephina Carmen. Relatórios. A ESCOLA. **Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná**, ano I, n. 2, p. 43-46, dezembro, 1906, PR. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/116186>>. Acesso em 20 de dezembro de 2015.

SOUZA, Lourenço A. Relatórios. A ESCOLA. **Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná**, ano I, n. 4, maio, 1906, PR. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116190>>. Acesso em 21 de dezembro de 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

YAZBEK, André Constantino. **10 Lições sobre Foucault**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

Do golpe ao governo. Do governo às reformas: a educação na ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).

Marciane Maciel<sup>30</sup>

Robson Olivino Paim<sup>31</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Ao longo do tempo, em cada sociedade, os valores, ideias e regras permeiam a organização dos homens. Os homens por sua vez são seres providos de historicidade e, assim sendo, não pode o homem negar sua própria história. Partindo de tal premissa torna-se fundamental a necessidade de compreender como se dá o processo de constituição sociopolítica de nosso país. Sendo de fundamental importância que no processo de formação de educadores/pesquisadores estas compreensões sejam asseguradas e efetivadas por meio de estudos que lhe deem o arcabouço teórico para tal. Tendo em vista a educação como atividade política e que, como tal traz intrínseco a si processos sociais, econômicos, históricos, culturais, legais e ideológicos, é imperativo que discutamos as imbricações destes processos na formação do sistema educacional brasileiro.

---

<sup>30</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

<sup>31</sup> Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina.

É o que se propõe este trabalho ao discutir os mecanismos legais da política educacional brasileira nos tempos da Ditadura Civil-Militar (1964-1985).

A compreensão da consolidação do golpe, a forma de governo militar e as reformas educacionais, tornou-se mais do que um apanhado histórico do passado, o qual já seria justificável, mas, uma questão de autonomia pelo conhecimento. Sobre a necessidade da contextualização histórica da era militar de pós-64, nunca se fez tão necessário. Em meio a um cenário político conturbado, de disputa de poder, onde um golpe a democracia do país é cogitado, aclamar a intervenção militar tornou-se moda, todavia sem conhecimento de causa. Abordar um tema de tal impacto, sem precedentes, onde as forças armadas exerceram o comando do Brasil – a ditadura militar -, tornou-se fundamental para a compreensão do passado, para as ações do presente e para as escolhas do futuro. Conforme Germano (2011, p. 34),

[...] à medida que o tempo passa e nos distanciamos daqueles “anos de chumbo”, a política educacional do período deva ser constantemente revista, não somente no sentido da produção de um conhecimento a respeito – que em si constitui um motivo plausível -, mas, igualmente, no sentido de resistir a toda forma de autoritarismo passado e presente.

O regime militar nos fez herdeiros de um vasto legado, também no campo educacional que segue influenciando a educação no país. Como ressalta Saviani (2008, p. 295). “Faz sentido, pois, retomar a

política educacional e as realizações da ditadura no Brasil, pondo em destaque aspectos que se fazem presentes, ainda hoje, na educação brasileira”.

## **E O GOLPE VIRA GOVERNO**

João Goulart assumiu a presidência do país através do parlamento em 1964, numa época que o Brasil passava por dificuldades econômicas, sociais e políticas: inflação alta, descontrole dos gastos públicos, dívida externa altíssima, salários desvalorizados, alto custo de vida. Vale lembrarmos que Jango como era chamado João Goulart, assume o poder contra a vontade dos ministros militares, que desde o início tramaram contra, apostando numa espécie de golpe constitucional (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 434).

O Presidente João Goulart inicia suas ações, pois o país aclamava por mudança, assim sendo, Jango criou a superintendência da Política Agrária (Supra), sindicatos são criados, tanto no campo como na cidade. Surgem greves em diversos setores por todo o país. A classe trabalhadora pressionava o governo para aprovação e execução imediata de reformas de base.

Em 1962 ocorrem as eleições para governadores: apenas um governador de esquerda foi eleito, Leonel Brizola sendo o mais votado. Cabe ressaltarmos que as eleições de 1962 foram financiadas por organizações extra-partidárias, como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática, ligado à CIA dos EUA., que tinham como objetivo, eleger

uma base oposicionista à Jango, momento este de articulação do golpe. O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) por sua vez, possuía uma “vida dupla”, onde nos subterrâneos, o Ipes não apenas era um mero disseminador da propaganda anticomunista, como até hoje se afirma, mas um núcleo de conspiração golpista com agenda própria (SCHWARCZ; STARLING, 2015. p. 441).

Segundo Schwarcz e Starling ( 2015. p. 441), ainda:

[...] o Ipes agiu contra Goulart com uma política de duas vertentes. A primeira constituiu na preparação e execução de um bem orquestrado esforço de desestabilização do governo, que incluía custear uma campanha de propaganda anticomunista, bancar manifestações públicas antigovernistas e escorar, inclusive no âmbito financeiro, grupos e associações de oposição ou de extrema direita. A segunda traçou estratégias de planejamento para subsidiar um novo projeto de governo e de desenvolvimento para o país, aberto ao fluxo do capital internacional e com vocação autoritária.

Esquerda e direita disputavam o projeto do país em 1963, foi uma disputa nada democrática, a campanha oposicionista era para desestruturar a presidência, começaram a anunciar: “A situação do país é grave” e concluíam, que era melhor os militares tutelá-lo (SCHWARCZ; STARLING, 2015. p. 443).

E como citam Lilian Schwarcz e Heloisa Starling na obra *Brasil: uma biografia* (2015), Jango não aprovou os idos de março e começa uma campanha anunciando suas reformas, que seriam elas: Agrária, de base, constituição de 1946 e o voto dos analfabetos. Para demonstrar

sua determinação, Jango realizou em 13 de março, um discurso na Central do Brasil, ao estilo de Getúlio Vargas, onde reuniu mais de 200 mil pessoas. Como resposta, a base oposicionista, seis dias após o discurso, realizou a *Marcha da Família com Deus pela Liberdade* com 500 mil pessoas, preparada pelo Ipes.

Segundo as pesquisadoras Schwarcz e Starling (2015, p. 444),

Em São Paulo deu-se a evidência de que a bandeira da legalidade havia mudado de mãos. No dia 19 de março, uma multidão saiu da praça da república e marchou compacta até a praça da Sé, carregando faixas, bandeiras e uma profusão de rosários - para salvar o Brasil de Jango, Brizola e do comunismo, gritavam em coro.

Devido à autoconfiança de Jango, meio Milhão de pessoas nas ruas, para o presidente não era povo. Como nos contam Schwarcz e Starling (2015, p. 444). “Isto não é povo” – desdenhavam.

Em 25 de março enquanto Jango descansava no interior, os opositores articulavam ações que desencadeariam revoltas, invasões, excitando e instalando o caos no país. Em 31 de março o General Mourão Filho, mesmo sem a ordem do IPES, saiu de Minas com suas tropas marchando até o Rio de Janeiro, para deporem o presidente. Este por sua vez preferiu não revidar, acreditando retornar no ano seguinte, onde seria eleito presidente Convicto, refugiou-se no Uruguai e assistiu o golpe que facilmente consolidou-se (SCHWARCZ; STARLING, 2015. p.447).

O golpe é consumado, em 2 de abril de 1964 o presidente do senado convocou uma sessão secreta, decretando vaga a presidência do país<sup>3</sup>, mesmo como afirma, Aquino (2000, p. 672):

[...] com a ausência de 29 parlamentares, em meio a protestos e aplausos, considerou vago o cargo de Presidente da República! Era mais uma violação à Constituição vigente, porque Jango ainda estava em território nacional!

E assim foi consumando o golpe. Segundo as autoras Schwarcz e Starling (2015, p. 447):

Ninguém imaginava outra coisa além de eleições em 1965. Mas todos estavam enganados. Uma facção entre golpistas tinha agenda própria, o governo dos militares iria durar 21 anos, e o Brasil acabava de ingressar numa longa ditadura.

Assim, as forças armadas - Exército brasileiro, ao longo do tempo, esteve presente na vida política do país, iniciando ainda suas intervenções no século XIX. Como nos aponta Germano (2011, p. 39):

[...] o exército este presente em todas as reviravoltas na história do Brasil, exercendo sempre um papel decisivo nos momentos de crise. Com efeito, o Exército: a) concorreu significativamente para a abolição da escravatura em 1888; b) Instaurou a República em 1889;; c) contribuiu para o fim da República oligárquica em 1930; d) participou, em 1937, da implantação da ditadura de Vargas (Estado Novo); e) depôs o mesmo Vargas em 1945; f) esteve presente nos episódios que levaram ao suicídio de



Vargas em 1954; g) deflagrou o golpe de Estado de 1964.

Contudo, a intervenção histórica militar, não se trata da mesma ordem do Exército, mas o jogo de interesse e a disputa pelo poder se mantiveram, lembrando que somente a partir da República, as forças armadas ganham vez e voz (GERMANO, 2011).

Em 1964, os militares consolidam o golpe, em contraposição a Democracia Populista, uma vez instalados no poder, os militares implantam seu próprio regime, um regime extremamente autoritário. Segundo Loewenstein (1983, p.72) o regime caracterizou-se pelo fato de o “poder não estar submetido a nenhum limite, estar fora de qualquer controle político” em outras palavras, após a implantação, o acesso de lideranças políticas foi suspenso, já o poder legislativo, bem como o judiciário, passou a ter papel simbólico, atuando conforme a vontade única e exclusiva do executivo, que impôs sua “soberania” através dos Atos Institucionais. Ao longo dos 21 anos de ditadura militar no Brasil, 17 Atos Institucionais foram decretados.

A sucessão quase imperial da ditadura deu ao ministro da fazenda poderes ilimitados, como relembra o ex-ministro Maílson da Nóbrega (CARIELLO, 2014 apud SCHWARCZ; STARLING, 2015. p. 451): “Poderes de matar de inveja um rei medieval”.

O governo “provisório” militar iniciou quase que de imediato seu controle. Na noite de 9 de abril foi divulgado o documento conhecido

como Ato Institucional nº 1. A partir de então iniciou-se o processo de “montagem”, como refere-se Germano (2011), institucional da ditadura.

O regime militar contou com cinco sucessões quase que imperiais, de generais na Presidência da República. A seguir apresentaremos os presidentes e seus principais feitos, na sequência traremos os Atos Institucionais. 7

## **GOVERNO CASTELLO BRANCO (1964-1967).**

### **Ações nada democráticas**

Eleito pelo Congresso Nacional em 15 de Abril de 1964, o Marechal Humberto de Alencar Castello Branco, que em seu mandato estabeleceu eleições indiretas, dissolveu os partidos políticos, cassou vários parlamentares, e cidadãos. Os sindicatos receberam intervenção militar. Instituiu o bipartidarismo onde só estavam autorizados dois partidos: Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e a Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Instituiu em seu mandato os Atos Institucionais: AI-1, AI-2, AI-3, AI-4 (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

O governo de Castello Branco segundo Schwarcz e Starling (2015, p. 451):

Ergueu suas bases econômicas e financeiras que serviriam para deslanchar o modelo de desenvolvimento, e deu prioridade a um programa de estímulo ao investimento estrangeiro e de incentivo a exportação por meio da desvalorização do cruzeiro em relação ao dólar. Adotou uma dura política de estabilização e controle dos salários, redução da

idade legal mínima de trabalho, fim da estabilidade no emprego através da criação do Fundo de Garantia do tempo de Serviço (FGTS), repressão aos sindicatos, proibições de greves.

## **GOVERNO COSTA E SILVA (1967-1969).**

### **Fim da liberdade existente**

Assume o país em 1968, o General Arthur da Costa e Silva, onde decreta o Ato Institucional de número 5 (AI-5). Considerado o mais perverso de todos os Atos decretados, Germano (2011, p. 66) nos relata que:

Os “escrúpulos de consciência” foram “mandados às favas”, conforme a famosa frase do Coronel Jarbas Passarinho, futuro ministro da Educação do Governo do general Médici. Com o AI – 5, o Estado de Segurança Nacional 8 assumia a sua forma mais acabada. O Estado estava circunscrito ao Poder Executivo que incorpora o poder de legislar – em todas as matérias - e de impedir o funcionamento do judiciário. Por sua vez, à medida que o dito processo “revolucionário” avançava o caráter de excepcionalidade, tantas vezes invocado pelos governos militares, desaparecia com muita intensidade.

As ações de tal Ato foram Aposentadoria de juízes que por ventura pudessem atrapalhar as praticas do regime, cassação de mandatos, extinguiu as garantias do habeas-corpus e aumentou a repressão, a tortura e o terror no país. Decretou também a Lei de Segurança Nacional – exilando pessoas e instalou a pena de morte em casos de "guerra psicológica adversa, ou revolucionário, ou subversivo".

## **GOVERNO MÉDICI (1969-1974)**

### **Anos de chumbo**

Durante governo do presidente Médici, a repressão, à luta armada cresceu e uma severa política de censura foi executada. A censura calou os meios de comunicação, jornais, revistas, livros, peças de teatro, filmes, músicas e outras formas de expressão artística foram proibidas. Muitos professores, políticos, músicos, artistas e escritores foram investigados, presos, torturados ou exilados do país. Instituíram vários Atos Institucionais consolidando a violência e a repressão, prova disso foi o AI – 14 que previa pena de morte e prisão perpétua para condenados políticos (AQUINO, 2000, p.713).

Segundo Aquino (2000, p. 736), “o período rotulado como Milagre Econômico (1967-1973) foi marcado por elevados índices de crescimento da economia [...] sua base consistia na atuação conjugada do capital nacional, externo e do Estado”. O Milagre econômico4 disfarçou a repressão do regime, o general Médici usou dos meios de comunicação, em especial a Rede Globo, que procurava repassar uma boa imagem, fazendo parecer que o Presidente era popular, empreendedor,

O Milagre Econômico foi um período no governo do General Médici, de aquecimento da econômica nacional onde a inflação cai, como a muito não se via, este período, consolidou-se pela desnacionalização da economia com a entrada de empresas estrangeiras

no mercado brasileiro. Tendo como lema *Um Brasil-Grande*, o capital estrangeiro teve um papel fundamental no modelo econômico da época.

## **GOVERNO GEISEL (1974-1979)**

### **Rumo à democracia**

Em 1974 a Presidência da República ficou por conta do general Ernesto Geisel, que sinalizou uma nova era, um processo de transição, que rumou à democracia.

Logo no início de seu mandato, o Presidente Geisel, com confiança aparentemente inabalável, permeou os discursos oficiais, com a ideia de que o Brasil já tinha passado pelo mais difícil, sendo capaz de construir uma nação do futuro, há tempos esperada (AQUINO, 2000, p.753).

Seu governo marca o fim do milagre econômico e com a insatisfação do povo com as altas taxas de juros e a diminuição de créditos e empréstimos.

Este período também foi marcado pelo espaço que a políticas opositoras obtiveram e pelos descontentamentos dos militares “linha dura”.

## **GOVERNO FIGUEIREDO (1979-1985)**

### **Redemocratização da Pátria amada**

Em 1978 com a vitória do MDB a redemocratização do país acelerou, o poder foi assumido pelo General João Baptista Figueiredo

que sancionou, quase que de imediato, a lei da Anistia, a qual permitiu o retorno ao Brasil para os políticos, artistas e demais brasileiros exilados e condenados por crime políticos.

Em 1979 o presidente Figueiredo decretou a lei que restabeleceu o pluripartidarismo no Brasil. Os partidos voltaram a sua atuação normal, como ARENA, MDB, nasce ainda novos partidos, como: PT e PDT.

Entretanto os militares de linha dura não estavam nada contentes e continuaram como a repressão agora silenciosa. O regime, conforme Germano (2011, p. 95) “enfrentava nesta época uma grave crise de legitimidade”. A sociedade civil por sua vez cresceu e diversificou, aumentando a resistência e os espaços democráticos, que são conquistados através dos movimentos sociais.

## **ATOS INSTITUCIONAIS**

Normas elaboradas no período de 1964 a 1969, durante o regime militar. Foram editadas pelos Comandantes-em-Chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica ou pelo Presidente da República, com o respaldo do Conselho de Segurança Nacional. Esses atos não estão mais em vigor.

Dias após a consolidação do golpe, foi decretado o primeiro Ato Institucional, que regulamentaria a forma do governo militar, onde transferiu poderes do legislativo para o executivo, limitando o judiciário, suspendendo os direitos individuais e permitindo ao presidente cassar

mandatos, cancelar os direitos políticos de cidadãos pelo prazo de 10 anos, permitiu também a demissão de funcionários públicos.

O AI-1 foi o instrumento de fortalecimento do executivo e de esvaziamento do congresso nacional, dando poderes ao presidente da República de introduzir emendas na constituição, exclusividade de legislar sobre o campo financeiro ou orçamentário, poder de decretar estado de sítio (GERMANO, 2011, p. 57). O AI -1 deveria ser encerrado em janeiro de 1966 com o mandato de Castello Branco, mas em outubro de 1965 Castello Branco prorrogou seu mandato e decretou o AI-2, que suprimia o voto popular direto para eleição de presidente e extinguiu todos os partidos políticos. Um ato complementar mudava as forças políticas no congresso e Assembleias Estaduais: instituiu-se apenas dois partidos, a Aliança Renovadora Nacional – Arena, de apoio ao governo, e o Movimento Democrático Brasileiro – MDB, de oposição ao governo.

O AI-3 assinado em fevereiro de 1966 por Castello Branco extinguiu as eleições diretas para governador.

O AI-4 de 7 de dezembro de 1966 estabeleceu uma nova carta constitucional, a Constituição de 1967, que revogou de forma definitiva a Constituição de 1946.

Em 67 e 68 o MDB começou encarar realmente como oposição, quando suas lideranças passaram a participar de protestos, passeatas e greves. Em contrapartida, o governo decretou o AI-5, que cassou dezenas de parlamentares e devastou o partido.

O AI-5 suspendeu a liberdade de expressão e reunião, permitiu demissões sumárias, cassações de mandatos e de direitos de cidadania, determinou o julgamento de crimes políticos pelo tribunal militar, sem direito a recurso. Foi uma ferramenta poderosa de intimidação pelo medo, não tendo prazo de validade, foi empregado contra a oposição e a discordância.

O AI-6, datado em 1 de fevereiro de 1969, reduziu de 16 para 11 o número de ministros do STF. O Ato previu ainda, que os crimes contra a segurança nacional seriam julgados pela justiça militar e não pelo STF, bem como as cassações de deputados.

O AI-7, foi editado em 26 de fevereiro de 1969, suspendendo todas as eleições até o mês de novembro de 1970. Em 13 de março, uma nova lista de cassações foi lançada. 12

O AI-8, de 2 de abril de 1969, estabeleceu que estados, Distrito Federal e municípios com mais de 200.000 habitantes poderiam fazer suas próprias reformas administrativas por decreto.

O AI-9 de 25 de abril de 1969 decretado pelo então presidente General Costa e Silva, estabeleceu regras para a reforma agrária conservadora, este Ato delegou poderes ao presidente de desapropriação imóveis rurais por interesse social, o governo Costa e Silva estabeleceu indenizações com títulos de dívida pública. Novas cassações fizeram parte deste ato, 219 professores e pesquisadores universitários foram aposentados ou demitidos. Durante sua vigência foram cassados 15 deputados, dos partidos da ARENA e MDB por se



manifestarem-se contra a inconstitucionalidade dos atos institucionais. Foi suspenso ainda, direitos políticos e houve o fechamento de emissoras de rádio.

O AI-10, lançado em maio determinou cassações e suspensões de direitos políticos e demissões de Funcionários, a aposentadoria compulsória e até invasão a qualquer hora de domínios particulares.

O AI-11 de 14 de agosto de 1969, dispõe o calendário eleitoral agora com data fixa para eleições para Prefeitos, Vice e Vereadores, suspensas em virtude do Artigo 7º, do AI- 7/1969, bem como as eleições gerais visando a mesma finalidade, e para os Municípios em que tenha sido decretada a intervenção federal, com fundamento no artigo 3º do AIT 5/1968, cujos cargos de Prefeito e Vice vagos por algum motivo, e estabelece ainda extinção da justiça de paz eletiva, respeitados os mandatos dos atuais, até o seu término.

O AI-12 editado em 26 de agosto de 1969, após o diagnóstico do Presidente Costa e Silva com trombose cerebral, em estágio grave, o alto comando das forças armadas reuniram-se e editaram em 30 de agosto, o estabelecimento de uma junta militar, composta pelos ministros militares que assumiriam o poder, não permitindo que o vice-presidente Pedro Aleixo assumisse como mandava a constituição. Na cadeia de imprensa a junta se pronunciou dizendo que a situação interna grave, impedia a posse do vice-presidente. Justificando ainda, a junta declarou que enquanto durar o impedimento temporário do Presidente da República Arthur da Costa e Silva, por motivo de saúde, as suas funções

seriam executadas pelos 13 Ministros da Marinha de Guerra do Exército e da Aeronáutica Militar, segundo os Atos Institucionais decretados até então, bem como da Constituição de 1967.

O AI-13 decreta o banimento ou expulsão do Brasil de qualquer cidadão que fosse considerado inconveniente para o regime, determina também que uma junta militar assumiria o poder durante a doença do então presidente Costa e Silva.

O AI-14 estabeleceu a modificação do artigo nº. 150 da constituição, estabelecendo a aplicação de pena de morte e prisão perpétua em atos de terrorismo ou "guerra externa, revolucionária ou subversiva" e para os condenados políticos.

O AI-15 de 9 de setembro de 1969 fixou eleições nos municípios sob intervenção federal para 15 de novembro de 1970, publicado também o Decreto-Lei nº 898 vigorando uma nova Lei de Segurança Nacional, que estabelecia que todo condenado à morte seria fuzilado em 30 dias se não houvesse por parte do presidente da República a comutação da pena em prisão perpétua. O mesmo decreto previa prisão de jornalistas que divulgassem notícias "falsas ou tendenciosas" ou fatos, mesmo que verdadeiros, "truncados ou desfigurados". Novas cassações foram feitas, desta vez, 9 deputados federais e 1 senador. Em 7 de outubro, o governo anunciou que o general Emílio Garrastazu Médici, comandante do III Exército, havia sido indicado a sucessão do presidente enfermo.

O AI-16 de 14 de outubro de 1969. Declarou vagos os cargos de presidente e vice-presidente da República, marcando a eleição presidencial indireta pelo Congresso Nacional, em sessão pública e por votação nominal.

O AI-17, editado em 14 de outubro de 1969, autorizava a junta militar a colocar na reserva os militares que "tivessem atentado ou viessem a atentar, comprovadamente, contra a coesão das forças armadas". Foi uma estratégia para conter a oposição pela indicação de Médici.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS ANOS DE CHUMBO**

A organização do ensino no Brasil sempre mostrou-se, ao longo de sua história, autoritária. Efeito disto é a estrutura que vigorou até a década de 60, instituída pelo Estado Novo, como as reformas Capanema (SAVIANI, 2008, p. 301).

Com a consolidação do golpe, em 64, o país mantém a linha dura de construção nos moldes autoritários, mas desta vez, o Brasil depara-se como um novo autoritarismo, sendo o mais perverso e longo de toda a história brasileira, sem precedentes, foram 21 anos de ditadura Militar no Brasil.

“A escolarização e qualificação da força de trabalho dizem respeito a uma das funções primordiais do Estado capitalista” (ALTVATER, 1977, OFFE e LENHARDT, 1984 apud GERMANO, 2011).

Assim, nas linhas abaixo poderemos constatar o grau de importância atribuído pelo regime militar, a educação no país.

As ações do comando militar, no campo da educação, apresentaram-se como prioridade, pois o regime tinha pressa na execução de seus planos. . “Consumado o golpe militar, o IPES se dedicou a organizar um simpósio sobre a reforma da educação. Preparado nos meses de agosto a novembro, o simpósio se realizou em dezembro de 1964” (SAVIANI, 2008). Tal evento tinha por objetivo assegurar através da educação, o aumento da produtividade e da renda do país. Diante desta ambiciosa meta, a educação primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática. Já o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país. Ao ensino superior eram atribuídas as funções de formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os novos dirigentes do país (Souza, 1981, p. 67-68).

Segundo Demerval Saviani (2008):

A orientação geral traduzida nos objetivos indicados e a referência a aspectos específicos, como a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional, são elementos que integrarão as reformas de ensino do governo militar.

As reformas do regime iniciaram “de cima para baixo”, ou seja, pelo ensino superior, ou ainda como diria José Willington Germano (2011, p.104) “manobra pelo alto”, através da lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, regulamentada pelo Decreto nº 464/69 que modificou a estrutura do ensino superior. Porém este decreto trata não apenas da reforma do sistema educacional, mas implicou a incorporação de duas dimensões essenciais para a dominação política existente: *Restauração e, ao mesmo tempo, Renovação* (GRAMSCI, 1977). Restauração, porque ao se revestir de legalidade, possibilitou o completo aniquilamento, por parte do Estado de Segurança Nacional, do movimento social e político dos estudantes e de outros setores da sociedade civil (GERMANO, 2011, p. 133).

A reforma do Ensino Primário começou alguns anos depois em 1971. Agindo desta forma fragmentada uma “revolução passiva” vai acontecendo sem a participação da sociedade civil, com intuito de, como salienta Evaldo Vieira (1984, p.47) desmoralizar “eventuais movimentos neste campo”. Mas o governo logo começa a encontrar obstáculos como a escassez de verba para a educação pública (GERMANO, 2011, P.104).

É notório que o poder dos militares implantou um sistema de ensino que rompia com a singularidade regional, bem como os projetos populares de educação como os liderados por Paulo Freire, dando início a desaceleração da escola pública, em favorecimento do setor privado (GERMANO, 2000, p.695).

Prova deste feito é o Acordo MEC/USAID, em 68, no governo do General Costa e Silva, que resulta numa política educacional privatista com objetivo de tornar a educação utilitarista, Germano (2000) nos lembra que o acordo “definia o papel da educação como o de formador de mão-de-obra qualificada para gerenciamento da produção industrial – daí a explosão de curso universitário ligados ao saber tecnológico”.

O governo militar implanta taxas e anuidade as universidades públicas, como se não bastasse, em 28 de fevereiro de 1969 promulga o Decreto nº 477 que punia manifestações de professores, estudantes e funcionários das universidades. O esvaziamento da escola pública e a desqualificação do professor marcam este período. A própria universidade sofreu com o regime, os militares implantaram a *Operação Limpeza* que tinha poder de expulsar e cassar professores e alunos que apresentassem com visão crítica contrária as ações do regime militar. Em 16 contrapartida o governo militar incentivava o desenvolvimento nas áreas de pesquisas tecnológicas, pois estava nos planos a modernização da economia e o domínio tecnológico (GERMANO, 2000, p. 696).

A atuação do Regime Militar manifesta-se segundo seu interesse de repressão e controle ideológico político do ensino, com objetivo de eliminar toda e qualquer forma de crítica para consolidar seu projeto de dominação. O terrorismo cultural também esta nos planos dos militares, tanto que nas palavras do Coronel Darcy Lázaro a respeito dos movimentos culturais, deixa clara a posição de governo em relação a tal tema: “Se esta história de cultura vai-nos atrapalhar a endireitar o Brasil,

vamos acabar com a cultura durante trinta anos” (GERMANO, 2011, p. 105).

De acordo com José Willington Germano (2011, p. 106):

A política educacional resulta da correlação de forças sociais existentes em determinado contexto histórico. No Brasil pós-1964 podemos afirmar que, no essencial ela foi uma expressão da dominação burguesa, viabilizada pela ação política dos militares.

Deste modo o regime incentiva a participação do privado na expansão do próprio sistema educacional e desqualifica a escola pública.

Num apanhado geral as reformas educacionais do período militar, concentraram-se de forma sintética nas seguintes ações: Reforma Universitária, acordo MEC/USAID, unificação da Escola primário/ginásio, implantação da disciplina Educação Moral e Cívica, eliminação de disciplina de filosofia e sociologia, implantação da língua inglesa, ensino obrigatório de 7 a 14 anos, ensino profissionalizante, rompimento com Educação Popular, exilando Paulo Freire, no Chile, instalação a educação tecnicista: com objetivo a neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. O sistema de gestão no Brasil estava em adaptação do ensino, agora, voltado a uma mentalidade empresarial tecnocrata (SAVIANI, p.381, 2010).

## CONSIDERAÇÕES

Ao realizarmos o estudo referente a consolidação do golpe militar, a era ditatorial e quanto as políticas educacionais no Brasil, algumas considerações são inevitáveis, como por exemplo ter claro os motivos que consolidam a implantação da ditadura, o cenário do país por duas décadas, que segundo Ghiraldelli, 1990, p.163, “serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência” e como estes governos mantiveram-se a frente do país.

Sob a justificativa da segurança do país, a disputa de poder vem a 5 séculos fazendo parte da nossa história, intensificando-se, a partir de 64 sobre toda forma de repressão, censura e violência, desde as mais sutis, as mais perversas, com bandeiras de ordem, de Brasil-Grande, o comando do país segue atendendo o interesse de uma elite, agora militar.

No campo Educacional o regime tratou a educação como uma instrumentalização necessária para o desenvolvimento do mercado de trabalho, era através das reformas educacionais que o regime atingiria seus objetivos, ampliando a economia através da qualificação da mão-de-obra, sem preocupação alguma com a formação integral do povo. Ainda como se não bastasse a educação também era tida como aparelho ideológico, ou melhor, de controle ideológico, em especial após o AI -15 de 69 com a Lei da Segurança Nacional com a pretensão de consenso e legitimação.



## Referências

AQUINO, Rubim Santos Leão de. **Sociedade brasileira**: uma história através dos movimentos sociais: da crise do escravismo ao apogeu do neoliberalismo – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977.

GERMANO, José Willington, **Estado militar e educação no Brasil** – 5ª Ed. – São Paulo : Cortez, 2011. 18

GONÇALVEZ, Nadia Gaiofatto, **Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira** – Curitiba: Ibpex, 2005.

BRASIL, Atos **Institucionais: Portal da Legislação: Governo Federal do Brasil**, <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>, visitado em 06, 07, 08 de janeiro de 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis:Vozes, 1978.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo -Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval, **O legado educacional do século XX no Brasil** – 2ª Ed. – Campinas, SP : Autores Associados, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea)

\_\_\_\_\_. O Legado Educacional Do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SOUZA, M.I.S. **Os empresários e a educação**: o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis: Vozes, 1981.

SCHWARCZ, Lilian Moritz; STARLING, Heloisa Murgel, **Brasil**: uma biografia – 1ª Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015

# Teoria e educação pela ótica marxista

Maria Isabel Moura Nascimento<sup>32</sup>

Rosiane Machado da Silva<sup>33</sup>

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Teoria Marxista no pensamento e pressuposto teórico defendido por Dermeval Saviani sobre Educação, especificamente nos últimos anos da década 1970 e 1980 onde há um avanço na difusão de um pensamento crítico sobre as tendências pedagógicas, com ênfase na Pedagogia Histórico - Crítica de cunho socialista. Saviani (1992), defende a ideia que este momento histórico pode ser entendido pela existência da preocupação com o significado social e político da educação, e que deveria considerar os interesses da classe trabalhadora e lhe propiciar um ensino público e de qualidade. Para ele esse processo não se dá num contexto isolado, só se efetivou com a inserção da educação no processo global de produção da existência humana, enquanto prática social determinada materialmente, buscando-se, por esse caminho, superar a visão

---

<sup>32</sup> Professora/ orientadora da Universidade Estadual de Ponta Grossa do curso de Graduação e Pós-Graduação do Doutorado em Educação. Orientadora e Coordenadora do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação HISTEDBR- CAMPOS GERAIS-PARANÁ. E-mail: [misabel@lexxa.com.br](mailto:misabel@lexxa.com.br)

<sup>33</sup> Aluna regular no programa Doutorado de Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: [profmsrosiane@hotmail.com](mailto:profmsrosiane@hotmail.com)

tradicional da história da educação centrada nas ideias e instituições pedagógicas. Sabe-se também, que as discussões sobre educação com respaldo nos princípios da teoria “Marxista” não são recentes, mas nessa análise estaremos utilizando de sua influência no período acima citado (a partir da década de 1970) e as implicações educacionais decorrentes da mesma que exerceram influência na educação brasileira difundidas por Dermeval Saviani.

Ao apresentarmos as contribuições do pensamento e obra de Marx e Engels sobre a educação, é preciso que se esclareça que os mesmos não escreveram temas específicos voltados ao ensino e educação. Suas contribuições aparecem separadas ao longo de sua obra. Isso não significa que seus escritos sejam simples opiniões conjunturais sem nenhuma contribuição do ponto de vista teórico. A importância dos escritos está fundamentada no contexto histórico, político e sociais vividos em sua época. A literatura deixada por Marx e Engels, tem sido amplamente discutida no meio acadêmico em diferentes abordagens. Nesse artigo estaremos focando as suas contribuições voltadas ao ensino e educação e as relações que dela resultaram.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **PRINCÍPIOS DA TEORIA MARXISTA SOBRE A RELAÇÃO DO HOMEM, TRABALHO E SOCIEDADE**

Para os autores Marx e Engels as relações de trabalho se configuram como um dos indicativos que apontam para a possibilidade

de humanização do homem. As formas como essas relações se dão é que determinam a sua consciência. Melhor dizendo, a consciência é determinada num conjunto de relações com a natureza e com as relações sociais, sendo sempre subordinadas ao homem e a sua vida concreta.

Para eles o homem deve ser compreendido no sentido ontológico. A ontologia marxista compreende a relação dos seres sociais (homem) com a natureza para transformá-la. Essa transformação se dá pelo trabalho, e as relações sociais dele decorrentes que o tornam humano. A sociabilidade se estabelece quando busca sua subsistência pelo trabalho. Para Tonet (2013, p. 70),

A elaboração de uma de ontologia do ser social não é uma invenção de Marx, não é um construto meramente teórico. Certamente é uma construção teórica, mas, muito antes disso, é uma tradução ideativa, demandada pela classe trabalhadora, de uma realidade efetivamente existente.

Compreender as questões relativas a ontologia do ser social demanda o entendimento do sentido do homem em sua totalidade (individualidade e a subjetividade) Na sua individualidade singular o ser social carrega consigo as dimensões da subjetividade e da objetividade, que por sua vez devem estar em constante relação consigo mesmo, com a natureza e com os outros homens. O ser social constitui uma totalidade onde estão as dimensões da objetividade e da subjetividade de maneira integrada.

Significa que nada pode ser compreendido de modo isolado. O sentido de cada parte, de cada fato, de cada dado só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto, como resultado de um processo através do qual cada um dos elementos parciais vai adquirindo a sua natureza e a sua especificidade. Trata-se, pois, de aprender o processo através do qual vão se constituindo, ao mesmo tempo, a totalidade de determinado objeto e as partes, que o compõem, a hierarquia e a ordem entre os diversos momentos, o modo como se relacionam entre si o todo e as partes, sob a regência do primeiro, as relações das diversas partes entre si e a passagem de um momento a outro (TONET, 2013, p.116).

É importante que seja dito que a compreensão de Marx sobre o homem no sentido ontológico e sua totalidade, é vista na perspectiva do homem enquanto ser histórico e social. Que se manifesta em suas produções materiais tendo como matriz fundante o trabalho. Marx e Engels em sua obra a Ideologia Alemã afirmam “essa concepção de história assenta, portanto, no desenvolvimento do processo real de produção, partindo logo da produção material” (2009, p. 57).

Marx e Engels ao se referirem ao ensino e sua relação com o trabalho sinalizavam, para a necessidade de um ensino voltado para os trabalhadores como uma oportunidade de transformação social. Não somente como um instrumento de reprodução dos interesses e ideologia da classe dominante. Denunciavam a qualificação profissional voltada para atender os interesses do capital.

O sistema de ensino é atendido assim como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema, única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo (MARX e ENGELS, 2004, p. 15).

Discordavam do modo como estavam organizadas as disciplinas ensinadas na escola, considerando-as como uma das causas da alienação do trabalhador.

[...] um marco da cisão onde alienação da força de trabalho é um fato natural. A educação não se produz somente no seio das disciplinas “não úteis” que possam dividir-se nas chamadas matérias humanísticas mas, muito especialmente, na organização de todo o sistema. Daí que a luta pela transformação do sistema não se leve a cabo contra esta ou aquela ideologia, senão contra o caráter ideológico que possui sua própria estrutura (MARX e ENGELS, 2004, p. 15 e 16).

Como percebemos Marx e Engels realizaram duras críticas ao sistema capitalista relacionados à qualificação do trabalhador e sua escolaridade. Estas e outras contradições se manifestam no momento em que surge a divisão do trabalho. As divisões entre o trabalho da cidade e do campo, trabalho industrial, comercial ou agrícola provém do desenvolvimento de uma nação. Conseqüentemente a oposição de poderes e de interesses, subdivisões entre os indivíduos que cooperam em determinadas frentes de trabalho. Esta situação acabou gerando

outras subdivisões particulares condicionadas ao modo de exploração, seja do trabalho agrícola, industrial ou comercial associados às classes e ordens de patriarcado e escravatura.

Esses vários estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras diferentes formas de propriedade, relações entre os indivíduos, instrumentos e aos produtos desse trabalho, tais contradições e disparidades também se apresentam na divisão dos lucros. Conforme ratificam Marx e Engels (2011, p. 25),

Esta divisão do trabalho, que implica todas estas contradições e repousa por sua vez sobre a divisão natural do trabalho na família e sobre a divisão da sociedade em famílias isoladas e opostas, implica simultaneamente a repartição do trabalho e dos seus produtos, distribuição desigual tanto em qualidade como em quantidade.

A crítica de Marx e Engels a esta divisão se fundamenta ainda na transferência de posse do “conhecimento” e “ciência” sobre o trabalho para o proprietário e não mais do trabalhador. Ou seja, ele perde a sua identidade e o sentido do trabalho enquanto manifestação da produção humana. Nesse sentido o conhecimento do trabalho passa a ser de posse do dono do capital, uma mercadoria.

O trabalho não faz parte de sua vida, é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade. O que ele produz para si mesmo não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o

palácio que constrói. O que ele produz para si mesmo é o salário, e a seda, o ouro, o palácio reduzem-se para ele, a uma quantidade determinada de meios de subsistência, talvez uma jaqueta de algodão, alguns cobs ou o alojamento no subsolo (MARX e ENGELS, 2004, p. 27).

Ainda, para os autores esse panorama gera diferenças entre valores monetários adquiridos pela força do trabalho do operário, o repasse pelo dono do capital quando se procede de forma injusta. Apontam algumas situações que acontecem nas relações de trabalho que consideram como “mais valia”. Sinalizam a diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o que foi pago ao trabalhador, o “lucro” distribuído de forma desigual ficando a maior parte com o empregador, sendo considerado por eles como uma forma de exploração. Denunciaram também, a falta de remuneração das horas excedentes de trabalho, que ultrapassavam o que foi estabelecido, ou seja, a exploração da mão de obra do proletário.

O modo de produção capitalista se caracteriza pela exploração; isto é, pela apropriação da força de trabalho. O capital se apropria da força de trabalho e a objetiva, a realiza a fim de gerar mais-valia. Ora, por ele mesmo o capital somente se apropria daquela força de trabalho que pode gerar mais valia, procurando que toda a força de trabalho esteja em condições de gerá-la (MARX e ENGELS, 2004, p.14 e 15).

Esses fatos apontados por Marx e Engels presentes na lógica da acumulação do capital revelaram, as contradições existentes entre as



classes burguesas detentora do capital e a classe operária. As desigualdades entre essas classes provenientes da exploração dos donos do capital eram motivos de constante denúncia pelos referidos autores.

Outra questão importante a ser colocada ainda relacionada às classes sociais presentes na obra de Marx “Contribuição para a crítica da economia política” (1859), eram as diferenças entre a estrutura e superestrutura. Marx denominava de infra- estrutura a estrutura material da sociedade, a base econômica as formas pelas quais os homens produzem os bens necessários a sua sobrevivência, nessa classe estão os proletariados que vendem sua força de trabalho e garantem a produção. A superestrutura corresponde à estrutura jurídica, política, ideológica e institucional. A crítica de Marx a essa classe (superestrutura) dizia respeito à dominação ideológica que exerciam sobre os proletariados da infraestrutura, como objetivo de garantir a dominação dos mesmos. Levando-os a acreditar que essa era a única condição que lhes restava de “proletário”, não desejando a mudança mantendo assim o “status quo”. Para Tonet essa situação de luta pelo poder e permanência nas classes sociais, recaem sempre sobre o proletariado, pois, “o poder político tem sua origem na existência do antagonismo inconciliável entre as classes sociais e tem como função a defesa dos interesses das classes dominantes” (TONET, 2014, p.108). Este antagonismo de classes reforçam as denúncias proferidas por Marx ao referir-se as lutas de classes, mais-valia e outras presentes nessa relação de poder baseada na exploração.

Sobre a relação homem, trabalho e mobilização operária encontraram na obra “O Manifesto do Partido Comunista” de MARX e ENGELS elaborada a partir do texto da edição alemã de 1890, importantes contribuições do pensamento “marxista” tendo como pano de fundo a mobilização das classes trabalhadoras que se formaram no decorrer da Revolução Industrial.

Este documento é um dos textos mais traduzidos, lidos, cultuados e discutidos nas diferentes áreas do conhecimento. Condensa a experiência do encontro entre intelectuais e operários em luta pelo esclarecimento e organização de uma classe que recém se formava o proletariado, no contexto de uma revolução internacional a de 1848.

Segundo o Manifesto, toda a história da humanidade é baseada nas lutas de classes, assim, a humanidade e os processos que advém desta, só se movimentam baseados num sistema de choque entre opressor e oprimido. Porém, a única classe que alterou esse “choque” de alguma forma foi à burguesia. Ou seja, o proletariado passa por fases de desenvolvimento, ele já nasce em luta constante com a burguesia, tanto contra a classe burguesa quanto com os instrumentos de produção que teria que levar durante a vida toda.

Para a vitória final dos princípios apresentados no Manifesto, Marx confiava única e exclusivamente no desenvolvimento intelectual da classe operária, tal como este tinha necessariamente de resultar da unidade de acção e da discussão. Os acontecimentos e as vicissitudes da luta contra o capital, e ainda mais as derrotas do que os êxitos, não podiam deixar de

mostrar claramente aos combatentes a insuficiência das panaceias em que até aí criam e de lhes tornar as cabeças mais receptivas a uma profunda inteligência das verdadeiras condições da emancipação dos operários (MARX e ENGELS, 1997, p.19).

A burguesia surge a partir da constituição das cidades, onde os antigos servos são quase que substituídos pelos novos burgueses. E não só a nova classe se constituiu nas cidades como a partir de agora ela começa a dominá-las, criando cidades tão grandes quanto o possível e aumentando o êxodo rural consideravelmente.

O pensamento fundamental que percorre o Manifesto: que a produção econômica, e a articulação social que dela com necessidade decorre, de qualquer época histórica forma a base da história política e intelectual dessa época; que, conseqüentemente, toda a história (desde a dissolução da antiqüíssima posse comum do solo) tem sido uma história de lutas de classes, lutas entre classes exploradas e exploradoras, dominadas e dominantes, em diversos estádios do desenvolvimento social; que esta luta, porém, atingiu agora um estágio em que a classe explorada e oprimida (o proletariado) já não se pode libertar da classe exploradora e opressora (a burguesia) sem simultaneamente libertar para sempre a sociedade toda da exploração, da opressão e das lutas de classes (MARX e ENGELS, 1997, p. 09).

Nessa obra Marx e Engels apresentam a distinção do socialismo reacionário no qual situam os socialismos feudal, pequeno burguês e alemão, e do socialismo conservador ou burguês, socialismo e comunismo crítico- utópicos. Posteriormente, Engels diferenciou

socialismo utópico de socialismo científico. Para o autor o socialismo utópico,

Criticava o modo de produção capitalista existente e suas consequências, mas não conseguia explicá-lo nem podia, portanto, destruí-lo ideologicamente; nada mais lhe restava senão repudiá-lo, pura e simplesmente, como mal (MARX e ENGELS, 1977, p. 43).

No socialismo utópico, as ideias socialistas circulavam no movimento capitalista burguês por meio da educação. A concepção desse grupo preconizava uma organização social mais justa, sem pobreza ou criminalidade. Todos participando e usufruindo dos bens de produção de acordo com suas necessidades e capacidades. Porém, para que isso fosse possível era necessário erradicar a ignorância considerada como grande obstáculo. Para Saviani e Duarte (2012, p.60) a educação nessa ótica,

Desempenharia um papel decisivo nesse processo. E a pedagogia socialista então preconizada pelo movimento operário europeu ganhou sua formulação teórica pela contribuição de autores como Saint Simon, Fouriet, Owen e Proudhon.

Como já mencionamos, era necessário superar o caráter fantasioso “utópico” que caracterizava essa visão do socialismo. Para isso,

[...] impunha-se captar o modo de produção capitalista em suas conexões e em sua necessidade

histórica pondo em evidência sua estrutura interna, seu caráter íntimo que ainda se encontra em oculto essa tarefa foi realizada por Marx que, com a teoria da mais valia, desvendou o segredo da produção capitalista (SAVIANI e DUARTE, 2012, p.60).

Essa postura diferenciada frente ao socialismo lhe configurou um caráter científico. Nessa acepção, o socialismo, passou a ser entendido não mais como um ideal a ser conquistado pelo entusiasmo e boa vontade, mas sim, como produto resultante das leis de desenvolvimento do “capitalismo”, que deveria ser negado. Isso seriam uma resposta e transição revolucionária do comunismo liderado pelo proletariado.

Outra situação apontada no Manifesto é que a burguesia tornou o trabalho alienado e especializado, para que o trabalhador se tornasse apenas um apêndice da máquina. A concentração do poder e as riquezas estavam nas mãos de poucas pessoas (já que a partir de agora o uso da maquinaria e a divisão do trabalho fez com que o trabalho perdesse um valor individual e único). De acordo com os autores Marx e Engels (1997), nesse sistema o trabalhador sempre muda de emprego abrindo um leque de especificações, mas nunca um conhecimento completo (e quanto mais a maquinaria e a indústria se desenvolvem, menos inteligência e força física são necessárias ao trabalhador).

O tratamento do burguês e o palavreado utilizado acerca da família e da educação, da relação íntima de pais e filhos do proletariado, também foram mais um motivo de descontentamento e repúdio presentes no “Manifesto”, em consequência da grande indústria, todos

os laços de família dos proletários são negados e os seus filhos transformados em simples artigos de comércio e instrumentos de trabalho.

O burguês vê na mulher um mero instrumento de produção. Ouve dizer que os instrumentos de produção devem ser explorados comunitariamente, e naturalmente não pode pensar senão que a comunidade virá igualmente a ser o destino das mulheres. Não suspeita que se trata precisamente de suprimir a posição das mulheres como meros instrumentos de produção. De resto, não há nada mais ridículo do que a moralíssima indignação dos nossos burgueses acerca da pretensa comunidade oficial de mulheres dos comunistas. Os comunistas não precisam de introduzir a comunidade de mulheres; ela existiu quase sempre. Os nossos burgueses, não contentes com o facto de que as mulheres e as filhas dos seus proletários estão à sua disposição, para nem sequer falar da prostituição oficial, acham um prazer capital em seduzir as esposas uns dos outros (MARX e ENGELS, 1997, p. 47).

A crítica do proletariado ao casamento e comportamento da sociedade burguesa era pelo desrespeito a família e as mulheres dos proletários considerando-os como objetos para satisfação de desejos obscenos e prostituição. Os comunistas também eram acusados pelos burgueses por quererem abolir a pátria, a nacionalidade. Os comunistas alegavam que não tinham Pátria, pois não eram proprietários de terras e tão menos detinham a dominação política.

Aos comunistas tem, além disso, sido censurado que querem abolir a pátria, a nacionalidade. Os operários

não têm pátria. Não se lhes pode tirar o que não têm. Na medida em que o proletariado tem primeiro de conquistar para si a dominação política, de se elevar a classe nacional de se constituir a si próprio como nação, ele próprio é ainda nacional, mas de modo nenhum no sentido da burguesia (MARX e ENGELS, 1997, p. 47).

Essas reivindicações presentes no "Manifesto" e outras já apontadas anteriormente, nos levam a refletir sobre o modelo de homem, mundo e sociedade que propunha a teoria "marxista" ao contestar as manipulações, injustiças e desrespeito a classe trabalhadora oprimida pela sociedade burguesa capitalista. Tais questões deixaram importantes contribuições no pensamento e educação brasileira tendo como fundamento a Pedagogia de cunho "Socialista".

## **A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA SOCIALISTA FUNDADA NOS PRINCÍPIOS MARXISTAS E NO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO**

A história se manifesta nas mais variadas formas, revelando a trajetória coletiva do homem. Desde os tempos mais primitivos o homem já produzia seus bens materiais, e foram essas relações de produção que desempenharam o principal papel no sistema de relações sociais entre os homens, ou seja, a partir destas relações que foram definidas a cultura, a política, a religião e diferentes modos de pensar. Em cada tempo em que o homem escreveu sua história e conseqüentemente da humanidade as relações de produções é que dá origem a estrutura econômica da sociedade.

[...] os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social (MARX, 1977, p. 23).

Nesse contexto surge, o conceito de pedagogia socialista, que passa a ser entendida como a visão de educação emergente da concepção marxista da história, que tem como base o “método de produção” e trajetória a ser percorrida no processo de produção do conhecimento pelo homem. Cabe nesse enfoque o questionamento, mais o que se entende sobre conhecimento sob a perspectiva marxista? Como já vimos o conhecimento para Marx é algo que surge e se constrói a partir das necessidades materiais do homem enquanto ser social. A necessidade da transformação da natureza, o suprimento de suas necessidades é que o instigam na busca por novos conhecimentos, a fim de atender suas necessidades materiais. Não é algo isolado, descontextualizado ou dissociado do seu processo histórico e de sua totalidade.

Para Saviani e Duarte esse movimento global do conhecimento compreende-se em dois momentos,

No momento inicial, o objeto é capturado numa visão sincrética, caótica, isto é, não tem clareza do modo como está constituído [...] sob a forma de todo



confuso. Partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se por meio de análise dos conceitos, às abstrações, as determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela via da síntese, de novo ao objeto (2012, p. 61).

Esse movimento cognitivo permite que o objeto seja entendido não mais como “a representação caótica de um todo, que no entendimento de Marx (1973, p. 229) “é uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”. Compreendido desse modo, o processo de conhecimento é ao mesmo tempo, “indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 62). Para Marx isso significa que as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento.

Como vimos os elementos constitutivos da pedagogia socialista assentados em Marx tem como categoria central a noção do “concreto”. Nesse entendimento os sujeitos são percebidos em sua totalidade, seres históricos e concretos. É preciso conhecer o processo de construção histórica a partir das suas condições materiais, numa relação dialética, ou seja, o Materialismo Histórico e Dialético. Defende-se, com este posicionamento, que a evolução histórica se apresenta desde a antiguidade, pelos confrontos entre diferentes classes sociais decorrentes da “exploração do homem pelo homem”. Como exemplos temos durante o Feudalismo os servos que foram oprimidos pelos senhores, enquanto que no Capitalismo seria a classe operária pela burguesia.

Com o surgimento da divisão entre cidade e campo, as imposições naturais se tornam secundárias e avultam as condições sociais propriamente ditas. A formação da classe dos comerciantes, separada dos produtores, faz avançar ainda mais o processo da divisão social do trabalho. Deste processo se origina a propriedade comunal tribal até a propriedade privada burguesa (MARX e ENGELS, 2002, p. 28).

Esses fundamentos propostos no materialismo histórico e dialético possibilitaram a Dermeval Saviani aprofundar seus conhecimentos e teoria sobre a educação ao propor a Pedagogia Histórico- Crítica.

## **A INFLUÊNCIA DOS PRINCÍPIOS MARXISTA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.**

As discussões acerca de uma concepção de educação que tenha como princípios a teoria marxista têm seu registro na história da educação brasileira a partir das discussões sobre as tendências educacionais e suas implicações nos últimos anos da década de 1970 e durante toda a década de 1980. Esse movimento resultou em importantes mudanças direcionando para um pensar crítico.

Para Saviani (1992), isso se justifica, pois no momento político educacional as discussões giravam em torno do significado social e político da educação. Ainda a notável expansão quantitativa e qualitativa da produção intelectual dos educadores no período, num esforço em compreender o fenômeno educativo a partir de seus condicionantes

econômico, sócio-político e ideológico, em que prevaleciam os interesses dos grupos dominantes [...] “de impor a toda a sociedade a sua dominação (SAVIANI, 1992, p. 94).

Outro fato importante nesse contexto se refere, aos programas de pós-graduação que se expandem pelo país, sugerindo um repensar mais crítico sobre a educação. Nesse processo a aproximação com a tradição do pensamento Marxista levou os educadores insatisfeitos com as condições políticas e educacionais geradas pelos governos militares a participarem ativamente na desarticulação do regime. Este clima efervescente, tanto do ponto de vista da produção intelectual como da atuação política foi se arrefecendo e em profusão daquele contexto é que Dermeval Saviani encabeçou várias discussões em busca de alternativas de um pensar mais crítico e efetivo na educação brasileira os quais inquietavam os professores.

A medida que se tornam mais evidentes a insuficiência, a inadequação, a inviabilidade da orientação oficial que se tentou generalizar é inconsistente, é passível de contestação, atende a interesses minoritários, atende à tentativa dos grupos dominantes de impor a toda a sociedade a sua dominação, mas e então? Se esta educação essa forma de ensinar, não é adequada, qual será? (SAVIANI, 1992, p.94).

Havia, pois, uma expectativa muito grande entre os professores no sentido de responder a inquietação de como deveriam conduzir o processo educativo. As discussões sobre as teorias pedagógicas na época

teciam questionamentos sobre a teoria crítico- reprodutivista, a qual considerava a educação como reprodutora dos ideais da classe dominante e da sociedade capitalista. Essas inquietações permeavam uma análise mais aprofundada das questões educacionais de modo mais ampliado. Dermeval Saviani em sua obra “Escola e Democracia” apresentou um quadro teórico com as teorias distribuídas em dois grupos os quais considerou como antagônicos. O primeiro grupo classificou como teorias não críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) para Saviani esse grupo concebia a sociedade como,

[...] essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções (SAVIANI, 2014, p. 04).

O segundo grupo caracterizou como teorias crítico-reprodutivistas subdivididas em (Teoria de Sistema Enquanto Aparelho Ideológico do Estado- AIE e Teoria da Escola Dualista).

Já o segundo grupo de teorias concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre os grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção de vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria

estrutura da sociedade. Isso porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados (SAVIANI, 2012, p. 04).

Os professores estavam descontentes com a educação que estava sendo oferecida nas escolas e não acreditavam em educadores que baseavam suas ações nessas perspectivas educacionais. Segundo eles, esta colaborava para a inculcação ideológica perpetuando com isso a exploração da classe dominada pela elite dominante. Nesse impasse alguns professores pensavam em até desistir da docência, outros acreditavam que esse não seria o caminho para a solução como confirma Saviani (1992, p. 94),

No entanto, boa parte dos professores intuía que essa conclusão não podia prevalecer, acreditando na viabilidade de uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira explorado pela classe dominante. Daí a questão: como agir nessa nova direção? Qual é a proposta pedagógica que responderia a essas exigências?

Essas inquietações permeavam uma análise mais aprofundada das questões educacionais de modo ampliado, mas, principalmente a perspectiva crítico-reprodutivista, pondo em xeque o seu caráter mecânico e reprodutivista, conseqüentemente não dialético e a-histórico. Considerava a sociedade capitalista de classes como algo

imutável não sucessível as transformações, portanto não contraditória ao “status quo” instaurado. A partir de 1979, esta análise começou a adquirir forma mais sistemática na educação brasileira, quando se empreende a crítica a esta perspectiva pedagógica, tendo como foco as questões educacionais a partir de determinantes sociais.

Saviani (1992) contribuiu ao afirmar que é nesse contexto ora descrito, que se entende que a educação também interfere sobre a sociedade, contribuindo para a sua transformação. Portanto, a passagem da visão crítico- mecanicista, a-histórica para a visão crítico dialética, histórico-crítica da Educação, significa que a educação deve ser vista como um processo de transformação histórica. O desenvolvimento histórico pode ser compreendido como a oportunidade que o homem tem enquanto ser natural de interferir e modificar a sua realidade como um ser natural que se destaca na natureza por meio do trabalho. É por meio dele que o homem age sobre a natureza, adequando-as as suas necessidades. Percebe-se com isso que o desenvolvimento histórico nada mais é, o processo pelo qual o homem produz sua existência no tempo. Ao agir sobre a natureza por meio do trabalho o homem vai desenhando seu percurso, construindo seu mundo histórico e cultural.

Quando a escola apresenta esses conceitos e trabalha essas verdades chocam-se os interesses com a burguesia. Isso acontece porque a verdade histórica enfatiza a necessidade das transformações, estas verdades para a classe dominante não lhe interessam, uma vez que já está no poder e pretende permanecer no mesmo. É esse o sentido que

retrata a Pedagogia Histórico- Crítica sob a égide dos pressupostos da Teoria Marxista, que tem em Saviani seu principal representante.

A Pedagogia Histórico- Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia Histórico- Crítica (SAVIANI, 1992, p. 103).

Nesse sentido é importante destacar que a Pedagogia Histórico- Crítica defendida por Saviani (2012), apontou para a necessidade de rever alguns encaminhamentos metodológicos, ou seja, como a escola estava ensinando os alunos. Uma das questões apontadas, diziam respeito para a necessidade da presença dos conteúdos no ensino escolar. Denunciava o “aligeiramento” com que muitas vezes esse era transmitido. Sua preocupação se justificava no risco de um “esvaziamento” do conteúdo escolar ou ainda recair numa mera “formalidade”.

Acreditava que assim como os conteúdos escolares são importantes para a aprendizagem dos alunos como um sujeito histórico e social, o modo como esses são assimilados também deveriam ser revistos. Sendo assim, propõe que o ensino deve mover-se em 03 direções que vai da síncrese (“visão caótica do todo”) por meio da

mediação da análise (“abstrações e determinações mais simples”) à síntese (“rica totalidade de determinações e de relações numerosas”). Com isso entende que esse processo (síncrise, análise e síntese) se constitui num caminho seguro, tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (método de ensino) conforme confirma o autor,

Simplemente estou querendo dizer que o movimento que vai da síncrise (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2012, p. 74).

Esta concepção pedagógica ora descrita inspirou a realização de inúmeras iniciativas no interior do sistema escolar. Isto se deu pelo fato de que ela valoriza a instituição escolar como o “locus” privilegiado de efetivação de suas propostas. A pedagogia histórico-crítica se apresenta como defensora do resgate da escola pública, como um espaço de reflexão e mudanças ideológicas, principalmente aquelas de origem contra hegemônicas.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme vimos em Marx o homem apresenta condições objetivas e materiais para superar a dominação e o “status quo” instaurados, o qual motivou o autor brasileiro Dermeval Saviani avançar suas discussões na década de 1970 e 1980 sobre a educação brasileira. O referido autor visualizou nos pressupostos da teoria marxista uma possibilidade de mudança, ao propor uma discussão mais aprofundada sobre os conceitos e procedimentos educacionais que causavam inquietações, dúvidas na classe trabalhadora da educação.

Por outro lado, não podemos ser ingênuos e acreditar que apenas a opção por determinada corrente ou pensamento pedagógico, serão necessários e ou suficientes para resolver a complexidade e os problemas presentes no contexto educacional brasileiro. Mas, é sabido também que o pensar criticamente sobre o contexto político-educacional o qual estamos inseridos, com respaldo na perspectiva dialética e histórica podem possibilitar a mudança. A mudança a qual me refiro é aquela compreendida como atividade humana e prática social transformadora.

## **Referências**

MARX. K. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa, Estampa, 1973.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo, Martins Fontes, 1977.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista.** 2ª ed. Coletivo das edições Avante, Lisboa, 1977.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã.** São Paulo, Expressão Popular, 2009.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre a Educação e Ensino.** 4. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas, Edição Eletrônica (e-book), 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo, Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** 42. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

# Pedro Baptista Matera e a fundação da Escola Operária 1º de Maio

Pedro Henrique Prado da Silva<sup>34</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Na História da Educação, principalmente na história da educação das classes populares, são pouco conhecidos os feitos e a significância das atividades e da teoria de grupos que divergem politicamente com uma elite social e que se envolvem com a luta de classe. Consideravelmente, nossa história é contada a partir de feitos institucionais e grandes personagens da elite, derivada a uma história hegemônica.

A pouca quantidade de trabalhos e pesquisas nesse campo ocorre, provavelmente, pela pouca representatividade acadêmica de certos grupos populares e da falta de registro das práticas educacionais que envolvem esses grupos. Outro fator também é o comodismo, pesquisar campos já melhor desenvolvidos e com avanços em pesquisa de anos facilita novas possibilidades de análise e inserção de novos

---

<sup>34</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) (2015). Pesquisador do NPHEB (Núcleo de Pesquisa de História da Educação Brasileira) e NPMC (Núcleo de Pesquisa Marques da Costa).

pesquisadores. Pesquisar algo que já foi pesquisado é mais fácil ao acesso a fontes e acervos já conhecidos.

Entretanto, o campo da História da Educação, um campo diverso e amplo, coaduna estudos de objetos já conhecidos com pesquisas ainda pouco desenvolvidas ou quase nada desenvolvidas. Esse é o caso da pedagogia libertária, que, apesar de haver há algum tempo o surgimento de algumas dissertações e teses dentro da temática, ainda é desconhecida dentro do ensino na academia.

O objetivo deste trabalho é resgatar a história de Pedro Baptista Matera, anarquista italiano, alguns fatos da sua participação nos movimentos sindicais no Rio de Janeiro e sua história como educador popular e motivador da pedagogia libertária *ferrerista*<sup>35</sup> como diretor da Escola Operária 1º de Maio, no bairro de Vila Isabel. A intenção é que este trabalho possa ser mais um difusor das ideias divergentes e progressistas e proporcione a superação do medo do diferente.

Para esta pesquisa, utilizamos os métodos da história vista de baixo utilizada por Thompson (2002, 2004) e o seu conceito de experiência para dar congruência a complexa significância da formação de Matera como sindicalista e educador anarquista. Dessa forma, Thompson nos possibilita buscar uma história que estava esquecida,

---

<sup>35</sup> Ver: SILVA, Pedro Henrique Prado. Os Gérmens São Semeados: As Experiências da Escola Moderna ao Redor do Mundo. Revista HISTEDBR On-line. Campinas. N 64, p. 201-220, set 2015. / SILVA, Pedro Henrique Prado. Francisco Ferrer y Guardia: Um Nome Para Educação Popular. Revista de Educação Popular. Uberlândia. V 15, n 1, p 10-25, jan/jun 2016.

quando enfatiza: “estou tentando resgatar o pobre tecelão de malhas, o meeiro luddita, o tecelão do ‘obsoleto’ tear manual, o artesão ‘utópico’” (THOMPSON, 2004, p. 13). Suas teses historiográficas nos facilitam a interpretação do material e a construção de hipóteses a partir dos seus processos de análise.

Nossas principais fontes são periódicos da época e documentos processuais. A metodologia é, por sua vez, por análise e interpretação das fontes primárias para compreensão dos fatos, sendo importante a utilização de fontes não muito comuns na História da Educação. Isso se deve ao pouco registro que Pedro Matera deixou sobre a Escola Operária 1º de Maio e à sua atuação como sindicalista.

## **CHEGADA AO BRASIL E OS MOVIMENTO SINDICAIS**

Desembarca em 1881, no porto do Rio de Janeiro, oriunda da Itália a família Matera, cujo sobrenome vem de uma província italiana. A família viajou por cerca de um mês, a chegada foi impactante ao avistar o exuberante morro do Pão de Açúcar e as belezas naturais na Baía de Guanabara, pois outros italianos, como o anarquista Giovanni Rossi que realizou a viagem de Genova até o Rio de Janeiro, em 1890, relata o quão impressionante era a vista da baía.

Entramos na baía majestosa do Rio de Janeiro. O espetáculo é tão imponente pela elevada cadeia de montanhas que rodeia o espelho amplo das águas, tão pitoresco em virtude das belas construções espalhadas sobre a costa e nas pequenas ilhas, tão

gentil por todos os matizes de verde que oferecem à vista os morros ornados por elegantes palmeiras, tão fulgurante graças ao sol que resplandece entre o azul do céu e o verde-claro do mar, tão eloquente em sua linguagem universal que cada passageiro, seja qual for sua condição e cultura, levanta o rosto e exclama: - Ah! Como é lindo! (ROSSI *apud* LOPES, 2004, p. 23).

A família Matera toma precauções para não ser envolvida com promessas de trabalho e altos salários feitas pelos especuladores aos imigrantes que aqui chegavam. Traziam esperança de prosperidade no Novo Mundo, pois sua vinda para o Brasil devia-se ao aumento da “pobreza e miséria no norte da Itália, as doenças em expansão (malária, cólera, etc), a concentração fundiária, a política estatal” (VIANA, 2006, p. 29 In: DEMINICIS, Rafael Borges; REIS FILHO, Daniel Aarão, 2006) numa Itália que passava por mudanças políticas significativas e também pelo incentivo brasileiro à imigração italiana para suprir de mão de obra setores produtivos da economia brasileira. Percebemos, então, que “As promessas de uma nova vida e a propaganda do governo brasileiro eram um estímulo poderoso para aqueles que viviam uma situação subumana na Itália” (*idem*, p. 30).

O Brasil estava em transformação, ou seja, saía de um modelo escravista para o uso do trabalho assalariado, por isso era necessária uma mão de obra que se adequasse ao novo mercado; assim, o país incentivava a vinda de estrangeiros com as promessas de altos salários, comodidade, casa etc. (CARONE, 1975, p. 11). Dentre esses imigrantes, os italianos representavam a grande maioria que chegava aos portos

brasileiros. Do ano de 1884 a 1903 mais de um milhão de italianos chegaram ao país (DULLES, 1977, p. 17).

Diferentemente da maioria dos italianos que chegavam ao Brasil e se instalavam na cidade de São Paulo, a família Matera permanece no Rio e logo se instala no bairro de Vila Isabel, localizado na zona norte da cidade. Entre os integrantes dessa família estava um menino com apenas cinco anos de idade, franzino, de cor típica dos moradores do sul da Itália e que atendia pelo nome de “Pietro”. A formação no bairro operário de Vila Isabel o transformará em uma das figuras mais significativas do anarquismo brasileiro e do sindicalismo revolucionário, ficou conhecido entre seus companheiros e seus adversários como Pedro Matera.

Como nos descreve Matera (1917, p. 45), “Desde a minha meninice, portanto, mourejo e honradamente para adquirir os meios de subsistência”.. Essas palavras já evidenciam sua trajetória como trabalhador no bairro de Vila Isabel que se iniciou ainda em sua infância. Em 1888, com cerca de 12 anos de idade, Pedro Matera começa a trabalhar na Padaria e Confeitaria Sul Americana que se localizava na esquina da Rua Silva Pinto com a Av. 28 de Setembro e, posteriormente, emprega-se na Padaria Central, outra padaria do bairro (*ibidem*).

A construção de Vila Isabel é identificada por um forte ideário de liberdade que é simbolicamente cravado nas ruas do bairro. O Barão de Drumond (João Baptista Viana Drumond), um abolicionista declarado, se empenha em iniciar um empreendimento na Fazenda dos Macacos, até então nome dado à área que compreende o bairro de Vila Isabel.

Drumond planeja uma linha de bonde que ligaria o centro da cidade até a fazenda, este novo empreendimento incentivará a urbanização desta região, assim em janeiro 1872 é fundado o bairro de Vila Isabel. A principal avenida do bairro é Boulevard 28 de Setembro, que homenageia a assinatura da Lei do Ventre Livre. O Ministro da Agricultura Teodoro da Silva, que propôs a assinatura desta lei, passa a ser o nome de outra rua do bairro, junto com outros políticos que defendiam a libertação dos escravos como: Souza Franco e Torres Homem (BORGES e BORGES, 1987, pp. 21-25).

O bairro de Vila Isabel abrigou vários empreendimentos. O primeiro foi a Companhia de Ferro e Carril de Vila Isabel, em 1873, criada pelo Barão de Drumond (idem, p. 25), o que facilitou o povoamento do bairro. Assim, “[...] o movimento anual de passageiros era entorno de 700.000, em 1876, passando para mais de dois milhões e meio no ano seguinte” (TERRA, 2012, p. 67). Pedro Matera trabalhou por quatro anos como cocheiro dos bondes de Vila Isabel (MATERA, 1917, p. 45) e é provável que tenha participado das duas principais revoltas dessa classe em 1898 e 1900.

O segundo empreendimento, em Vila Isabel, foi a Fábrica de Tecidos Confiança, criada em 1878, situada na Rua Maxwell, que se tornou fundamental para a vida econômica do bairro, sua importância ficou marcada pela música “Os três apitos” do poeta Noel Rosa. No ano de sua fundação possuía cerca de 400 teares, seu crescimento ocorre rapidamente e, no ano de 1905, havia cerca 1500 teares, tornando-se



uma das mais significativas empresas no cenário industrial do país (BORGES e BORGES, 1987, p. 82). Os operários dessa fábrica realizaram mobilizações importantes, com reivindicações de melhores condições de trabalho, carga horária de trabalho de oito horas diárias, melhores salários e denúncias sobre maus tratos, violência, inclusive com mulheres e crianças.

Em 1903, tivemos uma das maiores greves gerais ocorridas no país com a participação de diversos operários de diferentes classes. Cerca de 40.000 trabalhadores cruzaram os braços reivindicando uma carga horária de oito horas diárias e o aumento dos salários. Essa mobilização, segundo Samis (2009), decreta a inserção dos anarquistas nas insurgências populares. A greve é instaurada em agosto daquele ano pela Federação dos Trabalhadores em Fábricas de Tecido, como explica Samis (2009, pp. 186-187):

A conjuntura grevista de 1903, que tivera início com a paralisação das atividades da indústria têxtil carioca, decretada pela Federação dos Trabalhadores em Fábricas de Tecidos, marcaria a entrada em cena dos anarquistas nas grandes mobilizações operárias no Distrito Federal. Em colaboração com alguns socialistas, eles organizaram um movimento que lograria envolver as associações de classe dos carpinteiros, pintores, chapeleiros, alfaiates e estivadores.

Seu estopim ocorre a partir de uma mobilização na Fábrica de Tecido Cruzeiro, no Andaraí Grande, devido à forma de exploração dos industriais, que cobravam a utilização das ferramentas de trabalho.

Desde o dia 8 de agosto, um sábado, os trabalhadores começaram a protestar com tal hábito da venda dos instrumentos necessários à realização do trabalho por parte da empresa [...]. Estes eram cerca de 200 trabalhadores, na maioria menores de idade e, dentre eles, havia muitas mulheres (GOLDMACHER, 2012, p. 124).

Esse acontecimento motivará outras mobilizações, sendo cada uma por motivos diferentes: maus tratos, aumento salarial, diminuição da carga horária de trabalho. Porém, foi por outro motivo no caso da Fábrica de Tecido Aliança, criada em 1880, na Rua General Glicério, em Laranjeiras.

Na Fábrica de Tecido Aliança, das laranjeiras, a greve teve início após o diretor da fábrica ter-se negado a readmitir uma operária dispensada pelo mestre dos teares. A operária demitida, uma viúva polaca, havia sofrido abuso sexual por parte do mestre dos teares, de nome Ferreira da Silva, e fora por ele abandonada, e demitida, após o nascimento da criança (GOLDMACHER, 2012, p. 125).

Cerca de 3000 operários dessa fábrica uniram-se aos da Fábrica de Tecido Carioca, criada em 1890, no bairro Jardim Botânico. Após algumas assembleias iniciadas pela Federação dos Trabalhadores em Fábricas de Tecido, surgiu a adesão de outras fábricas, entre elas a da Fábrica Confiança, de Vila Isabel, a partir de 17 de agosto de 1903, posterior a um piquete realizado pelos trabalhadores têxteis no local (GOLDMACHER, 2012, p. 128). A greve termina com violência policial,

pois os empresários concluíram que não poderiam cumprir as reivindicações dos operários. As revoltas dos trabalhadores têxteis do Rio de Janeiro tiveram significativas contribuições dos operários da Fábrica Confiança, em Vila Isabel. Este fato é importante, porque, provavelmente, tais acontecimentos influenciam na trajetória de militância de Pedro Matera.

Alguns anos mais tarde, após essa greve geral de 1903, ele escreve vários artigos em jornais operários, que defendem os trabalhadores têxteis e participa dos círculos operários, no bairro de Vila Isabel, principalmente os da Fábrica de Tecidos Confiança, como veremos mais à frente.

Muito de sua participação deve-se ao fato de existir a sede da Escola Operária 1º de Maio com muitas atividades sindicais ocorrendo nela, ou seja, desde sua fundação (que veremos mais a frente) a Escola não limita-se à educação, mas participa das atividades sindicais a qual Matera estava inserido.

Dentre elas, ressaltamos a fundação do Centro de Estudos Sociais, na sede da Escola Operária 1º de Maio (Centro de Estudos Sociais em Vila Isabel, A VOZ DO TRABALHADOR, Rio de Janeiro, 01-06-1913, ano VI, nº 32). Esse Centro tinha como objetivo divulgar as ideias anarquistas, ele era uma ramificação do Centro de Estudos Sociais do Rio de Janeiro que funcionava no Centro Cosmopolita (LOPES, 2011, p. 23).

A Federação Operária do Rio de Janeiro (FORJ) iniciou no Distrito Federal uma campanha contra a carestia da vida, o seu primeiro comício

foi no bairro de Vila Isabel, em fevereiro de 1913, na Rua Souza Franco, onde ficava a sede da Escola Operária 1º de Maio (Contra a Carestia da Vida, A VOZ DO TRABALHADOR, Rio de Janeiro, ano VI, nº 26, 01-03-1913, p. 1). O segundo comício, também neste bairro, foi no dia 02 de março de 1913, na Praça Barão de Drumond, neste comício Pedro Matera representou a FORJ. As falas dos oradores enfatizavam a necessidade do operariado se organizar em sindicatos, em busca de melhores salários, pois os preços dos produtos alimentícios subiam mais do que os salários dos trabalhadores (Revolução pela Fome, A ÉPOCA, Rio de Janeiro, ano I, nº 216, 03-03-1913, p. 3).

No dia 16 de março de 1913, aconteceu uma grande conferência no Largo do São Francisco, próximo à sede da FORJ. Entretanto, Pedro Matera não participou, pois, na manhã do mesmo dia, havia sido intimado pela polícia a comparecer na delegacia central para prestar esclarecimentos. De acordo com notícia do jornal *A Época*, os operários da FORJ ao saber da prisão de Pedro Matera fizeram uma enorme agitação naquela noite para pressionar o chefe de polícia, dr. Belisário Távora, a soltá-lo. O interrogatório sofrido por Pedro Matera demonstra o quanto sua proposta educacional preocupava aos dirigentes, o chefe de polícia pergunta a Pedro Matera: - “porque não acaba com aquela escola?”. Ele responde: - “Não sendo forçado a isso, por forma alguma deixarei de instruir meus companheiros e os filhos destes, pois tenho grande amor ao ensino” (Como Pedro Matera relata sua prisão, A ÉPOCA, Rio de Janeiro, ano I, nº 234, 21-03-1913, p. 3). Esse ocorrido demonstra

a preocupação que o governo e conseqüentemente a polícia tinham das atividades pedagógicas dele na cidade do Rio.

Pedro Matera foi liberado no dia seguinte retornando ao comitê, criado pela FORJ, para as agitações contra a carestia da vida, fazendo-se presente no comício de 20 de março de 1913, no Largo de São Francisco (*idem*). No ano de 1917 podemos observar a sua popularidade como referência sindical na cidade do Rio de Janeiro nas páginas do periódico *A Razão*. O periódico indica alguns números sobre a quantidade de associações e sócios nos sindicatos, e o colunista afirma que “o bairro de Vila Isabel tem uma população operária de perto de 40.000 labutadores, que, sob ação de Pedro Matera, estão em via de se organizarem, formando uma possante sociedade” (*ibidem*). Essa afirmação nos indica que Pedro Matera tinha um papel importante na organicidade dos trabalhadores do bairro em que atuava, era um elo fundamental da relação entre a COB/ FORJ e os trabalhadores de Vila Isabel.

Nossa hipótese sobre a possível inserção dele no sindicato dos trabalhadores têxteis do bairro de Vila Isabel é confirmada pela sua entrevista ao jornal carioca *A Razão*. Nessa entrevista, os redatores do jornal relatam, novamente, a importância da campanha contra a carestia da vida como um instrumento mobilizador dos operários, incentivando-os a se associarem aos sindicatos de classe. Pedro Matera é identificado como o redator do *O Clarim*, além de “um dos grandes paladinos do movimento associativo e o atual organizador do grande sindicato dos tecelões” (O Progresso do Movimento Associativo das Classes Operárias,

A RAZÃO, Rio de Janeiro, Ano II, Nº 133, p. 3, 30-04-1917). Ele explica a quantidade de associações que estão organizadas e o número de associados, indicando ainda as associações que estavam em processo de organização. Ao final conclui com bastante otimismo, “mas fique certo que dentro em pouco todo o operariado do Rio de Janeiro estará organizado” (*ibidem*).

Em maio, após alguns “meetings”, inicia-se uma greve dos trabalhadores têxteis da Fábrica Corcovado, na Gávea (Continua a Agitação Operária Contra a Carestia da Vida, A RAZÃO, Rio de Janeiro, ano II, nº 140, 07-05-1917). Alguns dias depois, sucedeu um grande comício no mesmo bairro em apoio aos grevistas. Pedro Matera participa e informa sobre o apoio e a mobilização dos operários da Fábrica Confiança de Vila Isabel (O Grande Movimento Grevista da Fábrica Corcovado Continua, A RAZÃO, ano II, nº 144, 11-05-1917). No dia 11 de maio de 1917, aconteceu um novo comício na Ponte das Taboas na Gávea, com a presença de operários de diversas indústrias têxteis, inclusive os de Vila Isabel. Entrou em destaque a violência policial aos operários grevistas, que foram agredidos pela polícia do Dr. Aurelino Leal. Após o “meeting”, ocorreu uma reunião com operários na FORJ, a polícia, a mando de Aurelino Leal, prende alguns, entre eles: Valentim de Brito, Bento Alonso, Joaquim Campos, José Madeira e José Caiazza (Um Grande Conflito na Ponte das Taboas, A RAZÃO, Rio de Janeiro, Ano II, Nº 145, 12-05-1917) e após o “meeting” realizado em Vila Isabel, Paschoal

Gravina e Pedro Matera (Movimento Grevista da Fábrica Corcovado, A RAZÃO, Rio de Janeiro, Ano II, Nº 149, 16-05-1917).

O chefe de polícia do Rio de Janeiro proíbe a realização de “meetings” e comícios de rua pelos operários, coloca boletins na porta das fábricas informando a nova imposição ocasionada pelas mobilizações na Gávea, por isso fizeram “uma vigilância intensa junto aos raros anarquistas da cidade, que estão levando a desordem ao seio do operariado honesto” (O Chefe de Policia Proíbe a Realização de Meeting, A RAZÃO, Rio de Janeiro, Ano II, Nº 146, p. 3,13-05-1917). Com a perseguição aos anarquistas, os estrangeiros que fossem presos sem profissão seriam considerados “vagabundos” e podiam ser penalizados de acordo com a Lei Adolfo Gordo<sup>36</sup> (1907, reformulada em 1921). O chefe de polícia colocou dois sentinelas à porta da FORJ para proibir as reuniões operárias (ibidem). Os anarquistas presos no dia 11 de maio de 1917, na saída da reunião da FORJ, ficaram encarcerados durante três dias (Movimento Grevista na Gávea, A RAZÃO, Rio de Janeiro, ano II, nº 148, 15-05-1917) e foram proibidos de promover os comícios de rua.

Essa imposição do Chefe de Polícia carioca demonstrava a preocupação que os dirigentes tinham com a prática da ação direta realizada pelos anarquistas. Seu incentivo às greves, boicotes, conferências de rua etc. era um exemplo de atos que precisavam ser

---

<sup>36</sup> A Lei Adolfo Gordo é o decreto nº 1.641, de 7 de Janeiro de 1907, proposta pelo Deputado Adolfo Gordo, que expulsava qualquer estrangeiro que comprometesse a segurança nacional; na verdade, a lei visava especialmente reprimir militantes anarquistas e sindicalistas revolucionários.

controlados pelo governo, pois esse tipo de ação operária poderia demonstrar organização e força. Os anarquistas entraram com um *habeas corpus* para ter o direito de realizar manifestações na rua. Esse documento tinha mais de sessenta páginas, com argumentos contra a acusação, além de uma pequena biografia de cada um dos militantes, inclusive de Pedro Matera. Os comícios voltam a acontecer de modo discreto na Gávea com a presença de Pedro Matera e os outros indiciados, pois eles estavam proibidos de participar dos “meetings” (Agitação Operária Contra a Carestia da Vida, A RAZÃO, Rio de Janeiro, Ano II, Nº 166, 04-06-1917). Pedro Matera, então, passa a se dedicar ao periódico *O Clarim*; entretanto, continua sendo perseguido pela polícia, o que o impedia de continuar ajudando nas atividades da paralisação, que as operárias da Fábrica Carioca fizeram no mês de junho de 1917 (A Greve da Fábrica Carioca, A RAZÃO, Rio de Janeiro, ano II, nº 195, 02-07-1917).

### **A ESCOLA OPERÁRIA 1º DE MAIO**

Nas primeiras décadas do século XX, as iniciativas educacionais que surgiam de sindicatos e das teses dos Congressos Operários sofriam a influência pedagógica de Ferrer y Guardia, principalmente aqueles de tendência anarquista. A intenção era propor uma educação popular que promovesse uma transformação social. A Escola Operária 1º de Maio surgiu para proporcionar aos operários e a seus filhos uma educação que os fizessem refletir sobre sua realidade social, possibilitando o acesso à



ciência e à educação integral. O desenvolvimento dessa experiência educacional foi possível a partir da iniciativa de Pedro Matera.

Essa escola surgiu no bairro de Vila Isabel, zona norte do Rio de Janeiro, nos primórdios do século XX, num período de modernização, quando as indústrias começaram a ser construídas, o que favoreceu o aparecimento e a fixação da classe operária no bairro. O crescimento da classe operária fomentou a discussão sobre sua organização, a ação e também a necessidade de sua formação educacional. Lembremo-nos de que, no período da Primeira República, um dos principais debates nas reformas de ensino era como se constituiria um sistema educacional de âmbito nacional. Oscilou-se entre a centralização (oficialização) ou a descentralização (desoficialização) das instituições educativas. Tal discussão está presente no Código Epiácio Pessoa, em 1901 e na reforma de Rivadávia Correa, em 1911. Por um lado, o Código ratificou a liberdade de ensino da Reforma Leôncio de Carvalho de 1879, mas exigiu uma inspeção rigorosa dos currículos e pôs fim à liberdade de frequência; por outro lado, a reforma de Rivadávia reforçou a liberdade de ensino e a sua desoficialização (SAVIANI, 2011, p. 169-170). É interessante observar que o período de desoficialização, de certa forma, favoreceu o aparecimento das Escolas Operárias e Modernas no Brasil, inclusive a Escola Moderna nº 1 (1912-1919), em São Paulo, que foi reconhecida pelo governo paulista (LUIZZETO, 1986, p. 44).

O desenvolvimento industrial do bairro de Vila Isabel se efetivou principalmente a partir da instalação da Fábrica de Tecidos Confiança,

uma das primeiras e mais importantes indústrias do país. Mas, concomitantemente, esse desenvolvimento levantou questões significativas para a discussão da classe trabalhadora, como sua remuneração, as condições de trabalho, o processo de exploração, sua educação etc. Segundo Pedro Matera, o trabalhador,

Esta eterna vítima, que continua a ser tosquiada pela casta privilegiada é mantido afastado da sua verdadeira rota emancipadora, que com uma educação prejudicial e mística tem sido impossível de alcançar o verdadeiro entendimento desta engrenagem viciada e malsã, que se chama sociedade burguesa (Trabalhador, A VERDADE, Ano I, nº 1, 01-06-1923).

Sob a perspectiva de Pedro Matera, a educação era fundamental para o operariado, por isso dever-se-ia combater uma educação que não fosse emancipadora e impossibilitasse o desenvolvimento da consciência crítica. Dessa forma, trabalhou em prol de uma educação que proporcionasse o entendimento dos fatos sociais a partir da ciência e que conduzisse à emancipação do trabalhador.

Assim, Pedro Matera considerou ser necessário um espaço que proporcionasse a superação desse problema. Em 1903, na Rua Souza Franco, nº 64, em Vila Isabel, fundou-se a Escola Operária 1º de Maio, onde seu diretor Pedro Baptista Matera com o apoio do operariado local definiu uma educação popular, de interesse para os trabalhadores, e suas primeiras ações foram em favor da educação elementar (ler, escrever e contar), laica e do ensino primário (Escola Operária 1º de

Maio, O CLARIM, Ano I, Nº 1, 01-06-1913). As aulas eram noturnas e diurnas, durante o dia Matera lecionava para os filhos dos operários e à noite para os próprios trabalhadores. A escola praticava da coeducação dos sexos, aceitava meninos e meninas.

Uma experiência que vale destacar é a Escola Elyseu Réclus fundada em 1906 no Rio Grande do Sul por um grupo de anarquistas que tiveram forte influência da Universidade Popular na Europa. Essa escola era vinculada à Federação Operária do Rio Grande do Sul ministrava as seguintes disciplinas:

o conteúdo lecionado era: línguas (esperanto, francês, português, alemão, ortografia e caligrafia), desenho, desenho gráfico, economia política, mecânica, química, física, geografia, história natural, ginástica sueca, anatomia descritiva e física recreativa, história universal, história social, história do Brasil, matemática, aritmética, álgebra e música (SILVA, 2010, p. 106).

Como Pedro Matera era a única pessoa que desenvolvia as atividades da Escola Operária 1º de Maio, cremos que não havia sido possível ter um currículo tão extenso como o da Escola Elyseu Reclus, onde existiam diversos colaboradores. Acreditamos que na Escola Operária 1º de Maio ensinavam-se a disciplina de língua portuguesa, caligrafia e ortografia, matemática, história social e universal e música. A Escola também realizava fanfarras em festas culturais e eventos dos sindicatos, como veremos mais à frente.

Essa escola tinha como princípio educativo o ensino integral, não havia a divisão cartesiana de conhecimento em prático e teórico, por isso Pedro Matera promoverá inúmeras saídas de campo para pesquisa e desenvolvimento do conhecimento com as crianças. A sua atuação no bairro facilitou a aproximação de alguns empreendimentos que auxiliavam a Escola, como o Cinema Smart, que se encontrava na Boulevard 28 de Setembro. Além disso, ele organizava festas de propaganda e levava as crianças para assistir a sessões de filmes nesse local (Festa de Propaganda, VOZ DO TRABALHADOR, Ano VI, Nº 24, 01-02-1913). Realizava também passeios ao Jardim Zoológico do bairro, com a presença de um estudante de medicina que explicava todas as dúvidas das crianças (A LANTERNA, São Paulo, Ano XI, nº 114, 25-11-1911, p. 2).

Outra proposta da Escola Operária 1º de Maio era a realização de festas de propaganda da escola, como meio de angariar recursos e divulgar o ensino racionalista praticado por Pedro Matera. Em 31 de agosto de 1911, ele promoveu uma reunião sobre a educação racionalista, estiveram presentes diversos operários e delegados das federações ligadas à FORJ, inclusive Antônio Domingues, que foi representando a Associação das Escolas Modernas no Rio de Janeiro (Reunião de Propaganda, A GUERRA SOCIAL, Ano I, nº 7, 15-10-1911). É importante enfatizar que “Todos os oradores falaram sobre a necessidade do ensino racionalista, o engrandecimento da Escola Moderna (de Barcelona), saudando a Escola 1º de Maio” (*ibidem*).

Pedro Matera incentivou a participação de grupos com diferentes posições ideológicas presentes nas correntes anarquistas. Destacamos a importante iniciativa proporcionada pela Liga Anticlerical, como os “meetings” e comemorações em memória de Francisco Ferrer y Guardia, que geralmente ocorriam no dia 13 de outubro, data do seu fuzilamento. Após dois anos de sua morte, no salão do Grêmio Republicano Português, ocorreu uma reunião solene em memória do assassinato de Francisco Ferrer y Guardia, com a participação de diversos anarquistas, anticlericais, intelectuais do Rio de Janeiro e São Paulo, além da presença de Pedro Matera representando a Escola Operária 1º de Maio (A Comemoração do Dia 13, A LANTERNA, ano X, nº 109, 21-10-1911, p. 1). No ano seguinte, deu-se a mesma comemoração com o apoio da FORJ, no Teatro Carlos Gomes, com uma grande frequência. Pedro Matera participou dessa solenidade representando a Escola Operária 1º de Maio, esse evento contou com a presença de outros anarquistas, como: José Oiticica (Ecos da Comemoração do Dia 13, A LANTERNA, ano XII, nº 161, 19-10-1912, p. 1).

Em 1912, foi realizada uma série de festas de propaganda na sede da Escola, que teve como principal orador o professor José Oiticica. A primeira festa ocorreu em agosto de 1912, em comemoração à fundação da Escola. A abertura foi realizada com o coro da Escola que canta o hino Marselhesa de Fogo. Em seguida, falou José Oiticica sobre “A Missão da Escola Racionalista”, que, segundo os redatores do periódico *A Guerra Social*, “agradou francamente o auditório” (Notícias e..., A GUERRA

SOCIAL, Ano II, nº 26, 04-09-1912). Ao final, os alunos da Escola recitaram algumas poesias. No mês seguinte, foi realizada nova festa de propaganda, novamente com o professor Oiticica (Escola Operária 1º de Maio, A ÉPOCA, Ano I, nº 34, 02-09-1912). Provavelmente, o período escolhido para essas conferências devia-se à memória do fuzilamento de Francisco Ferrer, que foi em 13 de outubro de 1909. Percebemos que o teor dos discursos na Escola era para relembrar as experiências *ferreristas*, inclusive a utilização do termo “ensino racionalista”, que foi utilizado diversas vezes por Ferrer y Guardia.

Pedro Matera esteve presente, como representante do periódico *O Clarim* e da Escola Operária 1º de Maio, no evento promovido pela Liga Anticlerical do Rio de Janeiro, na sede da FORJ, para lembrar o 6º ano de aniversário do fuzilamento de Ferrer y Guardia. Abriu a sessão Carlos Lacerda, que discursou sobre a história de Ferrer e o porquê de ele ter sido perseguido pelo governo *maurista*; em seguida, afirmou que todos deveriam fazer “esforço no Rio de Janeiro, a fim de que mais breve possível, abramos a nossa escola racionalista” (Treze de Outubro, VOZ DO TRABALHADOR, Ano VIII, nº 64, 01-11-1914).

Pedro Matera defendia os princípios da educação racionalista desenvolvidos por Ferrer y Guardia, em Barcelona. Em várias atividades, recordava-se e enaltecia-se a memória do pedagogo espanhol, por isso a Escola Operária 1º de Maio praticava: a coeducação dos sexos, educação integral, acesso à ciência pelo operariado etc. Estes princípios foram importantes para desenvolver as propostas de educação popular

defendidas por Pedro Matera. Assim, podemos afirmar que a experiência da Escola Operária 1º de Maio teve uma significativa influência dos escritos e das experiências que chegavam até ele sobre os métodos educacionais de Francisco Ferrer y Guardia, feitos que foram divulgados principalmente após o seu fuzilamento em 1909.

Um aspecto que infelizmente não obtivemos informações foi o método de avaliação utilizado na Escola Operária 1º de Maio. Mas, como temos pistas que muitas concepções e práticas, usadas na Escola Moderna de Ferrer y Guardia, estavam presentes naquela escola, deduzimos então que a avaliação era feita tal como na escola ferrerista. Em outras palavras, não havia prêmio, nem castigo, não existia “hierarquização pedagógica”, cada educando desenvolvia seu potencial de acordo com as suas capacidades.

Outro aspecto pedagógico da Escola Operária 1º de Maio era a participação em festas de comemoração de datas solenes como 1º de maio e o fuzilamento de Ferrer y Guardia. No 1º de Maio de 1909, a Escola participou com o seu grupo de fanfarra, da manifestação organizada pela FORJ no Largo do S. Francisco. Vemos que “As crianças da Escola Livre 1º de Maio, de Vila Isabel, incorporaram-se à manifestação entoando em coro o hino A Internacional” (Ecos do 1º de Maio, VOZ DO TRABALHADOR, Ano I, nº 11, 17-05-1909). No relatório da FORJ sobre essa manifestação, foi esclarecido que por falta de recursos não puderam ter uma banda oficial na manifestação, porém foi cedido

por Pedro Matera um grupo da Escola, que assim resumiram a sua participação:

Desta forma reduzido orçamento, e como nos fosse oferecido pelo companheiro Matera concurso da Escola Primeiro de Maio, sob a condição de arranjarmos a condução dos seus alunos de Vila Isabel para a sede da Federação, resolvemos aceitar o oferecimento nesse sentido entramos com 25\$000 para o aluguel de um bonde especial.

É-nos agradável referir que foi deveras importante o concurso dos alunos do camarada Matera, que com a melhor boa vontade se incorporaram a Federação, proporcionando-nos pela primeira vez o prazer de ouvi A Internacional cantada em coro pelas ruas da cidade.

Pôde-se, pois, dizer que o concurso dos alunos da Escola Primeiro de Maio supriu com vantagem a falta da banda de música, que exigia, só para 15 figuras 130\$000” (*idem*, Federação Operária do Rio de Janeiro).

Em 1913, a Escola participa de outro 1º de maio promovido pela FORJ no Largo do S. Francisco com a apresentação de um dos alunos, Ernesto de Souza, que com apenas 9 anos “expandiu sua opinião sobre essa gloriosa campanha da reivindicação dos direitos do operariado no Brasil” (O Meeting no Largo S. Francisco, A ÉPOCA, Ano II, nº 276, 02-05-1913).

O Jardim Zoológico do bairro de Vila Isabel foi muito frequentado pela Escola Operária 1º de Maio, em 1920 realizou-se uma campanha para a fundação de escolas racionalistas, na qual essa escola teve participação. Aconteceu um grande festival para a arrecadação de



dinheiro para essa iniciativa, promovido pela União dos Operários na Construção Civil, no dia 12 de setembro de 1920, quando houve “match de foot-ball, corridas de obstáculos, jogos ao ar livre, um torneio de jogo de pão, conferências, representação de uma desopilante comédia pelo corpo cênico do Grupo 1º de Maio, canções, etc, etc” (Festival no Jardim Zoológico, VOZ DO POVO, Ano I, nº 183, 10-08-1920).

Essa prática de atividades ao ar livre, com brincadeiras e jogos, compõe um tipo de formação dada ao operário desse período, o que demonstra como se trabalhava com atividades físicas e de lazer. O princípio da educação integral fomenta essa possibilidade por meio da defesa pela formação de maneira global, tanto a mente quanto o corpo, e por intermédio também do exercício da educação para o trabalho, da higiene e das brincadeiras. Na experiência da Escola Moderna de Barcelona, vemos isso mais claramente. Atividades corporais que promoviam a saúde, o vigor físico e a higiene eram fundamentais. Entretanto, ressaltamos que o intuito era o desenvolvimento pleno do homem, uma educação que trabalhasse com a saúde do corpo, a parte intelectual e também os valores morais e estéticos, priorizando a solidariedade e cooperação. O respeito à organização, à higiene escolar e ao pessoal estava diretamente vinculado a uma compreensão de saúde coletiva, de respeito e de cuidado com o próximo. A saúde e esses princípios morais eram cultivados também nas brincadeiras e nos jogos dentro da escola. Para Ferrer y Guardia (2013, p. 65), “O jogo e as brincadeiras [eram] indispensáveis às crianças. No tocante à sua

constituição, saúde e desenvolvimento físico, todo mundo estará formado”. Havia uma preocupação com o desenvolvimento e o vigor físico desde a tenra idade, para se evitar problemas de saúde no futuro. Para Ferrer y Guardia (2013, p. 66),

Os jogos e as brincadeiras, por outro lado, merecem outro ponto de vista na pedagogia e uma maior consideração se são desejados. Deve-se deixar que a criança onde quer que esteja manifeste sinceramente seus desejos. Este é o fator principal da brincadeira que [...] é o desejo satisfeito pela livre atividade.

As brincadeiras também eram um modo de livre expressão da criança. Suas necessidades poderiam ser supridas numa brincadeira lúdica que realizava com outras crianças ou mesmo sozinha. Esses fatores eram elucidados na explicação de atividades diárias no boletim da escola ao abordar o tempo do recreio e de exercícios manuais.

O professor deixará, pois, solto os passarinhos [...], permitindo fazer tanto ruído e movimento como queira (sem excluir a imitação de gritos de animais). Depois do qual, o rebanho em calma, entrará em classe ordenada e silenciosamente. Se procederá então os exercícios manuais, apelando a dupla habilidade de invenção e execução das crianças. Esses exercícios são muito variados, compreendendo desde o desenho de uma pizza até as peças cúbicas de construção, passando pelo tecido, a modelagem e o recorte de papel com os dedos. [...]; deixemos as crianças escolherem livremente o que os satisfazem; somente com um pouco de habilidade, o professor sugerirá uma escolha aos seus alunos, com o fim de introduzir a variedade do

trabalho. Ao efeito, havendo preparado de antemão dois ou três exercícios, proporá as crianças a adoção de um; se bem que providenciará de alguma maneira que resulte a preferência que ele julgue mais conveniente (BOLETIM DE LA ESCUELA MODERNA, 1901, p. 12).

As brincadeiras livres e a escolha de diversas atividades nas aulas de trabalhos manuais favoreciam a criança a selecionar o exercício que mais lhe agradava. O professor propunha alguns exercícios e orientava os educandos, o objetivo era que as crianças pudessem exercer brincadeiras e jogos livremente e com prazer, sem a intervenção de um adulto. O professor orientava as atividades e tinha a autoridade, baseado em conhecimentos científicos, para escolher um exercício que pudesse desenvolver a criança e guiar seu aprendizado. Além disso, os jogos e brincadeiras serviam para desenvolver aqueles princípios morais de igualdade, liberdade e solidariedade entre os educandos.

[...] a brincadeira é apta para o desenvolvimento do sentido altruísta nas crianças. A criança, em geral, é egoísta, intervindo com uma disposição tão fatal muitas causas, sendo a principal entre todas a lei de herança. Da qualidade indicada se desprende o despotismo natural das crianças, que lhes leva a querer mandar arbitrariamente em seus demais amiguinhos.

A brincadeira é onde as crianças devem ser orientadas para que pratiquem a lei da solidariedade. As observações prudentes, os conselhos e as reconvenções dos pais e professores devem ser encaminhadas nas brincadeiras das crianças, para lhes provar que lhes é mais útil serem tolerantes e condescendentes com o amiguinho que

intransigentes com ele: que a lei de solidariedade beneficia aos demais e ao mesmo que a produz (FERRER Y GUARDIA, 2013, p. 69).

O respeito ao próximo, o cultivo da igualdade, o desejo de se expressar nas brincadeiras, fundamentadas pelo princípio da cooperação entre os educandos, fortaleciam os valores morais que orientavam as atividades da Escola Moderna. As brincadeiras também simulavam várias atividades laborais, Ferrer y Guardia (2013) considerava isso como um bom instrumento para iniciar as crianças em tarefas que exerceriam na sua vida futura. Tragtenberg (2004, p. 144) nos aponta que “A formação da criança durante o jogo antecipa (va) a ação do adulto no trabalho”. Entendendo que a formação para a vida é o sentido da educação racionalista, Ferrer y Guardia (2013, p. 67) afirmava que

Essa formosa tendência tem que ser aceita e arraigada em todas as gerações do futuro, e o meio único e expeditivo de fazê-lo consiste em levar à educação o sentido de Froebel: toda brincadeira bem dirigida é convertida em trabalho, assim como trabalho em brincadeira.

Esse modo de tratar os jogos e as brincadeiras também aparece no programa da Escola Social de Campinas, onde “a experiência, a observação direta, a recreação instrutiva serão muito mais favorecidas pelo professor que compreende a sua missão do que as longas e fatigantes preleções e as recitações fastidiosas e sem sentido” (Uma Escola Livre *apud* RODRIGUES, 1992, p. 54). A Escola Social foi fechada, e realizou-se uma tentativa de reabri-la em 1919, principalmente com o

entusiasmo e incentivo de seu ex-diretor Adelino de Pinho (Uma Carta, A VOZ OPERÁRIA, Campinas, Ano I, nº 2, 07-09-1919/ Escola Social, A VOZ OPERÁRIA, Campinas, Ano I, nº 3, 05-10-1919). Chamamos a atenção para essas experiências porque consideramos que elas e a experiência da Escola Operária 1º de Maio estão interligadas ao construir o contexto das experiências pedagógicas oriundas do movimento operário. É importante enfatizar que a Escola Operária 1º de Maio tinha uma participação e influência no meio operário que não se limitava ao campo educacional. A escola participava de várias atividades sindicais e fornecia suas dependências para reuniões, assembleias e “meetings” operários.

Em 12 de outubro de 1912, fundou-se no bairro de Vila Isabel a Associação Operária Independente, na Rua Souza Franco nº 64, local onde funcionava a Escola Operária 1º de Maio, o objetivo dessa Associação era aglutinar os operários que estavam desorganizados e precisavam de uma instituição que representasse a sua classe. Pedro Matera foi o primeiro secretário; e seu irmão, João Matera, tesoureiro dessa Associação (Associação Operária Independente, A EPOCA, Rio de Janeiro, 21-10-1912, ano I, nº 83). A Associação Operária Independente fez diversas reuniões na sede da Escola Operária 1º de Maio, com o intuito de discutir as pautas que deveriam ser levadas para o 2º COB (Associação Operária Independente, VOZ DO TRABALHADOR, Rio de Janeiro, 15-04-1913, ano VI, nº 29 e Associação Operária Independente, VOZ DO TRABALHADOR, Rio de Janeiro, 15-05-1913, ano VI, nº 31). Assim, constatamos a importância do espaço da Escola e a influência de

Pedro Matera como um incentivador da participação dos operários do bairro de Vila Isabel, que ainda não estavam organizados em sindicatos de classe, mas a participação destes era necessária no 2º COB.

Outro fato que ressaltamos é a fundação do Centro de Estudos Sociais, na sede da Escola Operária 1º de Maio (Centro de Estudos Sociais em Vila Isabel, A VOZ DO TRABALHADOR, Rio de Janeiro, 01-06-1913, ano VI, nº 32). Esse Centro tinha como objetivo divulgar as ideias anarquistas, era uma ramificação do Centro de Estudos Sociais do Rio de Janeiro que funcionava no Centro Cosmopolita (LOPES, 2011, p. 23).

A Escola Operária 1º de Maio era um espaço de discussão das concepções anarquistas em Vila Isabel, sua intenção era formar estudantes críticos, mas seu objetivo não era a formação de anarquistas. A escola apresentava diferentes atividades, ensinava ler, escrever e contar às crianças e promovia reuniões para a organização e propaganda dos anarquistas em Vila Isabel. O objetivo não era ensinar a anarquia, mas refletir sobre as condições do operariado do bairro no contexto em que viviam. Isso fica claro quando analisamos as poucas práticas diárias e a sua cultura escolar.

A partir de 1913, instalou-se uma crise industrial, há uma forte elevação nos preços dos produtos essenciais. A FORJ iniciou no Distrito Federal uma campanha contra a carestia da vida, o seu primeiro comício foi no bairro de Vila Isabel, em fevereiro de 1913, na Rua Souza Franco, onde ficava a sede da Escola Operária 1º de Maio (Contra a Carestia da Vida, VOZ DO TRABALHADOR, Rio de Janeiro, ano VI, nº 26, 01-03-1913,

p. 1). O segundo comício, também nesse bairro, foi no dia 2 de março de 1913, na Praça Barão de Drumond, nesse comício Pedro Matera representou a FORJ. As falas dos oradores enfatizavam a necessidade do operariado se organizar em sindicatos em busca de melhores salários, pois os preços dos produtos alimentícios subiam mais do que os salários dos trabalhadores (Revolução pela Fome, A ÉPOCA, Rio de Janeiro, ano I, nº 216, 03-03-1913, p. 3). Percebemos que a Escola é referência para a atuação sindical nesse período e que Pedro Matera também é uma figura significativa desse movimento.

As campanhas contra a carestia de vida, no período da 1ª Guerra Mundial, se fortaleciam e tiveram um forte caráter pedagógico no movimento do sindicalismo revolucionário. Buscando a necessidade da conscientização dos operários para a sua mobilização contra as mazelas do capitalismo, em 29 de agosto de 1914, fundou-se o Grupo de Educação Racional no bairro de Vila Isabel. Sua sede, a Escola Operária 1º de Maio, foi o centro dos debates promovidos para o fortalecimento da “ideia de ciência e liberdade” (Grupo de Educação Racional, A ÉPOCA, Rio de Janeiro, Ano III, nº 737, 31-08-1914), nesses debates deliberavam-se novas iniciativas de práticas educacionais com a proposta da educação racionalista.

Ele destacava ainda as perseguições que a Escola Operária 1º de Maio sofria por parte da burguesia do bairro de Vila Isabel, esta escola era laica, proporcionava uma educação crítica e autônoma. Matera (Voz do Trabalhador, A Organização, Ano II, nº 19, 30-10-1909, p. 2)

argumentava: “Não obstante aos ataques que esta [a Escola Operária 1ª de Maio] há sofrido por parte da burguesia do bairro de Vila Isabel, aqui se continua a ensinar, a preparar os homens para que cada um seja o seu próprio defensor”.

## **INSURREIÇÃO ANARQUISTA DE 1918 E O FECHAMENTO DA ESCOLA**

No início de 1918, surgem algumas greves no Rio de Janeiro, mesmo que de maneira modesta, os gráficos, sapateiros e carroceiros fazem “paredes” exigindo oito horas de trabalho (BANDEIRA et al, 1967, p. 119). No mês de março de 1918, devido ao fechamento da FORJ, os sindicalistas revolucionários, em assembleia geral, fundam as bases de sua sucessora, a UGTRJ (União Geral dos Trabalhadores do Rio de Janeiro). Nesta estavam mais de quinze associações, dentre elas a UOFT, União Geral dos Trabalhadores de Calçados, Centro dos Marmoristas, Centro Cosmopolita, entre outros (ADDOR, 1986, p. 136).

Em agosto de 1918, eclode a greve dos trabalhadores da Companhia Cantareira e Viação Fluminense, que operava as barcas na Baía de Guanabara e os serviços de bonde na cidade do Rio de Janeiro. A origem da greve são os reflexos da carestia da vida. Os trabalhadores exigiam o aumento de salário e a diminuição da carga horária de trabalho para oito horas.

O movimento acaba adquirindo nuances insurrecionais, a partir de um violento conflito na Rua da Conceição entre operários e populares, de um lado, e forças da polícia estadual, do outro. O fato



novos, inesperado e importante é a adesão à causa dos grevistas de alguns soldados do Exército, do 58º Batalhão de Caçadores, que participam da luta ao lado da multidão contra as forças da milícia estadual (ADDOR, 1986, p. 124).

No dia 18 de novembro de 1918, inicia-se o plano de insurreição na capital federal, aproveitando a preocupação das autoridades com a epidemia da Gripe Espanhola (BANDEIRA et al., 1967, p. 122). Às quatro horas da tarde, “os tecelões do distrito federal se declararam em greve; seis mil operários deixaram seus empregos em Bangu [...]. Os metalúrgicos e os operários em construção civil aderiram à greve logo em seguida” (DULLES, 1977, p. 68). Os operários em greve se dirigiram para o Campo de São Cristóvão, principal palco dos acontecimentos insurrecionais. Houve troca de tiros entre policiais e operários, sendo lançada uma dinamite, por populares que derrubaram duas torres da Ligth. Também, os insurretos conseguiram tomar a delegacia do 10º Distrito Policial (BANDEIRA et al, 1967, p. 125).

Aurelino Leal exigiu reforços policiais e do Exército no local, e um grupamento de cavalaria expulsou os populares da delegacia (DULLES, 1977, p. 69). Às cinco e meia da tarde, os ânimos já haviam se acalmado e o Campo de São Cristóvão estava tomado de policiais e soldados do exército. Foram realizadas mais de duzentas prisões e os anarquistas eram o principal alvo. Antes desses acontecimentos, às duas horas da tarde, os líderes da insurreição foram detidos, entre eles encontravam-

se: José Oiticica, Carlos Dias, Astrogildo Pereira, entre outros (ADDOR, 1986, p. 172).

No decorrer da semana outros anarquistas foram presos por suspeita de participação da insurreição do dia 18 de novembro. No dia 29 de novembro, Pedro Matera estava nos fundos de sua casa, na Rua Silva Pinto, nº 6, quando foi surpreendido por cinco agentes da polícia que vieram lhe prender. São apreendidos alguns exemplares do periódico *Liberdade*, cuja redação era em sua própria casa. O exemplar de nº 25 vinha com alguns artigos bem humorados e uma longa conferência do anarquista Fábio Luz, segundo os redatores do jornal *A Razão* (Está Salvo o Brasil..., A RAZÃO, Rio de Janeiro, ano III, nº 708, 30-11-1918). Pedro Matera é encarcerado pela sua participação nos meios anarquista e sindicais; entretanto, ele não participou efetivamente da insurreição do dia 18 de novembro, foi ameaçado de expulsão do país, por ser anarquista e estrangeiro.

Pedro Matera somente é solto em janeiro de 1919 (A Última Revolução Posta a Nu Pelas Vítimas do Trepoff<sup>37</sup>, A RAZÃO, Rio de Janeiro, ano IV, nº 747, 07-01-1919), sua família passou por dificuldades para pagar o aluguel e se alimentar, por isso os operários decidiram ajudar os operários presos. Criaram, então, um comitê pró-presos que recebia contribuições financeiras para auxiliar as famílias dos operários encarcerados (Comitê Central Pró-presos, A RAZÃO, Rio de Janeiro, ano

---

<sup>37</sup> Trepoff era o modo irônico que o jornal se referia ao chefe de polícia, Aurelino Leal, como o inspetor de polícia bolchevique.

IV, nº 743, 03-01-1919). Durante sua prisão, os redatores do *A Razão* fazem uma reportagem com os alunos de Pedro Matera da Escola Operária 1º de Maio, em que a manchete era “Sem chefe, sem pão e sem teto”, destacando que seus alunos estavam sem aula devido à sua prisão e que sua família passava por dificuldades financeiras (Sem chefe, sem pão e sem teto!, *A RAZÃO*, Rio de Janeiro, ano III, nº 732, 23-12-1918).

A atividade da Escola Operária 1º de Maio era bastante significativa no seio operariado do Rio de Janeiro, apesar de todas as perseguições sofridas pelo seu diretor Pedro Matera. Após a tentativa de insurreição de 1918, Matera foi preso e sua Escola fechada por meses. Sua reabertura ocorre em 5 de dezembro de 1919, na antiga sede da Escola na Rua Souza Franco, 64, em Vila Isabel (União Operária Fabril de São Cristovão, *A RAZÃO*, Ano IV, nº 1076, 05-12-1919). Entretanto, as perseguições continuaram e, após algumas detenções, ele decide estabelecer-se com a sua família no bairro de Olaria.

A Escola Operária 1º de Maio também foi transferida para a Rua Drummond nº 51, no mesmo bairro, sua reinauguração foi no dia 25 de outubro de 1921. Ela mantém suas atividades normais com saraus culturais, atividades teatrais etc.. Encontramos informações sobre a existência desta escola até 1932, suas atividades continuavam, promoviam ações políticas no bairro, exigiam asfaltamento, luz, água, saneamento básico, inclusive existe uma entrevista com Matera, em maio de 1932, sobre os problemas do bairro de Olaria, no periódico *A Batalha* (Através dos subúrbios, *A BATALHA*, Ano IV, nº 735, 24-05-1932).

Segundo Rodrigues (1998, p. 20), Pedro Matera faleceu em 1934, na Santa Casa da Misericórdia e não aceitou a presença de um padre antes de sua morte. Apesar de essa referência ser plausível, não encontramos a fonte de onde ele tira essa informação, assim consideramos que Matera possa ter falecido nesse período, entretanto com ressalvas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos perceber que a história de Pedro Matera se confunde com a da Escola Operária 1º de Maio. Por isso, consideramos importante dedicar um trabalho que aborde a trajetória do militante Pedro Matera apresentando a sua atuação conjuntamente para expor a sua atuação na Escola.

A 1º de Maio foi centro de diversas atividades libertárias realizadas pelos militantes cariocas. Conferências sobre a pedagogia libertária e a Educação Popular, para explicar a pedagogia racionalista de Ferrer y Guardia eram comuns. Vale ressaltar que a imagem de Ferrer nesse período era emblemática no meio sindical, principalmente anarquista. Desse modo, consideramos pertinente relacionar a experiência de Ferrer, em Barcelona, com a Escola Operária 1º de Maio, destacando alguns princípios dessa experiência pedagógica: educação integral, educação racionalista, entre outros. O modelo de Escola *ferrerista* serviu como base para a elaboração e construção da Escola Operária 1º de Maio.

Os princípios, os métodos de atuação e os conteúdos ensinados estavam em consonância com os princípios da Escola Moderna. Destacamos, contudo, que, apesar da influência anarquista sobre a Escola, nela não se ensinava o anarquismo. O objetivo era proporcionar a educação elementar, a intenção era ensinar o operariado a ler, escrever e contar, possibilitando as reflexões sobre a conjuntura daquele período, mostrando as mazelas do capitalismo e as possibilidades de luta. As crianças e seus pais que estudavam na Escola não se formavam a partir da ideologia anarquista, mas a partir de princípios que enfatizavam a autonomia. O interesse não era a formação de anarquistas, mas a formação de seres críticos e atuantes.

A Educação Popular serviu como ferramenta de organização operária. A realização de reuniões, conferências e “meetings” na Escola Operária 1º de Maio mostra como ela foi um espaço de organicidade, planejamento e construção de objetivos para a luta dos movimentos operários e sindicais desse período.

Devemos destacar a Escola Operária 1º de Maio passou por muitas dificuldades, fechou inúmeras vezes devido às prisões de Matera ou por falta de recursos. Ela se mantinha com o esforço dos operários, a participação em quermesses para auxiliar os fundos da Escola exemplifica essa situação. Apesar dos altos e baixos, a Escola se manteve ativa por um longo período (pelo menos vinte e oito anos).

Esta pesquisa nos possibilitou resgatar a história de um militante não muito conhecido, inclusive nos círculos anarquistas. Sua atuação

como anarquista, sindicalista e professor, defensor da pedagogia libertária, de esmero conteúdo e atitude jaz a ser divulgado. O intento é que este trabalho possa fortalecer a história do anarquismo e da pedagogia libertária, destacando uma corrente socialista pouco divulgada e mal compreendida na atuação da classe operária brasileira e na luta pela Educação Popular.

### **Referências**

**A BATALHA**, Rio de Janeiro, Ano IV, nº 735, 24-05-1932.

**A ÉPOCA**, Rio de Janeiro, Ano II, nº 276, 02-05-1913.

**A EPOCA**, Rio de Janeiro, 21-10-1912, ano I, nº 83.

**A ÉPOCA**, Rio de Janeiro, ano I, nº 216, 03-03-1913, p. 3.

**A ÉPOCA**, Rio de Janeiro, ano I, nº 216, 03-03-1913, p. 3.

**A ÉPOCA**, Rio de Janeiro, ano I, nº 234, 21-03-1913, p. 3.

**A ÉPOCA**, Rio de Janeiro, Ano I, nº 34, 02-09-1912.

**A ÉPOCA**, Rio de Janeiro, Ano III, nº 737, 31-08-1914.

**A GUERRA SOCIAL**, Rio de Janeiro, Ano I, nº 7, 15-10-1911.

**A GUERRA SOCIAL**, Rio de Janeiro, Ano II, nº 26, 04-09-1912.

**A LANTERNA**, São Paulo, ano X, nº 109, 21-10-1911, p. 1.

**A LANTERNA**, São Paulo, Ano XI, nº 114, 25-11-1911, p. 2.

**A LANTERNA**, São Paulo, ano XII, nº 161, 19-10-1912, p. 1.

**A RAZÃO**, Rio de Janeiro, Ano II, Nº 133, p. 3, 30-04-1917.

**A RAZÃO**, Rio de Janeiro, ano II, nº 140, 07-05-1917.

**A RAZÃO**, Rio de Janeiro, ano II, nº 144, 11-05-1917.

**A RAZÃO**, Rio de Janeiro, Ano II, Nº 145, 12-05-1917.

**A RAZÃO**, Rio de Janeiro, Ano II, Nº 146, p. 3, 13-05-1917.

**A RAZÃO**, Rio de Janeiro, ano II, nº 148, 15-05-1917.

**A RAZÃO**, Rio de Janeiro, Ano II, Nº 149, 16-05-1917.

**A RAZÃO**, Rio de Janeiro, Ano II, Nº 166, 04-06-1917.

**A RAZÃO**, Rio de Janeiro, ano II, nº 195, 02-07-1917.

**A RAZÃO**, Rio de Janeiro, Ano IV, nº 1076, 05-12-1919.

**A VERDADE**, Rio de Janeiro, Ano I, nº 1, 01-06-1923.

**A VOZ OPERÁRIA**, Campinas, Ano I, nº 2, 07-09-1919.

**A VOZ OPERÁRIA**, Campinas, Ano I, nº 3, 05-10-1919.

BORGES, Delane; BORGES, Marilane da Silva. **A Vila: De Isabel e Drumond a Noel**. Hespanhol. Rio de Janeiro, 1987.

CARONE, Edgard. **A República Velha: 1. Instituições e Classes Sociais**. 3ª edição. DIFEL. São Paulo, 1975.

DULLES, Jonh W. F. **Anarquistas e Comunistas no Brasil (1900-1935)**. 2ª edição. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1977.

GOLDMACHER, Marcela. **A “Greve Geral” de 1903: O Rio de Janeiro nas Décadas de 1890 a 1910**. 2009. 181 f. Tese (Doutorado em História) – ICHF, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

LOPES, Milton. **Crônicas dos Primeiros Anarquistas no Rio de Janeiro (1888-1900)**. Achiamé. Rio de Janeiro, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Luta Social em Vila Isabel**. Núcleo de Pesquisa Marques da Costa. Rio de Janeiro, 2011.

LUIZETTO, Flávio. **O Movimento Anarquista em São Paulo: A Experiência da Escola Moderna nº 1 (1912-1919)**. Educação & Sociedade. Ano VIII. Nº 24. São Paulo. pp. 18-47, 1986.

MATERA, Pedro. **Desmentindo uma calúnia da polícia**. In: BRASIL. Superior Tribunal Federal. Habeas Corpus nº 4313. Relator Min. Viveiros de Castro. DJU, Rio de Janeiro, 04 de Julho. 1917, Seção 1, p. 45.

**O CLARIM**, Rio de Janeiro, Ano I, Nº 1, 01-06-1913

RODRIGUES, Edgard. **O Anarquismo, Na Escola, No Teatro, Na Poesia**. Rio de Janeiro. Achiamé, 1992.

SAMIS, Alexandre. **Clevelânida: Anarquismo, Sindicalismo e Repressão Política no Brasil**. Achiamé/Editora Imaginário. Rio de Janeiro/ São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Minha Pátria é o Mundo Inteiro: Neno Vasco, o anarquismo e o Sindicalismo Revolucionário em Dois Mundos**. Letra Livre. Lisboa, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados. Campinas, 2011.

SILVA, Robledo Mendes da. **A Influência de Eliesée Reclús na Educação Operária Brasileira: Das Ciências Naturais à Educação Integral**. Dissertação de mestrado em educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 150 p. Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Pedro Henrique Prado. **Os Gérmenes São Semeados: As Experiências da Escola Moderna ao Redor do Mundo**. Revista HISTEDBR On-line. Campinas. N 64, p. 201-220, set 2015.



\_\_\_\_\_. **Francisco Ferrer y Guardia: Um Nome Para Educação Popular.** Revista de Educação Popular. Uberlândia. V 15, n 1, p 10-25, jan/jun 2016.

TERRA, Paulo Cruz. **Cidadania e Trabalhadores: Cocheiros e Carroceiros no Rio de Janeiro (1870-1906).** 2012. 324 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pósgraduação em História. UFF, Niterói, 2012.

THOMPSON, Edward P. **Os Românticos: A Inglaterra na Era Revolucionária.** Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Formação da Classe Operária Inglesa: A Árvore da Liberdade.** Vol. 1. Tradução: Denise Bottmann. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. **Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária.** In: Sobre Educação, Política e Sindicalismo. Editora UNESP. 3ª edição. São Paulo, 2004.

VIANA, Nildo. **A Imigração Italiana no Brasil.** In DEMINICIS, Rafael Borges; REIS FILHO, Daniel Aarão (orgs.). História do Anarquismo no Brasil. Vol 1. Mauad, Niterói, 2006.

**VOZ DO POVO**, Rio de Janeiro, Ano I, nº 183, 10-08-1920

**VOZ DO TRABALHADOR**, Rio de Janeiro, 01-06-1913, ano VI, nº 32

**VOZ DO TRABALHADOR**, Rio de Janeiro, 15-04-1913, ano VI, nº 29

**VOZ DO TRABALHADOR**, Rio de Janeiro, 15-05-1913, ano VI, nº 31

**VOZ DO TRABALHADOR**, Rio de Janeiro, Ano I, nº 11, 17-05-1909

**VOZ DO TRABALHADOR**, Rio de Janeiro, Ano II, nº 19, 30-10-1909, p. 2

**VOZ DO TRABALHADOR**, Rio de Janeiro, Ano VI, Nº 24, 01-02-1913

**VOZ DO TRABALHADOR**, Rio de Janeiro, ano VI, nº 26, 01-03-1913, p. 1

**VOZ DO TRABALHADOR**, Rio de Janeiro, Ano VIII, nº 64, 01-11-1914

# Intelectuais e História da Educação Médica em Sergipe: criação, criadores e professores

Patricia de Sousa Nunes Silva<sup>38</sup>

Elaine Almeida Aires Melnikoff<sup>39</sup>

Josefa Eliana de Souza<sup>40</sup>

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o termo intelectual tem sido amplamente discutido, tomando impulso e ocupando, indiscutivelmente, o seu lugar na História. A exploração desse campo passou a fazer parte do ateliê do historiador e a História dos Intelectuais, em poucos anos, tornou-se um campo histórico aberto e autônomo centrado na interseção das histórias política, social e cultural (SIRINELLI, 1996). Esse novo olhar, redimensionado para dentro da historiografia, valoriza a vivência desses agentes históricos, colocando-os como sujeito de suas próprias ações.

---

<sup>38</sup> Doutoranda em Educação pela UFS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior/GREPES. Bolsista pela CAPES/UFS. E-mail: patriciasnilva@hotmail.com

<sup>39</sup> Mestra em Educação pela UFS. Membro integrante do Grupo de Estudo e Pesquisas sobre História do Ensino Superior (GREPES). E-mail: elaine\_almeida1974@hotmail.com

<sup>40</sup> Orientadora: Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo-PUC/SP. Professora Adjunta do Departamento de Educação da UFS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior/GREPES. E-mail: elianasergipe@uol.com.br

Para a construção deste estudo, fez-se necessário o uso da noção de intelectual e de rede de sociabilidade de Jean François Sirinelli. Essas noções e conceitos estão presentes em estudos da História Cultural, os quais vêm dando subsídios aos trabalhos em história da educação brasileira, inclusive aos estudos historiográficos em Sergipe. No que tange aos médicos docentes aqui mencionados, sobretudo aqueles que se destacaram por suas ações e engajamentos, a exemplo de Dr. Augusto Leite e Antônio Garcia, os consideramos como intelectuais na acepção do francês Sirinelli que remete o termo a uma questão de qualidade humana, existindo um caráter polimorfo e polifônico, ou seja, de compreensão e de extensão da noção, que podem recair em dois significados do intelectual, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os mediadores culturais e a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento. Para esse pesquisador, o intelectual criador e mediador remete a uma definição empírica de um homem de cultura, enquanto: “[...] à primeira categoria pertencem os que participam na criação artística e literária ou no progresso do saber, na segunda juntam-se os que contribuem para difundir e vulgarizar os conhecimentos dessa criação e desse saber” (SIRINELLI, 1997, p. 261). Quanto ao conceito de rede de sociabilidade, Sirinelli afirma que:

Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver (SIRINELLI, 1996, p. 248).

O autor afirma ainda que essas redes de sociabilidades são complicadas de apreender, mas, no entanto, o historiador não pode deixá-las de lado ou ignorar. Esses espaços de sociabilidades consistem em lugares preciosos para uma possível análise da circulação das ideias desses atores sociais, os quais se vinculam por uma série de laços e afinidades.

Com o objetivo de compreender a História da Educação Médica em Sergipe, bem como a mobilização intelectual em favor da fundação da Faculdade de Medicina de Sergipe, esta pesquisa encontra-se dividida em três seções. Na primeira delas, intitulada de “Os primeiros médicos ‘intelectuais jovens’ e o cenário da saúde em Sergipe: breve percurso” julgamos oportuno trazer reflexões acerca do panorama da saúde pública, considerados como ponto de partida para a organização médica. Na segunda seção “Não sou homem de promessas, não prometo para faltar: a fundação de instituições de pesquisa e formação médica” buscamos traçar as ações e atuações de um grupo de médicos que passaram a convergir esforços para a fundação de instituições as quais foram consideradas espaços de formação e pesquisa. A terceira seção “A Faculdade de Medicina e a atuação dos médicos docentes fundadores” transcorremos sobre a fundação dessa instituição, fruto do engajamento e das redes de sociabilidades dos médicos fundadores.

## OS PRIMEIROS MÉDICOS “INTELECTUAIS JOVENS” E O CENÁRIO DA SAÚDE EM SERGIPE: BREVE PERCURSO

*Sergipe é um recanto do Brasil a que brasileiro nenhum pode ser indiferente, tão viva é a irradiação do gosto que se especializou no sergipano pelas coisas literárias e de cultura, tão denso é o conteúdo intelectual do seu passado, tão numerosos são os nomes de filhos desta província que, nos seus dias de colônia, se chamou d’el-Rei, na história das letras do nosso país. Letras que Sergipe tem enriquecido de príncipes. De Sergipe, o brasileiro de outro Estado, por mais ignorante que seja da geografia, da paisagem, da produção agrícola, da atividade econômica deste pequeno, mas ilustre pedaço do Brasil, saberá sempre dizer, para caracterizar no mapa brasileiro a província sergipana: aqui há inteligência. Inteligência e cultura. Cultura e dinamismo intelectual. O Brasil inteiro sabe o que é esse dinamismo porque em todos os recantos do país se tem feito sentir a inteligência sergipana através dos seus intelectuais jovens, dos seus doutores e bacharéis formados na Bahia, no Recife, no Rio, dos seus moços cheios de vida e entusiasmo espalhados pela magistratura, pelo magistério, pelo funcionalismo federal e dos Estados, pela imprensa, pela medicina, pela literatura, pelo exército, pela marinha, pelo clero, pela indústria, pelo comércio (FREYRE, 1940, s/p).*

A epígrafe acima fez parte do pronunciamento de Gilberto Freyre durante a sessão de abertura do 2º Congresso de Neurologia, Psiquiatria e Higiene Mental, em outubro de 1940, promovido pela Sociedade de Neurologia, Psiquiatria e Higiene Mental do Nordeste Brasileiro, em Aracaju. Trataremos aqui de parte da história da educação médica de Sergipe, trazendo à tona os reflexos das atuações da “inteligência

*sergipana através dos seus intelectuais jovens”, daqueles “moços cheios de vida e entusiasmo espalhados [...] pela medicina”, que saíram de sua terra natal e se aventuraram em terras alheias para cursarem medicina. No século XIX, o Brasil contou com apenas três cursos de formação na área médica: a Faculdade de Medicina da Bahia e a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, ambas fundadas em 1808; e um no Rio Grande do Sul, o qual teve a sua fundação já na última década do século, em 1898. Eram para essas instituições ou para as do exterior, que os candidatos a médicos se destinavam (PETRARCA, et al., 2012).*

Manoel Joaquim Fernandes de Barros<sup>41</sup> foi o primeiro médico a se destacar em Sergipe. Embora ele não fosse sergipano, fez de nossa cidade o seu lar exercendo grande influência na vida política de Sergipe, chegando a ocupar a presidência da Província. Não podemos deixar de mencionar os primeiros sergipanos, “intelectuais jovens”, que se lançaram a Europa e se diplomaram em medicina: José de Barros

---

<sup>41</sup> Nasceu **em 17 de março de 1802**, em Penedo, Alagoas. Formou-se em medicina pela Faculdade de Strasburgo, Alemanha, defendendo a tese “Análise Comparativa de Ossos de Diversos Animais”. Também foi Doutor em Ciências Físicas pela Universidade de Paris e Bacharel em Direito. Formou-se ainda em engenharia de minas pela Universidade de Sorbonne, na França. Em 1828 retornou ao Brasil e casou com uma sergipana, vindo residir em Laranjeiras, Sergipe. Faleceu no dia 02 de outubro de 1840, no Campo da Pólvora, Bahia (SANTANA et al., 2009).

Pimentel<sup>42</sup>, formado em Paris, em 1841 e Manoel Antunes Salles<sup>43</sup>, formado em Bruxelas, em 1844. Durante aquele período, ou seja, início do século XIX, somente cinco médicos residiam em Sergipe, a exemplo de **Alexandre de Oliveira Freire<sup>44</sup>, Alípio Cardoso Fontes de Menezes<sup>45</sup>, Fabrício Carneiro Tupinambá Vampré<sup>46</sup> e Pedro Muniz Barreto<sup>47</sup>**. No entanto, observamos que nos findos do século XIX o

---

<sup>42</sup> Nasceu em 17 de maio de 1817, em Maruim, Sergipe. Formou-se pela Faculté de Médecine de Paris, em 1841. Foi um dos políticos mais importantes da corrente liberal em Sergipe, atuando como Deputado geral por várias legislaturas. Foi sócio correspondente do IHGB. Faleceu no dia seis de maio de 1893, no Rio de Janeiro (SANTANA *et al.*,2009).

<sup>43</sup> Nasceu em 1º de janeiro de 1817 em São Cristóvão, Sergipe. Iniciou o curso de medicina na Bahia, transferindo-se para Bruxelas, na Bélgica, onde se formou em 1844. Especializou-se em doenças tropicais. Retornou a Sergipe e montou consultório em sua residência localizada na antiga Rua do Barão. Foi chefe da Enfermaria de Aracaju, onde se destacou na luta contra a epidemia do “cólera-morbus” em Propriá, Lagarto e Aracaju. Faleceu no dia três de fevereiro de 1864, em Aracaju, Sergipe (SANTANA *et al.*,2009).

<sup>44</sup> Nasceu em 14 de dezembro de 1854, em Divina Pastora/SE. Formou-se pela Faculdade de Medicina da Bahia em 15 de dezembro de 1883, defendendo a tese “Hidroterapia”. Trabalhou como clínico-geral nas cidades sergipanas de Divina Pastora, Nossa Senhora das Dores e em Aracaju. Faleceu em 19 de maio de 1932, **em Aracaju**, aos 78 anos (SANTANA *et al.*,2009).

<sup>45</sup> Nasceu em 17 de julho de 1859, em Santa Luzia do Itanhhy/SE. Formou-se pela Faculdade de Medicina da Bahia em 16 de dezembro de 1882, defendendo a tese “Eletroterapia”. Trabalhou como clínico-geral em Estância/SE. Faleceu em 27 de maio de 1887, em Estância (SANTANA *et al.*,2009).

<sup>46</sup> Nasceu em 1º de fevereiro de 1852, em Estância/SE. Formou-se pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 22 de dezembro de 1881, defendendo a tese “Anestésicos”. Trabalhou em Laranjeiras/SE. Foi o primeiro realizador em Sergipe da operação para correção do estreitamento da uretra pela eletrólise. Faleceu em 26 de março de 1909, em São Paulo, com 57 anos (SANTANA *et al.*,2009).

<sup>47</sup> Nasceu em 26 de março de 1860, em Laranjeiras/SE. Formou-se pela Faculdade de Medicina da Bahia em 15 de dezembro de 1888, defendendo a tese “Raquitismo”. Clinicou em Laranjeiras e em Capela, ambas as cidades em Sergipe, como obstetra, onde também foi delegado de Higiene. Foi diretor do Hospital de Caridade de Capela. Faleceu em nove de maio de 1944, em Aracaju, com 84 anos (SANTANA *et al.*,2009).

número de sergipanos formados em medicina disparou, chegando a aproximadamente 147 médicos dentre os quais 116 se formaram pela Faculdade de Medicina da Bahia, 27 pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, dois na França, um em Coimbra e um na Bélgica (SANTANA *et al.*,2009). Ainda segundo os estudos levantados pelos autores do Dicionário biográfico de médicos de Sergipe, na primeira década do século XX:

[...] ocorreu um curioso fenômeno com os sergipanos formados em medicina: o número de médicos ultrapassou a mais de duas centenas, e como o mercado de trabalho para esses profissionais era praticamente inexistente em Sergipe, eles migraram pelo Brasil, principalmente para São Paulo. O grande desenvolvimento econômico de São Paulo e a inexistência de uma Faculdade de Medicina criaram os espaços para os Sergipanos se destacarem. Vários municípios paulistas tiveram médicos sergipanos entre os seus desbravadores (SANTANA *et al.*,2009, p. 19).

Levando-se em consideração os dados estatísticos levantados pela Directoria Geral de Estatística, em 1910, Sergipe possuía 409.931 mil habitantes<sup>48</sup> e pouco mais de 200 médicos formados, segundo os dados mencionados acima do Dicionário biográfico de médicos de Sergipe. Assim, as fontes nos revelam que a proporção seria de aproximadamente um médico para cada 2.050 habitantes, caso não migrassem pelo Brasil.

---

<sup>48</sup> BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do século XX:** População do Brasil por estado (1872, 1890, 1900, 1910). Directoria Geral de Estatística (p. 252).



No entanto, os dados que Silva (2006) nos apresenta é que a proporção era de um médico para 20.000 habitantes, o que nos leva a concluir que muitos dos médicos formados não voltavam para Sergipe, por diversos fatores, dentre eles que “[...] o exercício da Medicina era pouco resolutivo, tanto pelo número pequeno de médicos como também pelos rendimentos pecuniários que os mesmos recebiam pelos seus serviços” (SILVA, 2006, p. 19). O autor assevera ainda que nas pequenas cidades não havia dois médicos que pudessem, com o seu trabalho, manter a sua família e que a maioria desses profissionais exercia o ofício médico fundamentado “[...] no saudável conceito do sacerdócio e do despreendimento” (SILVA, 2006, p. 19). Como se não bastasse o cenário desfavorável, esses médicos ainda concorriam com os curandeiros, os rezadores, os benzedores, os feiticeiros e os profissionais de nível superior, como os farmacêuticos, por exemplo, os quais também exerciam a arte de curar.

Embora o século XX tenha sido caracterizado como uma época de modernização, progresso e civilização, em que o discurso da medicina estava pautado em conhecimentos científicos e na sensibilização da população em adotar práticas higiênicas a fim de diminuir os riscos de contaminação e enfermidades epidemiológicas, ainda assim a situação da saúde dos sergipanos era bastante delicada. Isto porque, apesar da diminuição do impacto das epidemias de febre amarela, varíola, peste bubônica e cólera que assolou o século anterior, a população aracajuana passou a enfrentar, no início do século XX, o quadro endêmico das

chamadas “febres do Aracaju”: a tifoide<sup>49</sup>, o impaludismo<sup>50</sup>, a ancilostomíase/opilação<sup>51</sup>, além da tuberculose e da sífilis.

As febres endêmicas assustaram, sobretudo, a população mais pobre do estado (SANTANA, 2005). Santana (2005), em seu estudo acerca das Febres do Aracaju, apontou que o cenário desvelado foi decorrente da falta de saneamento básico (água, esgoto e drenagem); da precariedade da alimentação; das emanações miasmáticas dos poços, charcos e alagadiços; e os eflúvios deletérios dos corpos em putrefação. Quanto ao abastecimento da água, o autor afiançou que “A qualidade da água fornecida aos aracajuanos continuava fora dos padrões mínimos de higiene e acarretando parte dos frequentes problemas de saúde pública, entre os quais as famosas ‘febres do Aracaju’” (SANTANA, 2005, p.172).

As adversidades mencionadas enfrentadas pelos sergipanos, seja o quadro epidemiológico, a falta de medidas sanitárias e higienistas e a precariedade no atendimento médico hospitalar, fez com que a sociedade, sobretudo os médicos e o Estado, redimensionassem seus olhares e mobilizassem esforços para as práticas emergentes de um novo paradigma de saúde “[...] alicerçada numa concepção biológica das doenças e no início de uma prática médica especializada, fundada na

---

<sup>49</sup> Febre tifoide é uma doença infectocontagiosa causada pela ingestão da bactéria *Salmonella typhi* em alimentos ou água contaminada (BRASIL, 2010).

<sup>50</sup> O impaludismo, que também é conhecida como malária, é uma doença infecciosa transmitida por mosquitos e provocada por protozoários parasitários do gênero *Plasmodium* (BRASIL, 2010).

<sup>51</sup> A ancilostomíase/opilação é uma doença parasitária infecciosa intestinal causada por vermes parasitários Nematóides da família *Ancylostomidae*: *A. duodenale* e *Necator americanus* (BRASIL, 2010).

assepsia e no apoio laboratorial, capaz de responder, de uma certa forma, a uma parte das necessidades de saúde da população” (SANTANA, 2005, p.11). Isso se tornou possível graças à chamada revolução biológica das descobertas dos microrganismos, findos do século XIX e primeiros anos do século XX.

Os avanços científicos da Medicina assinalavam cada vez mais os males decorrentes de um ambiente deletério, e que por isso era necessário tornar as cidades e a sociedade salubres. Era preciso propor intervenções de ordem técnicas na cidade para a transformação do meio físico onde se desenvolvem e proliferam as doenças. Foi gestada nessa visão que os médicos passaram a difundir as concepções do movimento sanitarista, o qual tinha uma função determinada: a partir da intervenção direta no corpo social, integrá-lo à nova sociedade. Isso ocorreria “[...] mediante a reorganização espacial da urbanidade e/ou através de medidas que visavam higienizá-lo, discipliná-lo e organizá-lo para que os indivíduos pudessem ser moldados a luz do novo tipo de relações sociais que estavam em implantação na sociedade brasileira (MELLO *et al.*, 2010, p.98).

Em Sergipe, na segunda metade do século XIX, foram formadas algumas comissões sanitárias as quais propuseram e executaram medidas saneadoras, a exemplo da divisão da Província em distritos médicos; para cada um desses distritos foi nomeado uma comissão cujo objetivo era fiscalizar e fazer cumprir as determinações sanitárias; a criação de lazaretos para abrigar pessoas em quarentenas portadoras de

moléstias contagiosas e sem condições financeiras. No entanto, segundo Santana (2005), a estrutura do poder público de Sergipe para enfrentar os problemas sanitários era visivelmente limitada, como a ausência de uma política de expansão das ações sanitárias, do subdesenvolvimento econômico do estado, da precariedade dos Hospitais de caridade, da falta de verba, dentre outros (SANTANA, 2005).

Sergipe, que apesar de ter acompanhado as discussões em âmbito nacional acerca dos problemas sanitários e as medidas de combate às epidemias, tardou para promover um ambiente propício ao desenvolvimento médico e científico. Até que, em 1924 e 1926, o estado passou a contar com duas instituições, o Instituto Parreiras Horta (IPH) e o Hospital de Cirurgia (HC), as quais viriam mudar o cenário da saúde e da educação dos sergipanos, uma vez que tais instituições serviriam de aperfeiçoamento médico e berço para os estudantes de medicina. São sobre essas duas instituições que trataremos na seção a seguir.

### **“NÃO SOU HOMEM DE PROMESSAS, NÃO PROMETO PARA FALTAR”: A FUNDAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE PESQUISA E FORMAÇÃO MÉDICA**

Maurício Graccho Cardoso, então Governador do estado entre o período de 1922 e 1926, defendeu a implantação de instituições como aporte às pesquisas científicas e, por isso, investiu na construção e funcionamento de estabelecimentos, como por exemplo, o Instituto Parreiras Horta (IPH), criado através da Lei nº 836 de 14 de novembro de 1922 e inaugurado no dia cinco de maio de 1924. A direção do Instituto

sob a responsabilidade do bacteriologista que lhe deu nome, Paulo de Figueiredo Parreiras Horta<sup>52</sup>, que o dirigiu até dezembro de 1925. Ao findar o período da direção, Paulo Horta afirmou, no dia 30 de julho no jornal Gazeta do Povo, que o IPH era uma instituição de “causar inveja” e que “Sergipe estava dotado de um instituto científico modelo”. Afirmou também que: “Penso ter conseguido o objectivo principal de minha estadia em Aracajú-formar technicos do proprio Estado capazes de realizar as atividades inherentes ao estabelecimento e estudar a pathologia desta região, tão cheia ainda de incógnitas a resolver” (HORTA, In: GAZETA DO POVO, 1925, nº 221, p.1).

O instituto apresentou como um dos seus atributos o desenvolvimento de pesquisas médicas, destacando-se aquelas realizadas acerca da febre tifoide e a preparação de uma vacina para combater tal moléstia, além do atendimento ao público por meio da realização de análise de hemograma completo, da realização de exames bacteriológicos, de exames de urina e da produção de insumos básicos e

---

<sup>52</sup> Nasceu no Rio de Janeiro, no dia 24 de janeiro de 1884. Em 1903 se formou em farmácia pela Faculdade de Farmácia do Rio de Janeiro. Depois, em 1905, concluiu o curso de medicina, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Ainda estudante, frequentou o Instituto Soroterápico Federal, onde foi discípulo de Oswaldo Cruz. Após concluir o curso médico, Parreiras Horta seguiu para a Europa, onde permaneceu dois anos (1906 e 1907), para o estudo da Microbiologia no Instituto Pasteur de Paris. Foi professor catedrático de Dermatologia e Sifilografia da Faculdade Fluminense de Medicina; professor catedrático de Microbiologia e Parasitologia dos Animais Domésticos, na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária do Rio de Janeiro; professor Catedrático e honorário da Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro. Parreiras Horta faleceu no Rio de Janeiro, no dia 29 de julho de 1961 (BAHIA, 2012).

medicamentos (AZEVEDO, 2015). Acerca da importância do IPH, Luiz Antônio Barreto, jornalista e historiador sergipano, afirmou que a instituição:

[...] deveria ser, ao mesmo tempo, um Instituto Pasteur, um Instituto Vacinogênico e um Laboratório de Análises Clínicas, Bacteriológicas e Químicas e também de pesquisas médicas, dotando Sergipe de um estabelecimento eficiente contra a raiva e a varíola, além de constituir um centro científico para a investigação dos principais problemas da medicina (BARRETO, 2003, p. 75).

A atenção referente às questões de saúde abrolhou outra instituição para Sergipe e que, a exemplo do IPH, ainda se mantém em pleno funcionamento no estado. Estamos falando do Hospital de Cirurgia, uma obra muito almejada não somente pelos médicos sergipanos, mas, sobretudo, pela sociedade do estado. A semente foi plantada no dia 25 de junho de 1923, no palácio do Governo, durante um jantar oferecido por um grupo de médicos em homenagem ao Dr. Parreiras Horta. Durante o evento, Dr. Augusto Leite<sup>53</sup> criticou a falta de um hospital onde pudesse exercer com segurança a prática cirúrgica. O

---

<sup>53</sup> Augusto Leite nasceu em Riachuelo/SE, no dia 30 de julho de 1886. Em 2 de janeiro de 1909 se forma em Medicina pela Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro, defendendo a tese “Da contra-indicação renal do emprego do salicilato de sódio”. Ao retornar a Sergipe iniciou suas atividades médicas em Capela, Maruim e Riachuelo, transferindo-se depois para a capital, atuando no Hospital Santa Isabel. Exerceu a profissão docente em 1916, assumindo a cadeira de professor catedrático de Higiene Geral e História Natural do Colégio Atheneu Sergipense e a partir de 1918 a cadeira de História Natural do Seminário Diocesano de Aracaju. Faleceu em Aracaju/Se, aos 91 anos de idade, no dia 9 de fevereiro de 1978 (SANTANA *et all*, 2009).

Governador do Estado, Graccho Cardoso, que se fez presente na ocasião, se impressionou com o que “[...] ouviu e prometeu construir um moderno hospital, dizendo taxativamente: ‘Não sou homem de promessas, não prometo para faltar’. E não faltou” (SANTANA, 2006, s/p).

Através do Decreto nº 844, de 23 de setembro de 1923, uma área de terra medindo 8.360 m<sup>2</sup> e localizada na Avenida Barão de Maruim, foi desapropriada para a construção do Hospital de Cirurgia. Depois de dois meses, no dia primeiro de novembro de 1923, às 16 horas, foi batida a pedra fundamental para a construção do hospital. Na cerimônia de lançamento o Dr. Augusto Leite discursou apontando a realidade e precariedade da rede hospitalar do estado, afirmando que: “[...] Sergipe vigorosamente não possui um hospital, mesmo modesto. Uns há que são verdadeiros albergues. Pessimamente instalados, sem direção técnica, sem médico, o tratamento dos doentes entregues a curandeiros, tem de hospital tão somente o nome estampado, em letras gordas, no alto da fachada” (LEITE, 1923, *apud*, SANTANA, 2006, s/p).

Sergipe precisava, portanto, de um hospital como ferramenta de cura, organizado dentro das exigências da medicina moderna, condizente para a época, incorporando em suas práticas as noções de assepsia, análise clínica, imunologia, vetores (seres vivos capazes de transmitir um agente infectante, como parasita, protozoário, bactéria ou vírus), transmissão de doenças, dentre outras. O hospital deveria ser não somente uma unidade de assistência, mas, também, um ambiente para

pesquisa, desenvolvimento e fomentação de conhecimentos médicos científicos, além de um “[...] lócus privilegiado de formação e atualização dos profissionais da saúde que atuavam no Estado” (SANTANA, 2006, s/p).

No dia 26 de abril, às vésperas da inauguração do hospital, saiu uma nota no jornal Gazeta do Povo noticiando: “Graças a Deus, hoje, com a criação do Hospital de Cirurgia a sciencia médica de Sergipe se ampliará praticamente resolvendo casos difficultosos e preparando, ao mesmo tempo, o futuro do Estado no tocante à Medicina” (GAZETA DO POVO, 1926, nº 436, p.1). A inauguração ocorreu de forma festiva no dia dois de maio de 1926, às nove horas do domingo com a celebração de uma missa solene na capela do próprio hospital. O poeta Pereira Barretto entregou, “em phrases eloquentes”, a chave do estabelecimento a Graccho Cardoso (GAZETA DO POVO, 1926, nº 501, p.1). Em junho a instituição já contava com 70 leitos, ambulatórios, farmácia, sala de curativo, enfermarias, apartamentos, laboratório, radiologia e centro cirúrgico equipamento (SILVA, 2006). Vale ressaltar que, de acordo com Santana (2006), o Governador Graccho Cardoso foi até Paris e adquiriu todos os equipamentos cirúrgicos e aparelhos para instalações.

O Hospital de Cirurgia se revelou para além de um centro de atendimento à saúde, uma vez que também se transformou em um espaço para formação médica. Pois, um grupo seletivo de médicos organizou um espaço denominado de Centro de Estudos do Hospital de Cirurgia e uma Revista que levou o nome de Boletim do Centro de



Estudos, o qual manteve publicações de pesquisas médico-científicas regulares por mais de dez anos. Segundo Santana (2006), “[...] vários números da revista médica do Centro de Estudos circularam em Sergipe. Entre os diversos grupos de pesquisa organizados em Sergipe, existia um núcleo de Medicina experimental e um outro de estudos da Medicina Tropical. Foi o período iluminista da medicina em Terras Sergipana” (SANTANA, 2006, s/n).

Assim, as histórias do Instituto Parreiras Horta e do Hospital de Cirurgia podem ser consideradas exemplos da preocupação progressista e modernizadora da gestão de Graccho Cardoso, marcada pelo desenvolvimento de instituições de pesquisa científica e pela prestação de serviços à população no tocante a tríade saúde, higiene e sanitário. Mas não somente isso. Possibilita-nos, também, uma visão do processo de organização e institucionalização da medicina em Sergipe. Esses médicos, liderados por Dr. Augusto Leite, foram conquistando espaço e prestígio no campo médico e político sergipano estabelecendo no estado uma nova forma de cuidar da saúde, ancorada na Medicina Moderna, além de adotar e fomentar o conhecimento científico vigente naquela época com a mobilização do Governo e da sociedade civil, rumo a um novo ordenamento urbano e civilizatório da sociedade. Percebemos, assim, que ambas as instituições tornaram-se espaços de pesquisa, cura e formação médica. Em relação ao prestígio dos médicos, junto ao governador, Santana (2005) afiança que:

Eram frequentes as visitas de médicos a palácio para jantares e conversa com o Governador, sobre tudo acerca de questões da saúde, como também a organização pelos mesmos de palestras e conferências a respeito de questões sanitárias, nas quais as autoridades participavam (SANTANA, 2005, p. 197).

As ações e atuações do grupo de médicos liderados por Dr. Augusto Leite, bem como as suas redes de sociabilidade, contudo, lhes favoreceram. Para Sirinelli (1996), a rede de sociabilidade também se interpenetra com o afetivo e o ideológico e, geralmente, as 'redes' partilham de contextos "[...] dos quais a atividade e o comportamento dos intelectuais envolvidos frequentemente apresentam traços específicos" (SIRINELLI, 1996, p. 252). Isso nos leva a acreditar que as ideologias produzidas e veiculadas por esses médicos lhes tenham proporcionado notoriedade na sociedade sergipana, tendo em vista ser o mesmo propósito daqueles que estavam ao lado desses profissionais da saúde.

Cabe salientar que, o objetivo em eleger o período da gestão de Graccho Cardoso foi devido ao fato de ter sido naquele período, segundo Santana (2005), o momento em que emergiu no cenário de Sergipe uma política de saúde firmada nos pressupostos da moderna higiene e voltada para a força de trabalho. Julgamos oportuno, portanto, fazer uma retrospectiva das práticas sanitárias, bem como uma síntese da situação de saúde dos sergipanos uma vez que estes aspectos foram determinantes para a fundação de importantes instituições que, mais

adiante, serviram de suporte para a implantação de uma Faculdade de Medicina no estado.

Nessa caminhada rumo à fundação de uma Faculdade de Medicina não podemos deixar de ressaltar, mais uma vez, a influência e atuação dos médicos comandados por Dr. Augusto Leite, o mesmo que, em 1953, esteve à frente da Sociedade Civil Faculdade Medicina de Sergipe (SCFMS), uma entidade sem fins lucrativos, fundada com o intuito de viabilizar o projeto da fundação da Faculdade (SILVA, 2016). A semente foi plantada justamente em uma das reuniões ocorrida no Centro de Estudos do Hospital de Cirurgia, quando os médicos Dr. João Batista Perez Garcia Moreno e o Dr. Benjamin Carvalho colocaram em pauta a criação de uma escola médica em Sergipe. No entanto, foi somente na eleição seguinte, em 1959, quando Luiz Garcia (1959-1962) foi eleito a Governador de Sergipe, que a Faculdade de Medicina passou a ser um dos principais focos das políticas públicas educacionais de sua gestão. O projeto foi concretizado somente no ano de 1961 quando Antônio Garcia Filho ocupou o cargo de Secretário de Educação, Cultura e Saúde (SECS) (Cf. SILVA, 2016).

## **A FACULDADE DE MEDICINA E A ATUAÇÃO DOS MÉDICOS DOCENTES FUNDADORES**

Para a fundação da tão almejada faculdade de Medicina de Sergipe, Antônio Garcia Filho se aproveitou do interesse ideológico comum de um grupo de médicos e se aliou àqueles aos quais plantaram

uma semente na década de 1950. Com a ciência e o magistério andando lado a lado, esses colaboradores resolvem driblar os obstáculos, a exemplo da falta de estrutura física e da formação do quadro docente, dentre outros, e, juntos, investir em ações para a pretensa Faculdade. Dentre esses principais colaboradores, constam: **Benjamin Alves de Carvalho, formado** pela Faculdade de Medicina da Bahia e especializado em dermatologia e urologia, foi Diretor do Hospital de Cirurgia em 1945 e Secretário da Saúde no governo Leandro Maciel (1955-1999); e Lourival Bomfim, também **formado** pela Faculdade de Medicina da Bahia, que foi radiologista dos hospitais de Cirurgia e Santa Isabel, foi ainda radiologista e fisiologista da Secretaria de Estado da Saúde, além de médico clínico da Fábrica Confiança (SANTANA *et al.*, 2009).

O médico Fernando Sampaio também consta no rol dos principais colaboradores da Faculdade de Medicina de Sergipe. Foi formado pela Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública, em 14 de dezembro de 1940, fez especialização em cirurgia na Faculdade de Medicina de São Paulo e trabalhou no Hospital de Cirurgia, em Aracaju, atuando como diretor de 1952 a 1961. **João Baptista Perez Garcia Moreno também deixou suas marcas na história da fundação da Faculdade de Medicina de Sergipe.** Foi formado pela Faculdade de Medicina da Universidade da Bahia, em 1933, dedicou-se à psiquiatria e por isso dirigiu o Hospital Colônia Eronides Carvalho, criado e inaugurado em 1940. Outro membro foi **Lauro de Britto Porto, também formado** pela Faculdade de Medicina da Bahia, em 1935, atuou na área de oftalmologia e otorrinolaringologia.

Fez especialização no Hospital São Francisco no Rio de Janeiro e na Escola Paulista de Medicina, cursos que o levaram a atuar no Hospital de Cirurgia onde, por várias vezes, assumiu a direção dessa entidade. O empenho desses médicos, além dos colaboradores Bento Carvalho, Jairo Fontes, José Moreira, Lourival Baptista, Gileno Lima, Osvaldo da Cruz Leite, dentre outros aqui não referenciados, mas que ajudaram a tornar realidade a Faculdade de Medicina, contribuíram para que Sergipe entrasse na lista dos Estados com maior nível técnico-científico do país, naquela época (SANTANA *et al.*, 2009).

Para definir, no entanto, as ações infraestruturais e organizacionais, bem como colocá-las em prática rumo à construção da Faculdade de Medicina de Sergipe, era necessário compor a primeira Diretoria da Faculdade. Tal fato ocorreu em 21 de janeiro de 1960, de acordo com a Ata do Conselho Técnico e Administrativo da Faculdade de Medicina de Sergipe. Foi durante essa reunião que ocorreu a nomeação dos cargos, que ficaram assim definidos: Dr. Antonio Garcia Filho ocupou o cargo de primeiro Diretor da Instituição; Dr. Osvaldo da Cruz Leite, Dr. João Conrado Guerra e Dr. Antero Pales Carozo ocuparam o cargo de Conselheiros Técnicos; Alberto Santos Bragança de Azevedo, logo substituído por Bento Alvino Carvalho, ocupou o cargo de Secretário; Jairo Fontes Sampaio e José Moreira Alves ocuparam o cargo de Auxiliares e Eduardo Antônio Conde Garcia ocupou o cargo de Bibliotecário (CONDE GARCIA, 2008).

No período da fundação, Antonio Garcia também era Presidente da Sociedade Médica de Sergipe, o que muito facilitou e contribuiu para agilizar o processo da fundação da Faculdade. O fato de o Dr. Benjamin Carvalho, amigo de Antonio Garcia e do Governador, ter sido presidente da Sociedade Civil Mantenedora da Faculdade de Medicina e “[...] por sua habilidade em tratar problemas e por sua maneira polida e culta” também contribuiu muito para agilizar este processo (CONDE GARCIA, 2008, p. 36). Apesar das dificuldades, a exemplo da falta de um local para as instalações físicas e do corpo docente, o Secretário de Estado da Educação, Cultura e Saúde entendeu que aquele era o momento ideal para a realização do projeto, justamente pelo fato do apoio decisivo do Governo do Estado, do Dr. Luiz Garcia e dos demais colegas e facilitadores, a exemplo dos médicos já citados, Benjamin Carvalho, Lourival Bomfim, Walter Cardoso e Lauro Porto.

Para sediar provisoriamente a Faculdade de Medicina, foi construído no pavilhão do Instituto Parreiras Horta, em 1960, um prédio com três salas para aulas teóricas e uma sala para o ensino da Anatomia. Além disso, o governador Luiz Garcia colocou à disposição da Faculdade os laboratórios de Bioquímica e de Microbiologia do referido Instituto, bem como os laboratórios disponíveis da Escola de Química e do Centro de Saúde da Clínica Psiquiátrica Adauto Botelho. Depois de três anos de funcionamento nas dependências do Instituto Parreiras Horta, a Faculdade de Medicina migrou para o Hospital de Cirurgia,

permanecendo ali por mais de vinte anos, ou seja, até meados da década de 1984 (CONDE GARCIA, 2008).

Ao passo em que a estrutura física ia sendo edificada, o Diretor da Faculdade pensava no próximo desafio, o de ministrar o ensino das ciências básicas na Faculdade. Para isso era necessário a composição do corpo docente, fato decidido durante reunião da Congregação de professores da Faculdade de Medicina de Sergipe. Antônio Garcia e seus colegas Lourival Bomfim e Volmer Bomfim, que já haviam feito cursos de preparação para professores em outras Universidades do país, e até mesmo nos Estados Unidos da América, ficaram incumbidos de lecionar, respectivamente, as disciplinas: Bioquímica, Biofísica e Farmacologia. Outros colegas aceitaram o desafio de associar a prática médica com a docência, a fim de completar o quadro docente da faculdade. Da mesma forma, outras disciplinas seriam ministradas por professores convidados de Universidades, inclusive do exterior, a exemplo do professor Silvano Izquierdo Laguna da Universidade de Valladolid, Espanha, que ministrou aulas de Anatomia Humana<sup>54</sup>. Além de compor o quadro docente da faculdade, o médico Silvano Izquierdo Laguna também passou a exercer o cargo de Técnico de saúde da Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, conforme noticiado no Sergipe Jornal, em 8 de março de 1961 (nº14230).

---

<sup>54</sup> Ata de reunião da Congregação da Faculdade de Medicina de Sergipe, realizada no dia 19 de janeiro de 1962. Fonte: Arquivo Geral da Universidade Federal de Sergipe, Caixa 40, pacotilha 128.

Com tais estratégias, o quadro docente ficou composto por 28 professores, “selecionados através de análise dos Currículos pela Diretoria do Ensino Superior”, sob a direção do Prof. Dr. Durmeval Trigueiro Mendes. As fontes nos mostram, por exemplo, como ficou a relação de professores e suas respectivas cadeiras do curso. A cadeira de “Anatomia descritiva” ficou sob a responsabilidade do médico Oswaldo Leite, cirurgião de renome. Suas aulas eram ministradas em uma sala ampla de aproximadamente 10 x 6,5m, estruturada com seis mesas de mármore para a dissecação e duas cubas para cadáver. Cabe ressaltar que a Faculdade não apresentava dificuldades na obtenção de cadáveres para os estudos médicos. Quanto às cadeiras de “Histologia e Anatomia” e “Fisiologias Patológicas”, eram ministradas pelo patologista Nestor Piva. Tal patologista fez estágio de especialização de Histoquímica no Departamento de Histologia da Faculdade de Medicina de São Paulo. Para suas aulas ele dispunha de vinte microscópicos, além de equipamentos como balança analítica, centrífuga, drogas, corantes, dentre outros instrumentos necessários aos exames (CUNHA, 1963).

A cadeira de “Fisiologia” ficou confiada ao cardiologista Dr. Antero Carozo, que estagiou durante seis meses na Cátedra de Fisiologia da “Universidade da Bahia”. Para o ensino, Carozo dispunha de um laboratório e de equipamentos básicos. A cadeira de “Biofísica” ficou sob responsabilidade do radiologista Lourival Bomfim, que também dispunha de um laboratório de biofísica. Seus conhecimentos versavam sobre física médica, microscopia, Raios-X, radioisótopos e aparelhos de



fisioterapia. A cadeira de “Bioquímica”, por sua vez, ficou confiada ao fundador e Diretor da Faculdade de Medicina, Antonio Garcia Filho, que também dispunha de aparelhagem suficiente ao ensino da disciplina, como, por exemplo, balança analítica, calorímetro fotoelétrico, fotômetro de chama, galvanômetro de alta sensibilidade, microscópios mono e binocular, agitadores, banho-maria, aquecedores elétricos, além de vidrarias, drogas e reativos (CUNHA, 1963).

A disciplina “Farmacologia” foi confiada ao assistente de farmacologia da Faculdade de Medicina do Recife, Armando Carvalho, que esteve em Aracaju por três meses ministrando o curso para preparar o futuro professor, qual seja, Raimundo Almeida. A disciplina “Parasitologia” ficou sob a responsabilidade de Alexandre Netto, que tinha forte ligação com o Departamento Nacional de endemias rurais. Para o ensino, poderia utilizar os recursos de Microscopia do Departamento de Anatomia Patológica. No que se refere ao ensino da disciplina “Microbiologia”, a direção da Faculdade encontrou alguns obstáculos, a exemplo da renúncia do professor, inicialmente convidado, o “médico Mesquita”, e a insuficiência do laboratório que ainda estava em vias de estruturação. Quanto ao ensino da disciplina, o problema foi resolvido ao convidar o médico Brenha Chaves. As demais cadeiras ficaram assim distribuídas: Medicina e Ética Médica com o médico Benjamin de Carvalho; Anatomia Topográfica com o médico Oswaldo Leite; Psicologia médica com o médico Garcia Moreno; Higiene e Medicina preventiva com o médico João Cardoso Nascimento Junior;

Clínica Cirúrgica com o médico Fernando Sampaio; Clínica Médica com o médico José Aloísio de Andrade; Clínica Dermatológica com o médico Celso Bringel Calheiros; Clínica de Doenças Parasitárias e Infecciosas com o médico Walter Cardoso; Clínica Urológica com Dr. Lucilo Da Costa Pinto; Clínica Ortopédica com Dr. José Sobral; Clínica Psiquiátrica com o médico Hercílio Cruz; Clínica Oftalmológica com o médico Juliano Calasans Simões; Clínica Otorrinolaringológica com o médico Lauro de Brito Porto; Clínica Ginecológica com o médico Albino Figueiredo de Melo; Clínica Obstétrica com o médico Hugo Bezerra Gurgel; Clínica Pediátrica com o médico José Machado de Souza; Clínica Neurológica com o médico Tarcísio Carneiro Leão; Clínica Pneumológica com o médico Aírton Teles Barreto; e Medicina Legal com o médico João Batista Peres Garcia Moreno (CUNHA, 1963).

A médica e ex-aluna Zulmira Freire Rezende afirmou em entrevista que alguns desses médicos já possuíam experiência acadêmica, posto que já ensinavam em outras instituições, a exemplo da Faculdade de Medicina da Bahia, do Recife e do Paraná. Naquela época não havia concurso para a seleção desses professores, porém foram muito bem indicados e escolhidos para lecionar na Faculdade de Medicina de Sergipe (REZENDE, 2011). Foram médicos atuantes, que clinicavam e apresentavam experiências no campo da medicina. Rezende (2011), ao rememorar o quadro efetivo da referida instituição educativa, atribuiu-lhe a seguinte característica:

Excelente. Não eram professores de formação, eles eram médicos raros. Por exemplo, Dr. Piva. Ele já era professor e tinha vindo da Bahia, de Salvador. Dr. Garcia Moreno também, que já tinha grande experiência na Faculdade de Direito. Ele era professor de Medicina Legal na Faculdade de Direito, mas os outros não. Todos eram clínicos, anestesistas. Esse pessoal que foi convocado e que chegou, mas eles davam boas aulas (REZENDE, 2011).

Apesar da Comissão de Ensino Superior de Sergipe ter solicitado ao Ministério da Educação e Cultura a autorização para o funcionamento da Faculdade de Medicina em novembro de 1960, sua autorização foi concedida apenas, efetivamente, em 11 de janeiro de 1961, através do Presidente da República Juscelino Kubitschek, pelo do Decreto Nº 49.864, com sua publicação no Diário Oficial da União em 12 de janeiro do mesmo ano. Mais que uma data, um símbolo para Sergipe, a autorização consagrou o anseio da classe médica. Portanto, depois de um ano de espera, Antônio Garcia Filho e seus colaboradores finalmente puderam colocar em plano os preparativos para o processo seletivo.

Assim, com a preocupação de preparar e mobilizar a sociedade para a Faculdade de Medicina, o então Secretário criou, com o apoio do Núcleo Estudantil Pró-Universidade de Sergipe (NEPUS), o primeiro curso preparatório para vestibular do Estado e assim o denominou de Curso Pré-Vestibular “Dr. Oscar Nascimento”. Isto porque constou no rol de suas preocupações que outros interessados nos estudos da medicina, residentes de outros Estados, pudessem, por estarem mais preparados, ocupar as vagas oferecidas pela nova Faculdade. Com vistas ao bom

desempenho dos estudantes, o próprio Antonio Garcia atuou como um dos seus professores, lecionando a disciplina Química. Conseguiu ainda a visita de um emissário do Ministério da Educação ao referido curso, com o interesse de que esse testemunhasse o trabalho que estava sendo realizado para fins da fundação da referida Faculdade (CONDE GARCIA, 2008).

No dia 20 de março de 1961, após três meses da autorização, ocorreu o evento tão esperado pelos professores fundadores e pela “plêiade de jovens talentosos” que compuseram a primeira turma da Faculdade de Medicina. Sua aula inaugural ocorreu entre aplausos e “justas vibrações” dos meios universitários do Estado (SERGIPE JORNAL, 1961, p.2). Uma data que ficou marcada na historiografia educacional sergipana e nas páginas dos jornais. Compuseram a 1ª turma do Curso de Medicina ou a “plêiade de jovens talentosos” os acadêmicos: Antonio Leite Cruz, que hoje desempenha suas atividades médicas em consultório particular como Pediatra; João Fernando Salviano, que exerce suas atividades médicas em consultório particular como Cirurgião Geral; Lydia Mesquita Salviano, já falecida; Maria Rosa Silva, que realiza suas atividades médicas no Programa de Saúde da Família; Simone Matos Moura e William de Oliveira Menezes, também já falecidos; e Zulmira Freire Rezende, que desempenha suas atividades médicas em consultório particular como Endocrinologista. A figura a seguir registra esses acadêmicos em uma aula prática no laboratório de Anatomia,

ainda no pavilhão do Instituto Parreiras Hortas, em 1961 (SANTANA *et al.*, 2009).

No ano de 1962 a Sociedade Civil Mantenedora da Faculdade de Medicina de Sergipe se fundiu com o Hospital de Cirurgia, o que acabou resultando na criação da Fundação do Ensino Médico de Sergipe. Após a fusão, a Fundação do Ensino Médico de Sergipe ficou incumbida de manter não somente a Faculdade de Medicina de Sergipe, mas também as instituições: “Hospital de Clínicas Dr. Augusto Leite”, Casa Maternal Amélia Leite, Escola de Auxiliares de Enfermagem, Centro de Estudos, Centro de Puericultura Martagão Cesteira e o Instituto de Pesquisa e Medicina Experimental. Desta forma, a Faculdade passou a funcionar dentro do próprio Hospital de Clínicas Dr. Augusto Leite, melhorando consideravelmente o padrão do ensino prático. Vale ressaltar, porém, que a Faculdade de Medicina não usufruía gratuitamente das dependências deste hospital, sendo o governo do Estado responsável pelo pagamento do aluguel das áreas utilizadas, através das verbas destinadas para cobrir as despesas que o ensino exigia (CUNHA, 1963).

O próximo passo seria, no entanto, o processo de reconhecimento da Faculdade. O Diretor da referida instituição, Antonio Garcia Filho, e sua equipe técnica e administrativa organizaram a documentação exigida e, junto a ela, a solicitação para a inspeção da Faculdade junto ao órgão responsável, qual seja, o Ministério da Educação e Cultura, MEC. Apesar do parecer favorável do Dr. Florêncio Rodrigues da Cunha, Inspetor Federal, em 1963, o devido

reconhecimento da Faculdade de Medicina de Sergipe ocorreu, efetivamente, em setembro de 1966, através do Decreto n.º 59.226, ano de formatura da primeira turma da Faculdade (CUNHA, 1963).

Levando-se em consideração os fatos aqui expostos o que fica evidenciado é que, através do engajamento e da atuação de um grupo de médicos liderados por Dr. Augusto Leite, pela atuação política do Secretário Dr. Antônio Garcia e do governador Luiz Garcia, a fundação da Faculdade de Medicina deixa o lado meramente alusivo e passa a ser uma realidade. Desse modo, as fontes nos revelaram que esses intelectuais médicos docentes tornaram-se personagens principais os quais mudaram o curso da história em Sergipe, contribuindo não somente para o campo da medicina, mas também para o campo da educação e para o desenvolvimento social do Estado. Segundo Garces (2011, p.15), “[...] eles souberam transformar a quimera, o letárgico sonho, numa firme decisão de governo” (GARCES, 2011, p. 15).

Assim, os conceitos de intelectual, conforme propusera Sirinelli (1996), nos leva a caracterizar esses médicos docentes como criadores e mediadores não somente nas suas circunstâncias de atuação, ação e produção, mas também pela experiência desses atores sociais que souberam valer-se de suas posições sociais, sejam no campo médico-científico, no educacional, no cultural ou na política, e de sua rede de sociabilidade, sobretudo, para agenciar discussões sobre a saúde, por exemplo; mas, especialmente, para difundir ideias, opiniões e propostas

políticas e educacionais como foi o caso da fundação de uma Faculdade Medicina no estado.

A Faculdade de Medicina de Sergipe teve um papel fundamental não somente no desenvolvimento da construção no campo da história da Medicina em Sergipe, mas também para o campo educacional e social. Dentre as suas contribuições, podemos elencar a oportunidade de se cursar medicina no próprio Estado, principalmente para aqueles menos favorecidos economicamente e a viabilização de conhecimentos específicos, a exemplo de salubridade, de higiene e de sanitarismo. Para o campo social, a referida instituição educativa proporcionou a ampliação do quadro médico em Sergipe, ampliou o atendimento à comunidade carente, agregou um grupo de médicos com currículos ricos, possibilitou a criação de consultórios e clínicas particulares, desafogando e contribuindo assim com a rede pública. Assim, ao focar o olhar para essa direção foi possível vislumbrar a importância da Faculdade de Medicina de Sergipe.

## **Referências**

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **A Modernidade no Governo Graccho Cardoso (1922-1926) e a Reforma Educacional de 1924 em Sergipe**. 2. ed. – Natal, RN: EDUFRRN, 2015.

BAHIA, Médicos Ilustres. **Paulo de Figueiredo Parreiras Horta**. Médicos ilustres da Bahia e de Sergipe. 2012. Disponível em:

[http://medicosilustresdabahia.blogspot.com.br/2012/08/paulo-de-figueiredo-parreiras-horta\\_23.html](http://medicosilustresdabahia.blogspot.com.br/2012/08/paulo-de-figueiredo-parreiras-horta_23.html). Acesso: 16 de jan. 2017.

BARRETO, Luiz Antônio. *Graccho Cardoso: vida e política*. Aracaju: Instituto Tancredo Neves, 2003.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Doenças infecciosas e parasitárias**: guia de bolso. Departamento de Vigilância Epidemiológica. 8ª edição revista. Brasília: Distrito Federal, 2010.

CONDE GARCIA, Eduardo Antonio. **Antonio Garcia Filho e a faculdade de medicina de Sergipe**: criador e criatura. Aracaju: SERCORE Artes Gráficas, 2008.

CUNHA, Florêncio Rodrigues. **Relatório de Reconhecimento da Faculdade de Medicina de Sergipe**. Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro: 1963.

FREYRE, Gilberto. Conferência: sessão de abertura. In: **2º Congresso de Neurologia, Psiquiatria e Higiene Mental**. Sociedade de Neurologia, Psiquiatria e Higiene Mental do Nordeste Brasileiro. Aracaju, 1940.

MELLO, Alex Oestreich de; *et al.* O discurso sanitarista como discurso político e ideológico na República Velha. In: **Revista Historiador**. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense. Número 03. Ano 03. Dezembro de 2010. p. 93-106.

PETRARCA, Fernanda Rios; MELO, Dinarty de; SALMERON, Igor. Os médicos em Sergipe: articulações entre profissão, administração hospitalar e política. In: **XV Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste e Pré-atas Brasil**. UFPI, Teresina-PI. 04 a 07 de setembro de 2012.

SANTANA, Antônio Samarone de. **As Febres do Aracaju**: dos miasmas aos micróbios. Aracaju, Sergipe: O Autor, 2005.

SANTANA, Antônio Samarone de. **Hospital de Cirurgia II 02 de maio 1926**. 2006. Disponível em:



[http://antonio\\_samarone.blog.uol.com.br/arch2006-02-26\\_2006-03-04.html](http://antonio_samarone.blog.uol.com.br/arch2006-02-26_2006-03-04.html). Acesso: 16 de jan. 2017.

SANTANA, Antônio Samarone; DIAS, Lúcio Antônio Prado; GOMES, Petrônio Andrade. **Dicionário biográfico de médicos de Sergipe: séculos XIX e XX**. Aracaju: Academia Sergipana de Medicina, 2009.

SILVA, Henrique Batista. **História da Medicina em Sergipe**. Editoração Eletrônica: Valfredo Avelino dos Santos, 2006.

SILVA, Patrícia de Sousa Nunes. **Antônio Garcia Filho (1941-1999), um intelectual engajado**. Aracaju: EDISE, 2016.

### **Jornais**

SERGIPE JORNAL. **Aula inaugural da Faculdade de Medicina**. Aracaju/SE, 21 de março de 1961. Ano XVI, nº14234.

GAZETA DO POVO. **Inauguração do Hospital de Cirurgia**. Anno II, 26 de abril de 1926, nº 436.

GAZETA DO POVO. **Hospital de Cirurgia**. Anno II, 4 de maio de 1926, nº 50.

HORTA, Paulo de Figueiredo Parreiras. E' de causar inveja! In: **GAZETA DO POVO**. O dr. Parreiras Horta fala-nos sobre a vaccina anti-thipica pela bocca e outros trabalhos. Anno nº 221. 30 de julho de 1925.

SIRINELLI, Jean François. Elites Culturais. In: RIOUX, Jean Pierre. **Por uma história cultural**. Lisboa: Editora Estampa, 1997. p. 259-278.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: RÉMONOD, René (Org.). **Por uma história Política**. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 231-269.

### **Entrevista**

REZENDE, Zulmira Freire. Ex-aluna do curso de Medicina. Entrevista concedida ao autor em 16 de agosto de 2011. Aracaju/Se.

# A intelectualidade do extensionista educador: dialogando com Alceu Amoroso Lima

Juliano Vitória Domingues<sup>55</sup>

Leonel Piovezana<sup>56</sup>

## INTRODUÇÃO

Ter intelecto ou ser intelectual pode ser, num certo aspecto, atributo de discriminação, separando sujeitos que expressam melhor algo dos que não expressam o mesmo algo tão bem. No texto a seguir, tratamos da intelectualidade não como atributo humano de diferenciação e sim como fundamento principal do fazer dos extensionistas rurais. Desenvolvemos o estudo através da componente curricular: Teorias e Tendências do Pensamento Educacional, ministrada no primeiro semestre de 2016, no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó, com subsídio pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério de Educação do Brasil.

---

<sup>55</sup>Bolsista integral subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mestrando em educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), juliano.tche@gmail.com.

<sup>56</sup>Doutor em Desenvolvimento Regional, Orientador Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária Da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), leonel@unochapeco.edu.br.

No que tange à filosofia e à história, é possível identificar os principais intelectuais e diferenciar as tendências do pensamento educacional, originadas em períodos que vêm da antiguidade ao contemporâneo, marcados nos modelos de pensamento da cultura ocidental e evidenciadas no afazer cotidiano. Apesar da diversidade e da contradição no pensamento humano ocidental, podemos identificar quatro principais tendências: a escolástica, o positivismo, o liberalismo e a progressista. Do pensamento escolástico temos os teóricos como referência, dentre outros, São Thomas de Aquino e Alceu Amorosa Lima. Do pensamento positivista temos René Descartes e Augusto Comte como referência europeia e Anísio Teixeira como teórico brasileiro. No cenário brasileiro para o liberalismo temos Carlos Libâneo e como progressista a referência é Paulo Freire (BORTOLETO; DA COSTA, 2016).

A área da extensão rural não perpassa paralelamente ao pensamento educacional já que a própria extensão rural é vista como uma ferramenta da modernidade, apesar de ter resquícios na antiguidade (TRUJILLO, 1996), mesmo da sua história e divergências do pensamento, não chega a se distinguir e ser objeto de comparação entre a educação. No entanto, é possível identificar tendências do pensamento da extensão ligadas às perspectivas de desenvolvimento, podendo alinhar com as tendências do pensamento educacional e verificar quais os planos de intersecção e distanciamento. As principais tendências, não negando a diversidade e passível do risco, podem ser identificadas como: o difusionismo, a sociologia rural e o pensamento

latino-americano. Talcott Parson foi um dos pensadores da teoria dos sistemas e fundamentou a perspectiva difusionista, consolidada por Ray Goldberg e John Davis criadores do termo agronegócio (*agribusiness*). Da sociologia rural em origem do pensamento podemos citar o alemão Ferdinand Tönnies que atuava nos Estados Unidos e de Jim Hightower nos anos 1970. Na perspectiva do pensamento latino-americano temos como referências iniciais Antonio Gramsci, Edward Thompson e Stuart Hall, que permitiram autores como Juan Bordenave e Ricardo Abramovay consolidar este pensamento na América Latina (FONSECA JÚNIOR, 1998).

A complexidade das tendências do pensamento por vezes é simplificada na dualidade maniqueísta, ao exemplo da agronomia com o agronegócio contra a agroecologia e vice-versa. Surge a necessidade de sair deste aprisionamento das ideias. Entendemos que é preciso investir na capacidade intelectual para desfazer amarras e desconstruir muros que nos impedem de conhecer, sobretudo desta dimensão de encaixar autores numa determinada perspectiva de pensamento, que por vezes é negada pela contradição existente das ideias e dos autores.

Para fazer esta investida à intelectualidade de um modo até agora não efetuado, não como negação ao conhecimento produzido, mas como uma aproximação de campos do conhecimento que as vezes são desvencilhados, referindo-nos a educação e a extensão rural, nos apoiamos nos estudos de Alceu Amoroso Lima, que foi capaz de se reinventar e proceder com ideias que fundamentam uma educação

libertária, pela inteligência e pela palavra. Não escreveu sobre extensão rural, mas é referência imprescindível para entender a educação brasileira. Se é possível categorizar esse pensamento na escolástica, perceberemos que ele abriu as amarras para incorrer ao pensamento progressista e auxiliar na teologia da libertação. Por esta simples razão, já não é possível encaixá-lo em alguma tendência de pensamento tão facilmente.

Pensamos o seguinte engate temático para instigar e dialogar com a educação escolástica e com o pensamento latino-americano da extensão rural: como o atributo da intelectualidade do ser humano desde o pensamento de Alceu Amoroso Lima pode auxiliar o pensamento dos extensionistas a prosseguir por caminhos de libertação?

Para trilhar este percurso realizamos pesquisa bibliográfica em Lima (1962) e estudos sobre o autor (CURY, 2010; CIÊNCIA & LETRAS, 2016), entendendo a sua referência e a dimensão de intelectualidade para a libertação.

## **DESENVOLVIMENTO DO ATRIBUTO DA INTELLECTUALIDADE**

O estudo está dividido em três partes. A primeira delas é a necessidade teórica de base, buscando entender a questão da intelectualidade por meio da temática da extensão rural de forma mais profunda, nos seus entremeios e conseqüências. Na segunda parte tratamos da obra e da vida de Alceu como referência de pensador e intelectual católico brasileiro. Na última parte problematizamos a

intelectualidade dos extensionistas com a referência estudada, diante dos problemas contemporâneos, e as contribuições do pensador para a atuação de extensão rural por caminhos de libertação, aliado a perspectiva do pensamento latino-americano.

## **A QUESTÃO DA INTELECTUALIDADE DO EXTENSIONISTA**

A primeira e simples questão que precisa ser respondida pertence ao questionamento da afirmação da intelectualidade da ação extensionista para conseguir refletir sobre a problemática deste estudo, permitindo prosseguir com outras questões: o extensionista é mesmo um intelectual? O que é ser um intelectual? Qual é o trabalho de um extensionista? O que da intelectualidade do extensionista ajuda o seu trabalho cotidiano? Se está correto a afirmação da intelectualidade, quais as razões que definem o extensionista um intelectual? Se está equivocada, em que se baseia a permanência desta função, ou a função do extensionista deveria ser extinguida?

Não caberia a este texto delimitar estas questões nas diversas correntes de pensamento da extensão rural, cabendo ressaltar sobre o pensamento latino-americano sobre extensão rural, já que é este que tem como *télos* a libertação, numa perspectiva educativa através da conscientização, ao qual nos debruçamos.

A principal referência do pensamento latino-americano para a extensão rural está no pensador Antonio Gramsci (FONSECA JÚNIOR, 1998), seguidor das teorias marxistas. Entendemos que a maior

pretensão do seu pensamento foi a de acabar com a opressão das culturas subalternas. Em seu pensamento, é por causa da relação entre as culturas, diferenciadas por classes, pela dita superioridade e inferioridade nas relações sociais de poder, que ocorre a opressão, mantendo uma cultura hegemônica e outra subalterna.

Na base da relação da extensão, viu-se nesse movimento a alteração do modelo segmentado do estudo do meio, da mensagem, do emissor e do receptor, para o ato comunicativo integrado ao contexto social, político e à identidade cultural, articulado com a opressão social. Essa reformulação da análise da estrutura de forma sistêmica e cotidiana possibilitou um outro olhar para a extensão, no âmbito de uma disciplina de comunicação rural. No entanto, a facilidade de incongruência entre extensão e comunicação permanece quando por vezes não se tem claro o objeto de estudo da comunicação rural, já que se pode fazer comunicação unilateral, caracterizada como extensão, no sentido estrito (FONSECA JÚNIOR, 1998).

Fonseca Júnior (1998) cita dois obstáculos epistemológicos que precisam ser superados para tratar da comunicação rural como um campo de estudos: da tradição extremamente empirista e do rural como categoria analítica isolada. A empiria extremada impõe a verdade sobre os objetos, insensível ao viés ideológico e parcial do pensamento. Já uma empiria articulada às teorias e à filosofia ampliam os horizontes do pensamento. O olhar ampliado ao rural, enquanto categoria analítica, necessita levar em conta as ideias do uso do rural, e não da origem, e da

posição relacional, comparada ao urbano, verificando principalmente as inter-relações, e não apenas a capacidade produtiva de forma isolada. Este deslocamento metodológico permite, segundo o autor, rever o processo da comunicação rural por outro prisma.

A função do extensionista muda na reformulação em comunicação rural. Se antes o extensionista funcionava como um canal de transferência de informações, como um mediador, na concepção comunicativa compartilha da função de troca de informações, como um facilitador. Nesta posição dinâmica, o conhecimento não é produzido exatamente por um agente fora do processo, como uma empresa ou a universidade, não há mais somente a armazenagem da informação e construção de pacotes tecnológicos, não há mais apenas a aplicação do conhecimento no meio rural. Na concepção da comunicação rural, a produção do conhecimento inicia na compreensão da realidade pelo camponês, extensionista, pesquisador, e é aplicado pela intervenção consciente com a interação entre os agentes, a execução do aprendido permanece conjunta com a produção e ressignificação do conhecimento (BRASIL, 2010).

Percebemos então, que a mudança de um perfil de mediação para um de facilitação dos processos de comunicação rural faz uma alteração da atuação do extensionista não somente na perspectiva metodológica e teórica, também epistemológica. Num papel de mediação, o trabalho é fazer que uma informação seja canalizada e descrita de uma determinada situação ou objeto para um sujeito ou



grupo, como uma forma neutra e imparcial de trazer e levar informações as pessoas que delas necessitam. A facilitação modifica a característica da neutralidade da ação para reformulação política do agir, entendendo que toda informação é produzida por um agente que a pensou, e por isso tem seu viés epistemológico. A característica democrática do processo de facilitação, parece ser o ponto de engate, para que ela mesma não seja apenas um direcionamento de todos os processos a um mesmo fim. O sentido da ação de extensão pelo extensionista passa a ser de uma autoridade coerentemente democrática, fazendo emergir a visão comum dos processos de opressão numa perspectiva libertadora (BRASIL, 2010).

Na reformulação do papel do extensionista, coerente com a democracia, ficam cada vez mais tênues a distinção entre segurança e liberdade, autoridade e autoritarismo, rigor e criatividade, conhecimento e ignorância. Num processo de mediação, a função estava demasiado clara, tanto que não era possível a transgressão do ato moral da neutralidade, como do viés político da informação. Na capacidade de verificar que não há uma pureza e evolução progressiva do conhecimento (como se os objetos verdadeiros fossem capturados pela consciência e agora, pela captura de sua codificação, estaríamos conscientizados), o ato extensionista passa a ser político, dependendo do sujeito e de seu grupo no pensamento epistemológico, teórico e metodológico da ação, o agir cotidiano objetivo instrumental e prático moral (BORDENAVE, 2006).

Percebemos que o dilema da teoria e prática passa a ser central para a ação extensionista. Se por um lado não se pode apenas ensinar a produzir, industrializar e comercializar, por outro, não cabe simplesmente promover feiras e discursos da opressão que o capitalismo opera sobre o meio rural, segregando pessoas e alimentos. Leva-nos a pensar ou concluir que a junção da palavra ao fazer, deve estar indissociável para que a teoria e a prática não escapem uma a outra. Quando o falar e o fazer andam entrelaçados a coerência se expressa nas atitudes humanas.

Formar um arcabouço de conhecimento através de informações, de palavras, da prática, da coerência, da moral, da política, com vistas a libertação é tarefa complexa à função da comunicação rural e do agir dos extensionistas (BORDENAVE, 2006). O que faz a ligação deste conjunto de informações, estratégias e atos morais é a junção em conhecimento através da intelectualidade do sujeito, do pensamento enquanto trabalho intelectual, abstrato, teórico, não dissociado da prática, mas suspenso à reflexão no entendimento daquela prática. As características racional e lógica do pensamento levam a explicação científica e a fundamentação filosófica da intenção do agir, do próprio agir e de suas consequências, não em sua totalidade enquanto fim de novas possibilidades, e sim como orientação que move a cultura.

A orientação que moveu a cultura da extensão rural por Gramsci tinha as características demarcadas pelo intelectual orgânico como sujeito ideal (GIROUX, 1988). A idealidade que marca a característica da

orientação intelectual baliza a atuação e evidencia a contradição de um plano real. Quando os profissionais estão em uma organização que se move de forma hierárquica e possui um plano de trabalho demarcado de cima, torna-se difícil promover uma atuação com responsabilidade social a partir de uma visão da idealidade da atuação, já que a responsabilidade de baixo não cria a atuação, neste caso ela é devida, faz-se de conta que a corresponsabilidade é algo automático na extensão da programação das ideias aos subalternos. No entanto, a mesma visão ideal do intelectual auxilia no desenvolvimento direcionado nos âmbitos políticos, morais e objetivos, orientados pela visão da organicidade da ação, ou seja, quando o extensionista se torna um representante do grupo social envolvido compartilha ele, na responsabilidade que o pertence, de uma noção de desenvolvimento das atividades de trabalho, a partir do campo do pensamento. Não é tanto ideal que atua na perfeição e nem tanto fora dela que mantém a estagnação, por isso, se une em teoria e prática.

Giroux (1988) elabora alguns conceitos de intelectuais, e o que nos parece interessante é o de intelectuais transformadores, sistematizado na base do intelectual orgânico. Para ele, os intelectuais transformadores utilizam a linguagem para o entendimento dos conhecimentos de uma forma crítica, na reflexão e na ação, não se bastando nisso, já que enfatizam a importância de uma atuação radical na clarividência, num aspecto além de tudo pedagógico e político. “A tarefa central é tornar o pedagógico mais político e o político mais

pedagógico” (GIROUX, 1988, p. 32). A preocupação na perspectiva da progressão da individuação do intelectual transformador se alia com a legitimação enquanto relação social simétrica, e não de superioridade e subordinação, para que a potência da crítica se fortaleça na interpretação das coisas do mundo de forma coletiva de pensamento, com a possibilidade de transformação desse pensamento, das atividades e das relações sociais.

Estes elementos teóricos possibilitam um olhar na afirmativa da intelectualidade do extensionista, já que na alteração da sua atuação como um facilitador dos processos e de forma profunda enquanto agente de transformação, não mais se resume na responsabilidade funcional, mas criativa, coerente e política nas transformações das relações sociais estabelecidas pela opressão.

Recolocando o extensionista na posição de intelectual, partimos para o segundo ponto relevante: entender como as características da intelectualidade de um pensador católico brasileiro da educação contribuem para a orientação da atuação. A seguir, pensamos o esboço da construção pela obra e pela vida de Lima.

## **CONTRIBUIÇÕES DA INTELLECTUALIDADE DE ALCEU AMOROSO LIMA**

Nascido em Petrópolis Alceu Amoroso Lima ou Tristão de Athayde<sup>57</sup>, foi um católico que viveu entre 1893 e 1983. Quando jovem

---

<sup>57</sup>Tristão de Athayde era um pseudônimo como editor de revistas, comum na época para permitir a privacidade da identidade e desviar o preconceito.

tinha contato próximo com Machado de Assis, amigo da família, e Manuel Bandeira, com quem publicava numa revista estudantil sobre ciências jurídicas, sua formação. Terminou seus estudos na França. No retorno ao Brasil, assume a fábrica de tecidos da família, o que lhe permitiu o entendimento empresarial, mas sem sucesso. No ano de 1922 faz a primeira publicação de um livro, tornando-se, como diz Cury (2010), um intelectual. Até o final de sua vida publicara 136 livros (CIÊNCIA & LETRAS, 2016).

De família religiosa perde a fé no início de sua carreira com o discurso evolucionista spenceriano, e pelas ideias socialistas desperta o problema da transformação social. Neste momento, primava pela clareza na exposição das ideias, não via credibilidade na imparcialidade e inicia a assunção de uma posição crítica. Já na década de 20 era considerado um grande crítico do modernismo brasileiro. Embora poucos anos mais tarde em contato com a obra de Jackson de Figueiredo, retorna ao ideal católico para desvendar o espírito humano, promove um discurso para recatolicizar a sociedade brasileira num tom impositivo e rigoroso (CURY, 2010).

O debate crítico de Alceu na década de 20 do século XX inclinava-se contra o discurso escolanovista e positivista, e, por conseguinte, contra as teses iluministas e liberais. O intuito de sua crítica contra a laicidade do estado provinha da defesa do ensino religioso nas escolas públicas, pois via o ser humano como unidade indissolúvel entre corpo e alma, capaz de estar diante da totalidade do real, e ainda via a laicidade

como uma arma contra o credo católico pela influência norte americana. Não questionava o método educativo do escolanovismo e sim os princípios filosóficos, dizendo que a ordem sobrenatural se sobrepõe à natural e essas sobre a positiva, ou seja, a educação compete à família, à igreja e ao estado, cabendo a instrução ministrar conhecimentos profissionais, científicos, religiosos e morais, à educação compete infundir hábitos físicos, intelectuais e morais, e a cultura se impõe a tarefa de elevar a personalidade sócio individual pelo esporte, pelo humanismo e pela religião. Em idealização estrutural, apoiava a Universidade Católica como *locus* capaz de formar dirigentes na ordem social, política, moral e cultural, com a égide da solidariedade (CURY, 2010).

Fazendo uma autocrítica, Alceu passa por uma revisão de si, pois desconfia dos caminhos perseguidos pelo autoritarismo e da imposição das ideias. Inicia a sua “revisão crítica, retornando ao liberalismo reformador e de espírito aberto, o liberal qualitativo” (CURY, 2010, p. 21). Passou do humanismo integral, de Jacques Maritain, depois por Teilhard de Chardin e Emmanuel Mounier e da teologia da libertação. Surge um crítico renovado, numa denominação de um católico inserido nos tempos modernos.

Nos anos da ditadura militar brasileira (1964-85), faz duras afirmações tanto aos movimentos populares de esquerda como às ideologias de direita, afirmando que a direita como a esquerda devem viver pacificamente estimulando a autêntica democracia. Como afirma

Cury (2010, p. 25) o autor “tornou-se porta vozes militante católico, passando a divulgar em suas publicações tantas vozes impedidas e silenciadas pelo poder autoritário”. Viu-se obrigado a empunhar sua crítica explícita e serena.

Numa citação de Cury (2010) dos últimos escritos publicados, o autor mostra sua capacidade intelectual coerente para entender as concepções que não temos superado na universidade:

A finalidade precípua da educação, do ponto de vista marxista, é de superar e suprimir a divisão opressor-oprimido. Essa visão pedagógica do marxismo pouco ou nada tem a ver com a filosofia do materialismo histórico. Tanto assim que uma concepção católica autêntica da educação, embora sua finalidade essencial seja a de reconhecer a condição transcendental do ser humano e de seus direitos intransferíveis, é perfeitamente compatível com esse reconhecimento histórico incontestável, entre exploradores beneficiados pela repartição injusta dos bens materiais e intelectuais, e explorados, que são sacrificados nessa distribuição, em consequência de instituições políticas e econômicas imperfeitas. O mesmo se pode dizer da visão pragmatista, assumida pelos *pioneiros*. Cada qual dessas três concepções é perfeitamente adequada a essa anomalia social, desde que o binômio opressores-oprimidos não seja compreendido segundo uma concepção maniqueísta, de que de um lado estão só os bons e de outro só os maus. A realidade é muito mais complexa (LIMA, 1978, p. 10-11 apud CURY, 2010, p. 33-34).

Esta breve retomada da vida de Alceu, sendo que haveria muito mais a se apontar, já nos permite uma dimensão da complexidade e da

influência no pensamento da educação brasileira. Agora, é preciso ir fundo nos atributos da intelectualidade do autor e para o autor.

O livro *da inteligência à palavra* escrito por uma união de textos da década de 1950 e um último da década de 1960, com sua publicação em 1962, possui uma exposição escrita com simplicidade e profundidade, permeando o tema deste estudo (LIMA, 1962). É a partir deste livro que tratamos da intelectualidade.

A inteligência pertence aos seres humanos, animal social, que tanto não é entidade isolada que permita a autonomia plena como não é unívoca, cuja subjetividade existe. Pela inteligência conseguimos contatar as coisas, através da interioridade em relação com a exterioridade. É pela imagem da exterioridade que podemos captar a objetividade fora do nosso pertencimento de homem e de mulher. Fazemos isso por uma capacidade de *ver* desde dentro das coisas e dos seres, da essência compartilhada, saindo de nós para participar de cada ente estranho a nós (LIMA, 1962).

Segundo o autor, perpassa pela inteligência racional a faculdade do conhecer, do discernir e de orientar à vontade. O conhecimento objetivo vem de uma inteligência em nós, de humanos que falamos e escutamos pela palavra, distinta da inteligência em si, pertencente apenas a Deus. O discernimento como ato regado pela moral permite identificar os erros e verdades, bem e mal. E a orientação da vontade, como terceira faculdade da inteligência, dirige a ação ao fim que vemos



como adequado, corrigindo o efeito de nossas paixões ou forças contraditórias estranhas a nós.

Captamos a imagem das coisas do mundo pelos sentidos e podemos entender através de significações sociais que partilhamos como seres humanos. Pelo sentido podemos ver, ouvir, saborear, cheirar, tatear nos entes, nos seres, nas coisas do lado de fora. Na experiência com o exterior significamos as características comuns criando a imagem da coisa do mundo. E quando aquela coisa é sentida de uma diversidade perspectivada concebemos mais completa e complexa a sua imagem. Quando a imagem se transforma numa significação comum, compartilhada, vira sentido comum pelo signo que a atribuímos à coisa pela razão, e a palavra passa a ser o atributo de ligação para a captação e significação das coisas do mundo (LIMA, 1962).

Não podemos expressar ou dizer a coisa ou o fenômeno em si sem a palavra, no entanto a palavra não é a coisa em si. O signo que comporta a coisa ou o objeto, é transformado em palavra para comunicarmos sem mostrar o objeto ao outro (LIMA, 1962). E quando do aumento da complexidade das coisas a serem ditas, mais tiramos das coisas suas palavras, a essência que foge do objeto ao virar abstração intelectual para a comunicação humana. Aí que o discurso pode vir de um sentido distinto pela diversidade perspectivada no espaço e no tempo, e que um mesmo objeto pode ser chamado de água, *water* e H<sub>2</sub>O. O que certamente tem significados variados, pois rios ou chuvas que são compostos da água, *water* ou H<sub>2</sub>O são sentidos e reproduzidos de modos

distintos, mesmo que com as mesmas características comuns que a identificam com estas palavras, permitindo a tradução.

Disto, Lima (1962) não se distingue de outros autores na exposição desse significado da palavra, mas ele adiciona outro elemento posterior a palavra. No mundo natural, o sentido é o ato inicial da inteligência e a palavra o ato final. No plano de vida total, o silêncio pela inteligência se apresenta como ato final. “O silêncio é a plenitude da palavra, assim como a palavra é a plenitude dos sentidos” (LIMA, 1962, p. 30). Assim é que a palavra como verbo não depende da boca e nem dos ouvidos, mas da inteligência, do mundo interior. Inteligência não está na excitação da exterioridade do dizer, mas na interioridade movimentando os sentidos e conduzindo os mecanismos da produção do discurso. São nos estímulos dos sentidos que se põem em movimento dentro das pessoas as virtualidades da sua expressão pré-verbal já existente, para que cada ser possa dizer a sua palavra. Neste sentido, Lima (1962) não considera apenas a palavra racionalizada como ato cultural, pois também os sentidos humanos relativos a uma inteligência subconsciente ganha destaque nas origens do pensamento. Faz sentido para o autor a união de sentimento e razão na construção da intelectualidade.

No entanto, há um lugar que não está na palavra, pois ela não pode alcançar. O mundo sobrenatural, como um mundo de vida mística está no silêncio. A vida religiosa tende ao silêncio como a vida intelectual tende à palavra. Há um complemento da vida natural com a vida

sobrenatural, que vai da palavra ao silêncio. O silêncio sobrenatural, religioso, é a verdadeira plenitude da palavra. Se há um silêncio anterior a palavra, pela captação dos sentidos das coisas do mundo, há também um silêncio posterior a palavra, que tende a contemplar a natureza humana e angélica. Levando os homens e as mulheres a vida contemplativa, num estado de glória que é visão e não mais palavra. “É a palavra, entre o silêncio da imperfeição e o silêncio da plenitude, que caracteriza a pessoa” (LIMA, 1962, p. 35).

Mas se há algo a mais que completa e caracteriza a pessoa, na sua humanidade, que o discurso da palavra, pela inteligência e sentidos e do silêncio da espiritualidade, é a escrita. A escrita ultrapassa a condição humana intelectual da presença corpórea para atravessar o tempo e o espaço e ser complemento lógico e necessário da palavra.

Para a coerência da inteligência, cada seção não pode ficar isolada. Sentidos, voz, silêncio e escrita são as estruturas da inteligência que devem permanecer para combater o mal da arrogância e da ignorância, “ora da escrita sem a palavra, ora da palavra sem a escrita” (LIMA, 1962, p.50).

Entendendo a estrutura de pensamento por atributos da intelectualidade coerente do pensamento de Lima (1962) podemos avançar para entender o emaranhado contemporâneo da comunicação rural inserida nestes conjuntos da intelectualidade.

## **AMARRAÇÕES DA INTELLECTUALIDADE NO EMARANHADO CONTEMPORÂNEO**

Estes estudos nos fazem perceber que a distinção entre um trabalho manual, realizado por um camponês, e um trabalho intelectual, realizado por um extensionista, de forma alguma desagrega ou define caráter de submissão. A sua distinção permanece no campo da identificação, da forma de atuação, da orientação teórico-prática e das consequências objetivas, morais e subjetivas do ato. Assim é que o trabalho de um camponês é recompensado pela capacidade que ele tem de produzir matéria-prima, industrializar ou não e comercializar. Já o trabalho do extensionista não é recompensado, está no campo da legitimação, enquanto autoridade. Como trabalha no campo das ideias auxiliando os camponeses no campo do manuseio precisa ser legítimo para a concretização, conclusa não só, mas principalmente no ato do camponês. A legitimidade só acontece na relação de confiança mútua dos sujeitos da interação (FREIRE, 2015). Quando há um processo distinto deste, há a perda da legitimidade, e, por conseguinte, da autoridade moral, sendo os caminhos realizados sem a conformação da extensão/comunicação rural. Este é um primeiro problema contemporâneo da extensão rural.

Nos leva a pensar que o agir estratégico também é outra questão no campo da extensão rural. De certa forma, há uma hegemonia do pensamento difusionista, fazendo uma confusão com as outras tendências de pensamento, o que faz com que haja uma atuação estrita

de extensão, de modo unilateral (ZUIN, L; ZUIN, P; MANRIQUE, 2011). Na percepção de uma atuação estratégica pelos extensionistas, a desconfiança fica evidente pelos camponeses, mas mais do que isso, o aspecto colonizador da extensão sobre o rural se torna patente. À medida que a *colonização* vai ganhando força, as metas determinadas atingem o sucesso e os camponeses fracassam nas suas, ou melhor, auxiliam as deles (FREIRE, 2015). Este se apresenta como um segundo problema contemporâneo.

Um terceiro problema contemporâneo da extensão rural gira sobre as possibilidades do trabalho do extensionista se tornar mecânico, ou seja, na posição de difusor de informações, levando a modernidade aos campos do atraso (LOHN, 1997). O extensionista atua como meio de transporte de informações técnicas, podendo, neste caso, ser substituído por outro extensionista que tenha a mesma função e saiba das mesmas informações. Tendo este papel, faz o caminho para sua extinção. Quando os campos do atraso são modernizados pela progressão científica e tecnológica, a tecnologia da informação substitui a necessidade de agentes mecânicos que tem um alto custo operacional, os quais podem ser diluídos pelos meios de comunicação modernos.

Vemos assim que a perda da autoridade moral, a colonização do meio rural e a atuação mecânica são problemas fundamentais para o extensionista que se torna um intelectual. Pois, colocando-se a favor de uma posição distinta, enquanto tendência do pensamento latino-americano, deve possuir sua autoridade democrática, deve auxiliar

emancipar o meio rural e agir de forma humana, como agente da interação.

É preciso fazer algumas amarrações entre a intelectualidade e as questões colocadas, permitindo que os aspectos da libertação heterônima sejam valorizados.

Quando se tem uma estrutura coerente da intelectualidade com sentimentos, voz, escrita e espiritualidade (LIMA, 1962), adotar uma posição neutra (com perdão da afirmativa contraditória), não é opção. No momento em que a fala de um termo científico não é mais pura reprodução das cópias e se *nutre* de sentidos pessoais e profissionais, pela responsabilidade coerentemente rigorosa com seus valores, o ato científico se moraliza e se entrelaça com significado prático, e o que começa a ser vigente não é mais a reprodução, mas os sentidos que aquela fala carrega.

Nos convencemos assim que no mesmo momento da união entre sentimento e fala, a espiritualidade na contemplação e a escrita na expressão histórica mostram o resultado da paixão e da palavra, indissociáveis pela rigorosidade completa de sentidos.

Na interação entre camponês e extensionista, é a palavra falada e os gestos que mostram na expressão humana os significados (BORDENAVE, 2006). Não há outra fonte da interação. Nela se pode analisar a coerência verbal e gestual pelos sentidos expostos. E só aquele que expõe o sentimento pela palavra pode fundamentar aquele mesmo

sentimento, que se tornará profunda abstração teórica para o entendimento das questões da interação.

Para Freire (2015), a autoridade busca na fonte da coesão do rigor intelectual a sua força moral para a legitimidade. Não está cheia de palavras sem fundamentos, cópias da reprodução dos outros, está convicta da posição que adota para gerar caminhos com responsabilidade. Mas não estando sozinho na sua relação, não olha apenas para os seus princípios morais, age na interação simétrica com vistas a democracia, para buscar a liberdade mútua na interação entre culturas, respeitando o saber campesino e o seu saber. Nem mais o outro e nem mais ele próprio. Aí que a dificuldade se instala em conseguir afirmar uma autoridade sem ir ao autoritarismo, e buscar o elo não na relação profissional de conhecimento medido e avaliado, para se categorizar superior/inferior, mas no princípio do conhecimento e da ignorância como processo de aprendizado e ensinamento, tornando-se um ato educativo. Nisto que a autoridade moral do extensionista busca seu apoio.

Concluimos que, nem o agir estratégico, nem mais a colonização do mundo rural visando sua modernização fazem sentido quando se altera a posição para uma autoridade intelectual. Não porque não se quer mais modernizar de forma alguma o meio rural, mas não de um jeito de fora com as metas exclusivas da modernidade, enquanto projeto padrão que sobrepõe qualquer diversidade.

Fazer com que uma atuação seja coerente e responsável na interação requer pensar nas raízes que fundamentam a atuação, verificando os sentidos, a originalidade e a consequência, onde as partes se inclinam na abstração para a praticidade. Por isso não cabe apenas sobrepor algo e sim promover a imersão das virtualidades dos sentimentos para que ao dizer a sua palavra, um campesino possa afirmar a identidade no afazer cotidiano. Assim é que a extensão pode reproduzir a vida rural na afirmação da identidade cultural camponesa pelo trabalho cotidiano fundamentado no sentimento, na palavra e no espírito.

Nos remete dialogar e refletir que depende da escrita a atuação extensionista, não camponesa. Os camponeses firmaram sua identidade na reprodução cultural pela palavra falada (MARIN; ROSSATO, 1994) e o analfabetismo figurou como uma ausência. A presença estava marcada na figura referenciada das comunidades, enquanto ente sagrado insubstituível, o conhecimento propriamente dito enquanto ato *escrito* que solidifica o saber era partilhado na relação direta, passível de toda sua humanidade. Se a condição intelectual campesina perpassava por determinada reprodução baseada em senso comum, mitologia e espiritualidade metafísica assim é que a mantinha sua identidade, reproduzida pela voz. Disso não pertence o saber extensionista. A história da extensão rural dependeu das interpretações demarcadas pela escrita que criou e obteve, reproduzindo a anomalia social, do viés do agir estratégico, em base ao pensamento hegemônico do difusionismo.



Entendemos desta reflexão que a escrita na intelectualidade não deve mais surgir nas vazias palavras da reprodução da cópia, mas emergir da profunda relação de interação da palavra falada, em plenitude (LIMA, 1962). Se algum camponês obtiver parco conhecimento e reconhecimento da existência e habilidade, há que se emanar a reprodução cultural pela palavra falada na interação local de mais curta distância, aflorando as virtudes intelectivas do campesinato, na afirmação da identidade cultural camponesa. Assim a comunicação rural reproduzirá aos que tiveram acesso aos conhecimentos pela escrita e pela fala. Se o analfabetismo ainda é um fenômeno importante, é no enfrentamento da relação de interação que será possível dizer a palavra, para que quem escreva a história desde dentro seja o campesino (a).

## **CONCLUINDO**

Podemos sintetizar que a intelectualidade é o ato subjetivo e social do ser humano originado pelos sentimentos, orientado pela clarividência e coerência da exposição, articulado e elevado pela palavra e consagrado na contemplação em silêncio do mundo natural, em plenitude.

Os extensionistas podem prosseguir o caminho de atuação seguindo o entendimento da intelectualidade quando propõem o trabalho que permita evidenciar o processo individual e coletivo do campesinato e de si próprio.

Portanto, consideramos que o atributo da intelectualidade auxilia na atuação extensionista quando investe na necessidade de se ter responsabilidade na interioridade de cada ser humano, emergindo a palavra falada que é originada em cada pessoa para o entendimento das coisas do mundo, permitindo que o mesmo entendimento sirva de contemplação ao mundo natural e cultural. Isto permite uma interação simétrica e democrática à medida que cada ser contribui para que o outro possa sentir e falar, construindo juntos a liberdade para atuar no trabalho e verificar quais as necessidades para estar no mundo.

## Referências

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Fundamentos teóricos, orientações e procedimentos metodológicos para a construção de uma pedagogia de Ater**. Brasília: MDA/SAF, 2010.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação?** Editora Brasiliense, São Paulo, 2006.

BORTOLETO, Edivaldo J.; DA COSTA, Miguel Ângelo Silva. **Aula 07: Teorias e tendências do pensamento educacional**. Chapecó, SC: PPGE/Unochapecó, maio 2016.

CIÊNCIA & LETRAS. **Alceu Amoroso Lima**. Canal Saúde Oficial, video online (27 min): YoutubeBR, mar. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q4zdSI4L-Io&list=WL&index=4>>. Acesso em: 18 maio 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Alceu Amoroso Lima**. Recife: Editora Massangana, 2010.

FONSECA JÚNIOR, Wilson Corrêa da. **Comunicação rural**: em busca de novos paradigmas. Capítulo da Dissertação. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política educacional**. São Paulo: Cortez, 1988.

LIMA, Alceu Amoroso. **Da inteligência à palavra**. Rio de Janeiro: Agir, 1962.

LOHN, Reinaldo. **Campos do atraso, campos modernos**: discursos da extensão rural em Santa Catarina (1956-1975). Dissertação (Mestrado em História), Curso de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, SC, 1997.

MARIN, Joel Orlando, ROSSATO, Ricardo. Os camponeses face à extensão rural. **Cienc. Rural**, Santa Maria, v. 24 n. 2 , p. 439-447, mar. 1994.

TRUJILLO, Fernando Sánchez de Puerta. **Extensión Agraria y desarrollo rural**: sobre la evolución de las teorías y praxis extensionistas. Madrid: Ministerio de agricultura, Pesca y Alimentación, Secretaria General Técnica, 1996.

ZUIN, L; ZUIN, P; MANRIQUE, M. A comunicação dialógica como fator determinante para os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na capacitação rural: um estudo de caso em órgão público de extensão localizado no interior do Estado de São Paulo. **Ciência Rural**, v. 41, maio 2011.

# Mercedes Dantas e a Escola Ativa: Discursos pedagógicos e Revista de Ensino, Alagoas, 1930

Rosemeire dos Santos Amaral<sup>58</sup>

Maria Neide Sobral<sup>59</sup>

## INTRODUÇÃO

Nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente nos anos 20 e 30, aconteceram as denominadas “viagens pedagógicas” (MIGNOT; GONDRA, 2007), um movimento de intelectuais da educação que foram motivados pelo processo de produção, adaptação e difusão de modelos pedagógicos tanto no âmbito nacional quanto internacional.

No Brasil, nesse período, inúmeros intelectuais permearam o cenário dos meios de comunicação, em particular, dos impressos, os jornais e as revistas de ensino e divulgaram suas experiências e relatos de viagens, quando “revelavam através de suas narrativas, o que se sabia e o que não se sabia; o que era conhecido e o que era desconhecido; o que estava próximo e o que se encontrava distante. A viagem dissolvia as fronteiras e as recriava” (SOBRAL, 2012, p. 34).

---

<sup>58</sup> Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Sergipe (UFS).

E-mail: [roseamaral25@gmail.com](mailto:roseamaral25@gmail.com)

<sup>59</sup> Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pós-doutorado na Universidade Aberta de Portugal. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: [sssobral@gmail.com](mailto:sssobral@gmail.com).

Inseridos nesse contexto, Anísio Teixeira<sup>60</sup>, Fernando de Azevedo<sup>61</sup> e Lourenço Filho<sup>62</sup> que, por sua vez, seguiam inspirações do norte-americano John Dewey<sup>63</sup>, traduziram, adotaram ou adaptaram concepções educacionais, sobretudo, da Escola Ativa<sup>64</sup> e, respeitando as peculiaridades em cada Estado, atestando o status em que o país se encontrava, traçaram caminhos para uma aproximação do modelo pedagógico ideal, diante dos investimentos apresentados por outros.

---

<sup>60</sup> Natural de Caetitê, Bahia, Anísio Spínola Teixeira nasceu em 12 de julho de 1900. Foi nomeado em 1924 pelo governador Góis Calmon, Inspetor Geral do Ensino na Bahia, revelando-se grande administrador, reformulando o sistema educacional, dobrando o orçamento destinado à educação e triplicando o número de matrículas no sistema educacional. Em 1925 e 1927, viaja à Europa e aos Estados Unidos, respectivamente, a fim de conhecer novos sistemas de ensino com o objetivo de aperfeiçoar os serviços de educação na Bahia (SILVA FILHO, 2013, p. 47-48).

<sup>61</sup> Fernando de Azevedo (1894-1974). nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, no Estado de Minas Gerais e faleceu em São Paulo. Educador, advogado, jornalista, sociólogo e crítico literário, participou ativamente na criação da Universidade de São Paulo e foi o pioneiro da educação nova no país. Em 1924 fundou a Associação Brasileira de Educação. Como responsável pela Instrução Pública do Rio de Janeiro, implementou uma verdadeira revolução pedagógica no ensino primário e secundário e, sobretudo, no ensino normal (BOMBASSARO; PAVIANI, 2004, p. 165).

<sup>62</sup> Manuel Bergstron Lourenço Filho nasceu no dia 10 de março de 1897 em Porto Ferreira. Estudou na Escola Normal de Pirassununga entre 1912 e 1914 e diplomou-se também pela Escola Normal Secundária na Praça da República, em São Paulo, em 1916. Em 1921 foi nomeado professor de psicologia e pedagogia na Escola Normal de Piracicaba. Em 1922 e 1923 dirigiu a reforma da instrução pública no Ceará e lecionou na Escola Normal de Fortaleza. Em 1924 reassumiu sua Cadeira na Escola Normal de Piracicaba, passando, daí, à Escola Normal de Caetanos de Campos, em São Paulo, onde lecionou psicologia e pedagogia entre 1925 e 1930 (SAVIANI, 2008, p. 198).

<sup>63</sup> O filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952). sintetizou, em suas obras, a aspiração dos novos educadores e despontou como uma das maiores expressões desse movimento. Procurando avançar em relação às propostas tradicionais, Dewey pregava uma atitude experimental no método educativo, valorizando uma pedagogia pragmática e funcional, centrada no interesse da criança (VASCONCELOS, 1995, p. 15).

<sup>64</sup> Dewey criou a expressão "escola ativa" para denominar o ensino baseado em experiências práticas. "Todo conhecimento autêntico vem das experiências", dizia. Essa foi uma das bases do movimento da Escola Nova (VERA E SILVA, 1998, s/p).

Este artigo tem por objetivo analisar os discursos pedagógicos na Revista de Ensino do Departamento Geral da Instrução Pública e da Sociedade Alagoana de Educação<sup>65</sup>, ao que se refere aos aspectos da Escola Ativa, difundidos pela professora Mercedes Dantas de Itapicurú Coelho (Mercedes Dantas), uma das maiores representantes do ideário político-educacional das primeiras décadas do século XX, no Rio de Janeiro, Distrito Federal, à época, conseqüentemente, propagadora do pensamento e reforma de ensino promovida por Fernando de Azevedo pelos Estados do Norte do Brasil, considerada aqui como uma probabilidade de aproximação das realidades brasileira e norte-americana.

O extenso território do Brasil possuía, até os anos de 1930, uma divisão regional peculiar. Conforme Sobral (2017), o Norte era composto pelos Estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe, ou seja, o conjunto dos Estados das regiões Oriental, Setentrional e Norte-Oriental. Os citados Estados tiveram ilustradas nas páginas das revistas de ensino e manuais pedagógicos publicados neste período, discursos incutidos de um otimismo pedagógico,<sup>66</sup> presente nos escritos

---

<sup>65</sup> Disponível no site do Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo endereço: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135366>. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

<sup>66</sup> Os termos “entusiasmo pedagógico” e “otimismo pedagógico” foram impressos por Jorge Nagle. “O entusiasmo pela educação, que tinha como bandeira a ampliação da rede escolar, possibilitando o acesso de grande parte da população que se encontrava excluída da escola. Ou seja, a meta principal desse movimento era a desalfabetização do povo brasileiro. Já o otimismo pedagógico partia da defesa de que não era suficiente ampliar a rede escolar, promovendo o acesso à educação, mas sim era necessário ir

de vários pioneiros reformistas, a exemplo, Anísio Teixeira, por vias da Escola Ativa.

Embasando-se em uma abordagem foucaultiana para uma análise dos discursos pedagógicos nos impressos, a preferência pelas revistas de ensino se dá pelo fato de que

constituindo-se fontes relevantes para o estudo dos modelos pedagógicos e educacionais de um determinado momento histórico em âmbito nacional, estadual ou local, os Periódicos ou Revistas Pedagógicas permitem uma análise comparativa de etapas, organização e desenvolvimento do ensino, de aspectos que implicam uma continuidade ou uma ruptura nas práticas culturais da escola brasileira (AMARAL; SANTANA; SANT'ANA, 2015, p. 677).

Considerando “uma” dentre as mais variadas definições que Foucault atribui ao discurso, “um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo e espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2009, p. 133), procuramos realizar uma análise dos discursos pedagógicos da implantação da Escola Ativa nos Estados do Norte, suas etapas, organização e desenvolvimento de ensino, como preconizados pela pedagogia moderna na década de 1930.

---

além, ou seja, a centralidade das preocupações deveria se voltar para a tarefa de reorganizar o interior das escolas, assim como redimensionar as práticas pedagógicas nelas presentes (SANTOS, 2010, p. 30).

Pensando nessas práticas culturais, suas continuidades e rupturas, ou porque não dizer, descontinuidades, visto que, seguindo o pensamento de Foucault, não houve uma “fratura” definitiva no âmbito escolar, mas é conveniente acordar que a Escola Ativa, mais conhecida como Escola Nova, “que teve no baiano Anísio Teixeira um dos seus mais brilhantes, significativos e entusiasmados representantes, promoveu um processo de renovação no panorama educacional do mundo, ao deslocar o eixo da escola e do professor para o aluno” (OLIVEIRA, 2009, p. 222). Esse é um dos aspectos fundamentais das metas escolanovistas, mas não nos atenhemos, nesse momento.

A edição da Revista de Ensino de Alagoas, de N. 20, publicação de março-abril de 1930, ano IV, apresenta dois registros sob os quais a análise dos discursos se permite mais elaborada: o primeiro, da professora Mercedes Dantas, diretora do Instituto Ferreira Vianna<sup>67</sup>, no

---

<sup>67</sup> A Escola Ferreira Viana foi inaugurada em 1888, com o nome de Casa de São José, por meio dos esforços do então conselheiro do Império, Antônio Ferreira Viana. Ele foi o responsável por organizar uma comissão de caridade que arrecadou fundos, por meio de doações em dinheiro, objetos - como roupas, acessórios de cama, alimentos, remédios, móveis, utensílios domésticos e material escolar - e de um imóvel para prestar socorro à infância desvalida. Em 1916, passou a chamar-se Instituto Ferreira Viana e, em 1933, recebeu o nome de Escola Pré-Vocacional Ferreira Viana. Por meio do incentivo de inúmeras indústrias de bens de consumo, em 1942, foi denominada Escola Artesanal Ferreira Viana. Em 1954, já funcionando em regime de semi-internato, virou Escola Industrial Ferreira Viana. Em 1966, recebeu a denominação de Colégio Ferreira Viana. Mais adiante, em 1988, tornou-se Escola Técnica Estadual Ferreira Viana, destinada a Ensino Técnico Industrial de Nível médio. Em 1996, foi incorporada à FAETEC. Mais informações no site do Governo do Rio de Janeiro, pelo endereço: <http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/institucional/assessoria-de-comunicacao/noticias/135-faetec-ferreira-viana-comemora-127-anos-de-historia>  
Acesso em: 10 de dezembro de 2016.



Distrito Federal, o Rio de Janeiro; o segundo, de José Bernardes Junior, da Academia de Ciências Comerciais de Alagoas<sup>68</sup>.

Assim, os textos entrelaçados, a análise dos discursos em sua trama possibilita a relevância dos enunciados, onde: o desejo de poder e o poder de desejo da Escola Ativa “revelam” os preceitos e a normalização da educação; Os Estados do Norte são considerados ambiente favorável para a implantação da Escola Ativa; os discursos pedagógicos são expostos como uma inter-relação de outras práticas discursivas, extraíndo-lhes o autor; e, por fim, como constructos históricos, os discursos produzem “verdades”. Poder, desejo, Escola Ativa, normalização da educação, discursos pedagógicos, práticas discursivas, elementos discursivos, constructos históricos, “verdades”. São conceitos que instigam toda a discussão e interposição dos já citados intelectuais educacionais no Brasil de 1930.

## **O DESEJO DE PODER E O PODER DE DESEJO DA ESCOLA ATIVA: PRECEITOS E NORMALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

O poder, bem como o desejo, é um elemento intrínseco ao ser humano, pois “o indivíduo é o efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder

---

<sup>68</sup> A Academia de Ciências Comerciais de Alagoas, fundada em 1916 por mais que procurasse valorizar o saber por ela ministrado, e por mais que fosse prestigiada pelas autoridades, pela imprensa e pela sociedade, estava fadada pela sua própria natureza a lidar, no plano real, com saberes práticos que constituíam o mundo do guarda-livro e do contador por ela preparados, e a emitir um diploma de limitado valor simbólico no universo aristocratizado e credencialista da sociedade onde estava instalada (VERÇOSA, 2006, p. 116-119).

passa através do indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, 1989, p. 183-184). Enquanto que o desejo, também se caracteriza pelo poder de transcendência compondo-se de

práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação que lhes permite descobrir, no desejo, a verdade de seu ser (FOUCAULT, 1984, p. 11).

Permeando esses dois campos – o poder e o desejo –, os jogos de imposição (preceitos) e aceitação (execução e naturalização da normalização), intercalados pela interdição, são experienciados em quaisquer circunstâncias da vida e status, hierarquizando as relações humanas. É um processo cíclico, não raso, conturbado por visões de mundo esparsas, percepções de si e do outro, “falas próprias” (subjetivadas), ou “apropriações devidas ou indevidas de outrem ou institucionalizadas” (objetivadas), consciência ou falta dela, altos e baixos, domínio ou subversão que, independente do indivíduo, classe social e econômica, opção religiosa, gênero e sexualidade, produzem discursos.

Se essa condição é inerente a um homem, conseqüentemente, ocorre de maneira mais complexa e intensificada ao se referir a um conjunto deles, uma comunidade, sociedade, ou, nem tão menos expressivo, um grupo social. É nesse arcabouço que a Escola Ativa assume um papel relevante para a História da Educação no Brasil quando seus precursores projetaram discursos pedagógicos.

Um grupo de intelectuais brasileiros, no início do século XX, decide por mudanças. Começa-se uma corrida em todos os Estados por modelos pedagógicos que atendessem aquelas necessidades, espelhando-se na Europa e nos Estados Unidos. “Era forte a necessidade de imitação como forma de conquistar um status de civilidade, progresso, modernidade, não se excetuando o campo da educação, em especial, ao que se refere a escolarização da infância, realizada nas escolas primárias” (AMARAL; SOBRAL, 2016, p. 2).

É principalmente voltado para as Escolas Primárias que Anísio Teixeira incorpora o conhecimento de John Dewey, posto que

é, na América, o philosopho que mais agudamente traçou as teorias fundamentais da educação americana. A nenhum outro pensador é dado alli um logar tão saliente na systematização da theoria moderna de educação” (TEIXEIRA, 1928, p. 3).<sup>69</sup>

Doravante, insurgia a ideia de uma Escola Nova, uma Escola Ativa à brasileira, com concepções deweynianas.

Dantas (1930, p. 3) já pronunciava: “A Federação nos envia a palavra veiculada de seu ideal educativo, construtor, coordenador e patriótico”: a Escola Ativa.

---

<sup>69</sup> Em todo o artigo, em respeito para com as fontes utilizadas, sejam os excertos dos pronunciamentos ou das publicações nos livros, fora conservado a escrita original da fonte documental e histórica, por entendermos que em nada prejudicaria a leitura e compreensão do texto.

As origens da Escola Nova, contudo, não teriam sido exclusivamente norte-americanas, mas produto de experiências e imitação, adaptação de outros modelos pedagógicos:

Esse ideal vem de longe, do passado, com Montaigne, Locke, Pestalozzi, Ficht e Froebel. Genias intuitivos, precursores quase incompreendidos, que aos vindouros deixaram o exemplo de sua pertinace força de vontade na realização de seus objectivos, ou paginas imperecíveis que ainda hoje inspiram os colaboradores entusiastas de outra Humanidade nova e feliz (DANTAS, 1930, p. 4).

Com base nas atribuições da intuição e da experimentação, “a Escola Activa foi chamada a princípio, em 1914, por Ferrière<sup>70</sup>, Escola do Trabalho, que Pierre Bovet<sup>71</sup> a frente de outros julgou má produção do alemão: *Arbeitsschule*. “Terme peu heureux et trop imprecis”<sup>72</sup> sentenciava M. Cellier” (DANTAS, 1930, p. 3-4). Mas, a denominação

---

<sup>70</sup> Adolfo Ferrière, nascido em Genebra em 1879; estudos clássicos, depois estudos de zoologia na Universidade; atraído pela pedagogia – provavelmente ao ler, em 1897, o livro de Demolins sobre as escolas novas inglesas... em 1899 funda o Órgão Internacional das Escolas Novas; 1921, congresso de Calais, Ferrière contribui para a criação da Liga Internacional da Educação Nova; publica sucessivamente Transformar a escola [Transformer l'école] (1920), A Autonomia dos escolares [L'Autonomie des écoliers] (1921), A Escola ativa [L'École active] (1924), A Prática da escola ativa [La Pratique de l'école active] (1924), A liberdade da criança na escola ativa [La Liberté de l'enfant à l'école active] (1928), o Futuro da psicologia genética [L'Avenir de la psychologie génétique] (1931). ; nesse meio tempo, funda, em 1925m o Órgão Internacional de Educação – BIE (Bureau International d'éducation) (BORDERIE, 2005, p. 81).

<sup>71</sup> Escola Activa: “Ao que tudo indica termo utilizado pela primeira vez por Pierre Bovet, diretor do Instituto Jean Jacques Rousseau, em 1918” (PERES, 2005, p. 120).

<sup>72</sup> A expressão pode ser entendida como: O trabalho escolar como um termo impreciso, inapropriado.

“Escola do Trabalho” não havia sido bem aceita. Essa designação levaria ao curso da interpretação “mercado de trabalho” e, conseqüentemente, às ações que colocariam a criança como uma “miniatura” do adulto, indo de encontro com os ideais do método ativo. Por isso, o método experimental, por meio da “psycologia experimental infantil veio provar que a criança não é um adulto incompleto ao qual se poderiam applicar os mesmos methodos indicados para o homem” (DANTAS, 1930, p. 4). Segue Dantas (1930, p. 30) em sua convicção:

É que a Escola do trabalho dava a impressão de um systema de educação baseada no trabalho manual exclusivo e a Escola Activa considera a criança um organismo activo e se basea no princípio nitidamente luminoso – aproveitamento da sua atividade espontânea, productiva e individual.

Lourenço Filho criticou a equiparação da criança a uma máquina, enfatizando que “as crianças têm sido esquecidas. Falamos da criança real, da criança viva, com as suas mil diversidades individuais” (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 22). Respeitando essas individualidades, há uma correlação entre a criança e o ambiente em que vive, pois “a escola é uma comunidade. A criança a ella serve, como a comunidade serve à criança. Se a escola radica a criança ao meio e a põe em frente das realidades da vida, deve servi-la, pois” (DANTAS, 1930, p. 7).

Anísio Teixeira destacou essa preocupação exemplificando que, nos Estados Unidos, a escola “se propõe não a preparar para a vida, mas a ser a própria vida. É preparação para a vida no sentido em que podemos compreender que os nossos dias passados e os nossos dias

presentes preparam-nos para os dias que hão de vir” (TEIXEIRA, 1928, p, 102). A intenção da Escola Nova era aprimorar a relação escola e vida “real” como inovação. Concomitante, “o estandarte da Humanidade nova é a Escola Activa. Ella rasga desconhecidos horizontes ao educador. É a grande justiceira da criança. Une e integra e correlaciona a Vida à Escola. Termo recente de poucos annos que ensina que *Viver é conquistar* (DANTAS, 1930, p. 3).

No entanto, para conquistar tais espaços, a criança deveria utilizar-se de suas habilidades e competências, sentidos e zonas de interesse. “A Escola Activa coordena a actividade espontanea da criança e suas manifestações normaes, affectivas, mentaes, interiores e exteriores. A vida e a escola! .... Desta vez a pedra angular da educação humana parece ser uma esplendida realidade” (DANTAS, 1930, p. 5).

Ao priorizar essa espontaneidade e sensações exteriorizadas pela criança, a questão que tanto demarcou os discursos pedagógicos, a ordem e a disciplina, entram no curso do debate. Acaso, a Escola Ativa aboliu os quadros cronológicos demarcadores do tempo e do espaço escolares com que se imaginara uma organicidade e melhor desempenho, exemplares de sucesso na escola republicana? Também colocara à parte os rituais de classificação e homogeneização dos alunos? Uma liberdade excessiva não levaria a escola primária ao caos? O que garantiria um bom funcionamento da escola?

Lourenço Filho, mesmo enfocando a problemática da leitura e escrita ou a alfabetização, de modo geral, deduz algumas hipóteses a respeito da organicidade, “mecanização” do trabalho escolar:

Supõem-se crianças iguais, mecanismos capazes de funcionamento por excitações de fora para dentro. Daí um ritual: cinco passos, sete passos, com extensão rigorosamente determinada por dias, no programa, por minutos, no horário, por número de lições e páginas do livro padrão... Tudo de antemão estabelecido, combinado, articulado. Tudo se viu e mediu, no que é estranho à criança. O mestre só terá que funcionar como autômato bem regulado. Ao cabo de certo número de lições, cumprido o ritual, os momentos em que se deve escrever com giz de cor e o momento de retrospecto das palavras matrizes, todas as crianças deverão estar lendo e escrevendo... Mas a verdade é que não estão. Se, nesta classe, determinado processo dá resultado considerável, nesta outra, ao pé, não apresenta o mesmo êxito (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 22).

Lourenço Filho considera que a divisão tempo-espacial da escola e seu rigor não são sustentáculos para a garantia e permanência do êxito das crianças em fase de aprendizagem. O controle excessivo, determinado por programas e horários rígidos, certamente, não corresponderiam ao processo de equiparação dos alunos, uma esperada uniformização na execução das tarefas escolares.

Essa angústia sobre a homogeneização de uma turma de crianças, também estava presente na “fala” de Bernardes Junior, que discordava de algumas inovações, “por exemplo, de nivelarem-se crianças de compleição physica debil a outras robustas, num mesmo exercicio de gymnastica, não se atendendo a certos estados morbidos, parece-nos absurda” (BERNARDES JUNIOR, 1930, p. 28). Sua crítica não se encerra

nos exercícios práticos, como a ginástica, mas se estende aos livros e outros aspectos como indica,

não deliberamos ainda corrigir certos compêndios escolares, temos, porém, gente perfeitamente apta para aplicar com intelligencia, alguns principios educacionais que muito podem contribuir para a elevação do nível moral da instrucção, facilitando e tornando agradável a tarefa do mestre e de alumno (BERNARDES JUNIOR, 1930, p. 30).

A Escola Ativa propunha uma nova forma de se produzir e utilizar os materiais escolares, que não os livros didáticos, essência do ensino e aprendizagem na escola convencional. Condizente a isso, Dantas (1930, p. 8) causa intriga e curiosidades em seus espectadores, explanando:

Senhores sinto bailar em vossos lábios uma pergunta: e a disciplina? Como conseguir-se disciplina numa escola sem horarios inflexiveis, sem programmas rigidos, sem exames classicos e sem livros? E eu vos direi: a disciplina é uma consequencia, na educação. A utilização da actividade espontanea, o sentimento da dependência com a ordem que a criança deve ter, é a disciplina.

Para um aluno ativo, atividades de mobilização: “aprender fazendo e, para fazer, observar. Da observação virão a comparação, a classificação, a associação de idéas, a invenção, a reflexão, a expressão oral e escrita. Ou resumindo, o rythmo da funcção intelectual: a observação e a expressão” (DANTAS, 1930, p. 9). Não seria esse esquema de trabalho, pautado na espontaneidade, criatividade, liberdade, uma “relação de dependência”, mecanismos de controle e poder?



Para Foucault (2003, p. 155). “A escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino ... comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar” não só por parte de seus dirigentes, mas dos alunos que se autorregulam, regulando, sobretudo, o espaço, o tempo, o ritmo e as relações sociais, fazendo “a criança observar, desenhar, experimentar, discutir, resumir oralmente, construir, redigir, corrigir, anotar” (DANTAS, 1930, p. 10). Esses seriam os novos caminhos para aprender e construir instrumentos avaliativos, para um diagnóstico da criança e da classe.

E essa “boa nova” que chegou ao Rio de Janeiro, a Escola Ativa, “porém, não é uma cópia servil do que fez esse ou aquele educador. É o princípio vital das escolas novas – adaptado às condições da Capital: a escola radicando-se ao meio (à família portanto) e articulando-se a todas as peças do ensino popular” (DANTAS, 1930, p. 12). É essa função social da escola que Azevedo (1944, p. 390) tanto apostava:

Nenhuma outra, de fato, até 1930, imprimiu ao nosso sistema de educação uma direção social, tanto quanto nacionalista, mais vigorosa, nem levou mais em conta, no conjunto como nos seus detalhes, a função social da escola; nenhuma outra atendeu mais ao enriquecimento interno da escola e ao alargamento de seu raio de ação; nenhuma outra procurou articular mais estreitamente as atividades escolares com a família, os meios profissionais interessados, com a vida nacional e as necessidades e condições do mundo moderno.

A incorporação do uso da espontaneidade, da função social da escola já havia se efetivado em Alagoas quando da chegada da professora Mercedes Dantas? Em que patamar o Estado se encontrava? Mercedes, ao relatar a viagem, realça que “em Alagoas, recepcionada por uma comitiva, pôde visitar grupos escolares e outras instituições assinalando, ainda, que nada de novo houvesse naquele estado” (SOBRAL, 2017, s/p). Com essa averiguação, convida os alagoanos a se mobilizarem, noticiando: “Corre o mundo. Apossa-se do mundo. Renova povos. Descobre novas verdades, novas bases educativas. É a Escola Nova. É a Escola Activa” (DANTAS, 1930, p. 3).

Uma das primeiras ações que a professora se dedica é a de lisonjear-se ao ser acolhida por representantes do Estado e colocá-lo como um ambiente ideal para os propósitos e ideais da Escola Ativa, destacando o potencial e a esperança de renovação e conquistas na área educacional:

Neste momento, para mim de uma prodigiosa significação, quando vejo, em torno, as figuras mais expressivas do Estado e ouço, em torno, as vozes mais acatadas da sociedade, sinto que o Brasil do futuro vive em vós, nortistas; palpita em vós, em vós está. Porque a idéa que não perece, acabaes de desfraldar, como bandeira, com a vossa presença, a vossa palavra e a vossa acção. O Norte é a reserva social do Brasil (DANTAS, 1930, p. 3).

Visto isso, conclama os mestres e, como uma mestra, se mantém no compromisso com a educação e com o país, com as mudanças de

postura e comportamento diante de quem e de como se governa, gerando um consentimento de que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2008, p. 9-10). Dantas enaltece a missão dos professores para com o futuro de seus alunos, bem como a possibilidade de ultrapassar um momento de dificuldades, de “trevas”:

senhores professores, todos somos das mesmas hostes pacificas do trabalho. Todos agimos, pensamos, lutamos pelo futuro, porque nosso pensamento, nossa acção, nosso vigor estão ou devem estar a serviço das novas gerações que nos substituirão, mais tarde. Educamo-las para a felicidade. Educamo-las para o serviço do pais. Educamo-las para de vez sairmos do “tempo em que eramos governados pelas trevas” (DANTAS, 1930, p. 3).

Sequenciando a sua análise à escola convencional, Dantas destaca a interferência dos pais nas ações e papel do professor, considerando “uma formação encomendada”, fato que prejudica a desenvoltura natural que as crianças possuem, quando “seu primeiro dever é tornar a criança feliz para educa-la. Dar-lhe a liberdade que lhe pertence, fazê-la um fator activo da comunidade, desenvolvendo-lhe as tendencias innatas com a segurança e serenidade rectilineas de um convicto” (DANTAS, 1930, p. 5-6).

Assim, a preparação da criança para uma postura de convicção e tomada de atitudes, a inserção de trabalhos manuais seria uma das

alternativas que favoreceram alcançar tais metas. Todavia, a discussão sobre essas atividades na escola recaía mais uma vez nos questionamentos quanto aos objetivos empregados, pois, ao que parece, na escola, o maior interesse era a possibilidade de uma engrenagem ao mercado de trabalho, retomando a problemática da miniaturização do adulto.

A escolarização de adultos também prescrevia “trabalhos manuais” enquanto matéria escolar. Dewey, ao se referir aos trabalhadores manuais, importa-se com os aspectos ativos e aprecia o curto tempo disponibilizado para tais atividades como negativo, pois comprometia o aproveitamento de oportunidades por parte dos alunos, pela ausência da consciência da função social da escola – um dos pilares da Escola Ativa. Para ele, a espontaneidade e a felicidade ao realizar seus afazeres são imprescindíveis, “com a capacidade de participar eficiente e alegremente das ocupações produtivas”, visto que “quando os homens têm uma preocupação ativa com os fins que controlam sua atividade, esta se torna livre ou voluntária e perde a característica de servilidade e de imposição externa, ainda que o aspecto físico do comportamento permaneça o mesmo” (DEWEY, 2007, p. 43), ou seja, como as crianças em suas atividades escolares, ao despertar a alegria e a espontaneidade no trabalhador, a produção transcorreria livremente e com melhores resultados.

E é com essa responsabilização aos professores que Dantas (1930, p. 12) encerra seu pronunciamento: “Não é tarefa de Políticos. É dever de Mestres. Cumpri o vosso dever”, mais uma vez enfatizando que as

mudanças se faziam necessárias e que a Escola Ativa correspondia a tais perspectivas.

Fernando de Azevedo exporia os motivos pelos quais a Escola Ativa viera e permanecera nos anos de 1930: uma educação com funções que sobrepujam a relação de hierarquia do professor – detentor do conhecimento, portanto, do poder, saber – e, do aluno – um receptor de informações, um agente passivo dessa transmissão. A metodologia ativa “impunha” regras, uma normalização por intermédio de sua abertura à tantas outras possibilidades, como a inserção da família, os interesses pessoais, as qualidades e competências individuais sem, contudo, descartar o mundo exterior. Não só lançaria mão dos métodos da escola empregados até então, mas alargariam tão quanto as novas maneiras de observar, medir, qualificar, classificar e sobretudo, enfatizar o desempenho da criança, em seu âmbito escolar como fora dele. A espontaneidade, palavra chave para uma “criança ativa”, traria em conjunto de suas tarefas, novas posturas da criança, perante si e aos outros, estabelecendo novas fronteiras, limites que, embora não aparentemente visíveis, se tornaram medidas de regulação, controle e punição aplicadas, sentidas e exigidas de uma forma mais natural por todos.

Assim, a mensagem que se quis transmitida sobre o percurso da Escola Ativa – desenvolvida por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo e John Dewey – intermediada pelas “falas” de Mercedes Dantas e Bernardes Junior, transitou lugares e cogitou uma “autoria”. Mas, em que meandros houve uma autorização?

## **A QUESTÃO DA AUTORIA: O LUGAR DE ONDE SE “FALA” E A AUTORIZAÇÃO DA “FALA”**

Os discursos pedagógicos são expostos como uma inter-relação de outras práticas discursivas, extraindo-lhes o autor. Foucault (1969) discorre, em seu texto “O que é um autor?”, o tripé autor-autoria-autorização, interpelando: “Que importa quem fala?”. Para ele, não há sentido na pronúncia individualizada de uma personagem, mas de onde se fala, “os locais onde sua função é exercida” (FOUCAULT, 1969, p. 264) e, mediante quais, novas relações são estabelecidas, deixando para trás a falsa essência unívoca de um discurso. Deste ponto de vista, há um “apagamento” do autor. A autoria torna-se um emaranhado de outros possíveis autores, que possuem discursos, fruto do movimento de outros discursos, com seus mecanismos de inclusão/exclusão, expressos mediante uma autorização. Analisemos o dito:

E eu vim, senhoras e senhores, como uma filha ansiosa de contemplar esses céos esplendidos e a terra amiga, ansiosa de auscultar a alma admirável do nortista. E aqui estou nesta hora, com a saudação fraternal da Federação Nacional das Sociedades de Educação (DANTAS, 1930, p. 3).

No excerto, a professora Mercedes Dantas, ao visitar o Norte, assume fazer-se presente em nome da Federação Nacional das Sociedades de Educação (FNSE)<sup>73</sup> e esse, constitui um dos lugares dos

---

<sup>73</sup> A Federação Nacional das Sociedades de Educação (FNSE) foi criada em 1929, por Vicente Licínio Cardoso e José Augusto Bezerra de Menezes (SOBRAL, 2017, s/p).

quais “fala”, mas não o único. Não é de interesse saber se foram da professora Mercedes, ou da professora “A” ou “B”, as palavras proferidas, visto que a sua “voz” se constitui de outras “vozes”, sejam elas dos membros da FNSE, sejam da reformulação das informações que, inconscientemente, sofreram aquisições em parte objetivas – metas e normativas do projeto educativo da instituição – e, em parte, subjetivas – por intermédio da apropriação, internalização, reflexão, maturação e explicitação do (a) portador (a) do (s) discurso (s). Isso mesmo. Não seria, então, a professora um “veículo” a transportar o discurso, o poder, o desejo? E por que “terra amiga”? Haveria, a professora ou os seus condescendentes de arriscarem-se a uma exposição sem, ao menos, averiguar-se de que seria bem recebida?

À primeira vista, a formulação foucaultiana de imbricação de falas, é supostamente simples e desloca o autor. “Que lugar ele pode ocupar em cada tipo de discurso, que funções exercer, e obedecendo a que regras? Trata-se, em suma, de retirar do sujeito (ou do seu substituto) seu papel de fundamental originário, e de analisá-lo como uma função variável” (FOUCAULT, 1969, p. 287) do e no discurso.

Por isso, não é tão convencional assim. Nem todos os pronunciamentos se fazem ouvidos, se fazem desejosos de audição, possuem um alcance desejado ou ainda, apresentam-se tão visíveis aparentemente que, ocultam alguns de seus caracteres. São um conjunto de tantos outros, congruentes e dispersos em um mesmo campo discursivo. Mas, “são esses discursos orientados pelos princípios de continuidade e descontinuidade que devem ser considerados como

práticas que por vezes se cruzam e se ignoram, mas são normalmente descontínuas” (SOBRAL, 2012, p. 45).

Na Revista de Ensino do Estado de Alagoas, supracitada, um exemplo ocasional: O lugar primeiro da “fala” da professora Dantas, o então despojado e conhecido pelos alagoanos e frente a Academia de Ciências Comerciais de Alagoas era o da escritora, literata, autora de livros e Contos como "Nus" (1925), "Adão e Eva" (1928), "O Nacionalismo de Castro Alves" (1941) e "A Fôrça Nacionalizadora do Estado Novo" (1942). No entanto, esse “lugar” de escritora não a autorizava uma “fala”.

O principal “auscultor” – utilizando a glossário de Mercedes – de sua possível fala, o senhor José Bernardes Junior, no momento em que ela se apresentava como escritora literata, a descreditava à pronúncia a respeito de um assunto considerado de teor tão relevante, a Educação, em moldes da Escola Ativa. Esta deveria ser aplicada e experimentada, mediante relatos, ora executada e com experimentos favoráveis em outros Estados, digno de especialistas da área educativa e, não era esse o caso, ou, pelo menos, era o pensamento ou a informação de que se tinha conhecimento. Ressalta Bernardes Junior (1930, p. 27): “alguns amigos tentaram aproximar-nos dela, pedindo-nos visita-la no Luso Brasileiro ou comparecermos á sua conferencia no Instituto Histórico. Á nossa recusa como a demonstrar que tínhamos o direito de fugir á vibratilidade progressora deste momento”.

Após assumir o seu “direito” à “recusa”, ou ainda, exercer “um procedimento de exclusão”, “uma interdição” de um discurso, como



bem explanou Foucault, “sabe-se bem que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1996, p. 9), Bernardes Junior foi bem enfático: “Não queremos historias com literatos” (BERNARDES JUNIOR, 1930, p. 27), e teria uma justificativa pontual:

nesse magnifico ramo de actividade que é a instrucção, houve quem relembresse a campanha em que, há mais de tres lustros, nos empenhamos pela reforma dos nossos methodos de ensino de então, na qual, varias vezes, tivemos de travestir-nos daquela trefega Antonia de Oliveira para, mais commodamente, podermos transformar a penna em azorrague apto a enxotar do nosso meio certos impostores que vinham doutros arraiaes tentar aqui o conserto de suas finanças em conferencias e tantos mil réis per capita, procurando impigir-nos theorias pedagógicas mais ou menos estapafúrdias (BERNARDES JUNIOR, 1930, p. 27).

Estavam pontuados os motivos pelos quais Bernardes Junior não quisera ouvir o pronunciamento de Mercedes Dantas: outrora sentira-se enganado com a presença de “certos impostores que vinham doutros arraiaes”, extorquindo os recursos financeiros, gastando-lhes o tempo com “conferências e tantos mil réis per capita” e o resultado expresso em “teorias pedagógicas mais ou menos estapafúrdias”. Enfim, Bernardes Junior estava cansado de experiências do tipo e, sem hesitar, prontamente se recusou a mais umas daquelas situações em que tivesse

que “enxotar” exploradores em nome do bom senso dos que “há mais de tres lustros”<sup>74</sup> empenhavam-se por reformas dos métodos de ensino.

Com um posicionamento arrogante, manifesta certo desprezo pela professora, ao proferir que ela era “uma letrada, que apenas se distingue de tantas outras pela coragem de affrontar o tratamento incommodo de alguns hotéis do Nordeste” (BERNARDES JUNIOR, 1930, p. 27 – grifo nosso). Talvez, de forma inconsciente, revelava-se um admirador pela coragem e o jeito destemido da professora em realizar viagens deste porte. Colocando a prática da inversão dos signos no discurso, para o entendimento do dito, já posto, ou do não-dito foucaultiano, possivelmente, poderíamos ler essa passagem como: “uma letrada que, pela coragem de affrontar o tratamento incommodo de alguns hotéis do Nordeste, ~~apenas~~ se distingue de tantas outras”. Porém, ainda mais enfático, tomando por base seu empenho em relação ao projeto de modernização educacional em Alagoas, Bernandes Júnior (1930, p. 27), insiste indagando:

Ha cerca de quinze annos, só nos preocupamos com cousas praticas que possam produzir algum resultado immediato para nós ou para a nossa terra. Se este proposito cada dia mais se arraiga no nosso espirito, como poderiamos procurar ver e ouvir dona Mercedes Dantas, que já conheciamos através de alguns volumes de literatura incontestavelmente boa?

---

<sup>74</sup> Um lustro corresponde a 5 (cinco) anos.

Ambos – a professora Mercedes e o sr. Bernardes Junior – defendem os seus propósitos e, assumem posturas diferentes quando, “na prática discursiva, polêmica e combativa entram os jogos de verdade entre intelectuais qualificados, ambos partilhando o mesmo espaço público para entrar na ordem do discurso, no sentido foucaultiano” (SOBRAL, 2012, p. 49) e disputam relações de poder e verdade. Todavia,

ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (FOUCAULT, 1996, p. 37).

Tendo em vista a permissão para adentrar a ordem do discurso, a condição entre Mercedes Dantas e Bernardes Junior se constitui um jogo. Para Foucault, são essas estratégias no discurso um “jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário as defasagens e contradições que as isolam entre si” (FOUCAULT, 1985, p. 88). Neste caso, preliminarmente, a atitude de Bernardes Junior impulsionou um isolamento. No entanto, posteriormente, houve uma inversão, uma conformidade, que possibilitou uma outra conexão, pairou por um processo de qualificação da professora, quando Bernardes Junior

reconsidera sua “fala”: “Mas, como nos enganavamos a respeito de dona Mercedes Dantas? Não é ella simplesmente a literata que conheciamos e cujo contacto fugimos, receando o constrangimento que poderiam produzir-se as suas idéas a respeito da instrucção” (BERNARDES JUNIOR, 1930, p. 28). Após esses embates, uma conclusão:

Precisamos criar, entre nós, a escola do trabalho, a escola activa .... Para tudo há o meio termo ditado pelo senso commum e pelos elementos de que se dispõe, não assistindo a ninguém o direito de provocar escândalos e nem offender á pudicícia de nossos costumes com a applicação de teorias reputadas contrarias á moral individual e collectiva (BERNARDES JUNIOR, 1930, p. 30 – grifo nosso).

E o discurso pedagógico produziu uma verdade. A crença de uma verdade. Os discursos têm esse poder. Fazem crer. Passou-se, daquele momento em diante, a acreditar que a Escola Ativa seria não uma alternativa, mas uma realidade para a sociedade alagoana, aos “olhos e ouvidos” de Bernardes Junior (1930, p. 28): “Depois que daqui saiu dona Mercedes Dantas e já convenientemente inteirado dos motivos de sua missão patriótica, quisemos conhecer a sua opinião a respeito das nossas escolas, buscando nos archivos destas as impressões que lá deixou registradas”.

Foi partindo dessas impressões que a professora Mercedes Dantas deixou nos grupos escolares e outras instituições educacionais que visitou em Alagoas, em 1930, que Bernardes Junior e tantos outros compuseram seus “novos” discursos, inclusive pedagógicos, sobre a

Reforma de Fernando de Azevedo e sua propagação pelos Estados do Norte, em especial, no Estado de Alagoas. Da mesma forma, a professora que chegou ao Estado e detectou não haver elementos que condissessem com a Escola Ativa, provavelmente, saiu de lá, com o mesmo ânimo com que deixara aqueles nortistas, no otimismo pedagógico, no desejo de poder e no poder de desejo da implantação e modernização dos novos preceitos educacionais, produzindo assim, novos discursos...

### **ENSAIANDO ALGUMAS APROXIMAÇÕES**

O discurso é uma prática porque atividade humana, a vida e suas tramas em pauta, ditos e não-ditos, fluxo incerto, inclusão, exclusão, interdições, desejo, poder, “autoria” e autorização, continuidades e descontinuidades, verdades, enfim, História.

Os discursos pedagógicos na Revista de Ensino do Departamento Geral da Instrução Pública e da Sociedade Alagoana de Educação presente nos registros da professora Mercedes Dantas, diretora do Instituto Ferreira Vianna e de José Bernardes Junior, da Academia de Ciências Comerciais de Alagoas, analisados em uma perspectiva foucaultiana aproximando-os do pensamento dos intelectuais da História da Educação Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho que, por sua vez, tinham como inspiração e modelo as ideias educacionais do norte-americano John Dewey, evidenciaram o quão foi imperiosa a História da Escola Ativa no Brasil, na década de 1930.

Os discursos pedagógicos enquanto uma prática recorrente pelos meios de comunicação, entre eles, as revistas de ensino, foram primordiais para a difusão, propagação e implantação do modelo educacional – A Escola Ativa – e seus métodos pautados no deslocamento do centro das atenções no processo de ensino e aprendizagem escolar, do professor para o aluno. Até então, os discursos encabeçados pelos educadores, incumbiam o mestre pela transmissão do conhecimento, visto que era ele o “proprietário” do saber e, como ainda o é, o saber é poder e poder, gera saber, tomando por bases as premissas foucaultianas.

Mas, com essa transformação, o que houve de efetivo? O professor perdeu o seu poder de “conhecer” e transmitir ao aluno, todo o conhecimento possível? Não é bem isso que a Escola Ativa preconiza. Pelo contrário, o saber do professor foi alargado. Como, se não é ele mais o “transporte” do saber e nesse contexto, ele retira-se ou, aparentemente, oculta-se? Quase isso.

O fato de não estar na liderança da atividade não impede o professor de coordená-la. Há outros meios e estratégias para que as crianças executem as atividades programadas e com êxito. Talvez tenha sido uma fusão do pensamento da psicologia experimental com a “invenção da prisão” de Michel Foucault – embora faça parte de sua gênese, não fora idealizado imediatamente para a escola –, a qual os próprios discursos pedagógicos não se deram conta, não se fizeram entender ou não quiseram, ou ainda não foram permitidos assumir uma “autoria”.

Quando, em uma análise foucaultiana, pensamos em um discurso no qual o indivíduo que profere o pronunciamento “perde” sua identidade enquanto pessoa, cerne original do pensamento em questão, reconhecido por um nome próprio, para se tornar dependente de uma série de questões para que seja intitulado “autor” daquela “fala”, absorve, consciente ou inconsciente, uma sequência de saberes e postulados externos, muitas vezes, institucionais: Eis um novo “autor”! A prática pedagógica é um constante discurso. Um discurso pedagógico é uma prática discursiva, uma História.

Os mecanismos de ensino e aprendizagem, também modificados, possibilitaram uma criança “ativa”, que se desenvolvesse partindo do princípio da espontaneidade. Como toda criança, com liberdade e ambiente propício, as ações de criatividade, invenção, observação, comparação, classificação, associação, reflexão e expressão são automaticamente despertadas. Diante disso, as relações de vigilância, controle e punição, com função não mais tão “escancaradas”, visíveis – assim como a figura do professor – são construídas, com atitudes menos agressivas e expositoras, mas com maior precisão em seus resultados. Um estilo panótico é “naturalmente” desenvolvido e as noções de percepção de liberdade *versus* limites são adquiridas mediante a vivência e a exigência do exercício do saber e do poder, dos direitos e deveres. Assim, indivíduos se cobram, exigindo dos outros que se faça o que é de obrigação de cada um, uma espécie de coordenação e funções entrelaçadas.

A Escola Ativa, por vias dos pronunciamentos da professora Mercedes Dantas, possivelmente, pôs em evidência o mérito desse mesmo procedimento como empreendimento de sucesso. Ao realizar a viagem pelos Estados do Norte, em cada localidade, os discursos iam captando adeptos, não todos os ouvintes, mas utilizando-se de estratégias, de jogos do poder e saber, “induzindo” ou convencendo os representantes educacionais a agirem como as crianças. Ao observar as experiências exitosas de outros Estados, começaram a se lançarem no método da experimentação, da comparação, reflexão, e, por meio dos impressos, principalmente das revistas de ensino, se expressaram, sentiram a necessidade de exteriorizar os seus resultados, igualmente ou mais vultuosos, espontaneamente.

A Escola Ativa, um projeto preconizado por intelectuais da educação em vários países, ou por todo o mundo, tendo por precursores no Brasil, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, no intuito de proceder para angariar inovações ou renovação educacionais, desembocando nas Reformas em cada Estado, transcendeu espaços formalmente idealizados, como os meandros da Escola Primária. Porém, como uma escola do trabalho, com sua utilidade para a vida, com o método ativo, transformou-se em uma produtora e produto de seu maior instrumento de divulgação, por ele permeando e sendo permeada, perpetrada, convincente e convencida: os Discursos Pedagógicos.



## Referências

AMARAL, Rosemeire dos Santos; SANTANA, Irani Parolin; SANT'ANA, Claudinei de Camargo. As Revistas Pedagógicas e os Grupos Escolares: indícios para uma análise do ensino de Geometria nos Anos Iniciais. In: XII Seminário Temático – A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: O que dizem as revistas pedagógicas? (1890-1970). **Anais**. Curitiba, Paraná, 8 a 11 de abril, PUCPR, 2015, p. 677 – 687. Disponível em:

[http://www2.td.utfpr.edu.br/seminario\\_tematico/ANAIS/57\\_PAROLIN.pdf](http://www2.td.utfpr.edu.br/seminario_tematico/ANAIS/57_PAROLIN.pdf). Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

AMARAL, Rosemeire dos Santos; SOBRAL, Maria Neide. Dos Modelos Pedagógicos Europeus e Norte-Americanos na Escola Primária da Primeira República no Brasil: Práticas Escolares de Leitura e Escrita. **Anais**. IV ENNHE – Encontro Norte-Nordeste de História da Educação. Natal, 12 a 15 de outubro de 2016. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/vi-ennhe/anais/trabalhos/eixo3/submissao\\_14708738352571472992490681.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/vi-ennhe/anais/trabalhos/eixo3/submissao_14708738352571472992490681.pdf). Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2 ed. Companhia Editora Nacional, São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Bahia, Piauí, Porto Alegre, 1944.

BERNARDES JÚNIOR, José. As idéas novas da instrução. **Revista de Ensino**, N. 20, Ano IV, edição: março-abril, p. 27-32, Alagoas, 1930.

BOMBASSARO, Luiz Carlos; PAVIANI, Jayme. **As fontes do humanismo latino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BORDIÈRE. René La. **Grandes nomes da educação**. Tradução de Nadyr de Salles Penteadó. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2005.

DANTAS, Mercedes. A Escola Activa. **Revista de Ensino**, N. 20, Ano IV, edição: março-abril, p. 3-12, Alagoas, 1930.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. Tradução: Marcos Vinicius da Cunha. São Paulo: Editora Ática, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. 16 ed. São Paulo: Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Meio Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

\_\_\_\_\_. O que é um autor. In: FOUCAULT, Michel. (1969). **Ditos e Escritos – Estética**: literatura e pintura; música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade**. vol. I. Rio de Janeiro, 1985.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução:

Maria Theresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita**. São Paulo: Melhoramentos, 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/13911174/Testes-ABC-para-Verificacao-Maturidade-para-Leiturae-Escrita-XX>. Acesso em: 12 de dezembro de 2016.

MIGNOT, Ana Chrystina e GONDRA, José G. (Orgs.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. **Intervenção psicopedagógica na escola**. 2 ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

PERES, Eliane. A Escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière – Elementos para compreender a Escola Nova no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **História e memórias da Educação no Brasil**. Vol. III: Século XX Editora Vozes, Petrópolis, 2005.

SANTOS, Ana Maria dos. **O discurso construtivista como norteador da qualidade do processo de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Baraúna, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA FILHO, Wanderley Vitorino da. **Costa Ribeiro: ensino, pesquisa e desenvolvimento da Física no Brasil**. Campina Grande: EDUEPB; São Paulo: Livraria da Física, 2013.

SOBRAL, Maria Neide. **Vitrine das Letras: o discurso jornalístico e a modernidade pedagógica em Sergipe/Brasil e Portugal (1910-1920)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

\_\_\_\_\_. **Mercedes Dantas e sua viagem aos estados do Norte: difusão do ideário escolanovista (1930)**. In: MAYNARD, Dilton Cândido Santos; SOUZA, Joseja Eliana (Orgs.). **História, Sociedade, Pensamento Educacional: experiências e perspectivas**. Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda. Rio de Janeiro, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928. Disponível no site da Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/aspamerieducao/indice.htm>. Acesso em: 12 de dezembro de 2016.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. Fonte: São Paulo, 1995.

VERA E SILVA, Adriana. **Anísio Teixeira**: ele rimou ensino com democracia. Nova Escola. São Paulo, v.13, n.114, ago. 1998. p.38-40. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/revista.html>. Acesso em: 12 de dezembro de 2016.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas**: história, histórias. 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

# A entrada dos primeiros livros didáticos da Congregação Marista no Brasil

Alexsandra Camara<sup>75</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Consideramos, conforme (JACQUES LE GOFF, 1996), o livro didático como um documento histórico, produto das relações socioculturais, e ao mesmo tempo instituinte dessas relações. Não é um produto novo, é construído por meio de uma visão de mundo, de homem, de educação e de escola. Dessa forma, o livro didático não é apenas produzido pelo mundo da cultura, mas também produz este mesmo mundo tanto no que se refere à cultura escolar como à cultura em geral.

Procuramos considerar o livro didático como objeto cultural que foi pensado, construído e confeccionado por alguém e que necessita ser estudado em sua materialidade, conforme Roger Chartier (1998). Nesse sentido, torna-se pertinente enfatizar que entendemos a materialidade como uma categoria de análise que nos possibilita saber, a partir de uma leitura externa e interna, a forma e as técnicas com que um objeto cultural foi produzido.

---

<sup>75</sup> Doutoranda do curso de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR – e-mail: ale-prof@hotmail.com

Segundo Bittencourt (1993), no século XIX esse gênero de impresso no Brasil destinava-se, prioritariamente, ao professor, devendo assegurar o domínio dos conteúdos básicos a serem transmitidos aos alunos, garantindo a ideologia desejada pelo sistema de ensino. No entanto, esses livros dirigidos aos alunos deveriam ser utilizados com a mediação de professores. Desse modo, o livro didático é caracterizado como um instrumento de aprendizagem, dirigido prioritariamente para auxiliar na aprendizagem do aluno e ao mesmo tempo para o professor organizar e preparar suas aulas.

No que se refere especificamente ao livro didático de Matemática, pesquisas realizadas por Valente (2003) e Barone (2008), ressaltam que a editora FTD, assim como outras editoras do início do século XX, representou um marco no crescimento editorial do mercado de didáticos.

Seus livros adotavam algumas práticas raras que os diferenciavam das demais editoras: para cada título havia um livro do aluno e um do mestre, seus livros eram repletos de exercícios, seus títulos apresentavam conteúdos muito além dos exigidos pelos programas oficiais brasileiros e apresentavam volumes para cada série escolar. Dessa forma, “as alterações do livro de matemática transformam esse objeto cultural, de um bem considerado um produto erudito, obras de autores vistos como matemáticos, em material escolar do aluno, produto elaborado por professores de Matemática” Valente (2003, p.233).

Em pesquisa realizada por Bittencourt (2014) é examinada a política da Igreja Católica pela análise da imigração das congregações para o Brasil durante o período republicano. Eram quatro as grandes editoras naquela época: Vozes<sup>76</sup>, FTD, Ave Maria<sup>77</sup> e Santuário<sup>78</sup>, mantidas por congregações e ordens emigradas da Europa. Essas congregações/editoras se distribuíram pelas tarefas a serem cumpridas, com a finalidade de estabelecer o novo estatuto da Instituição na sociedade. Dessa forma, deu-se a importação e a exportação de práticas e técnicas não apenas de edição, mas de escrita, revisão, tradução, ilustração, uma vez que as congregações trazem e formam suas próprias equipes Bittencourt (2014).

Este contexto educacional brasileiro, em que os livros começam a fazer parte do ensino de Matemática, tanto para alunos como professores e onde a editora FTD começa a ser fazer presente, que escolhemos como cenário para a elaboração deste texto. Inseridos nesta realidade algumas questões se fazem presentes. Como surgem os livros

---

<sup>76</sup> Fundada em Petrópolis, no dia 5 de março de 1901, iniciou sua trajetória imprimindo livros didáticos para atender a Escola Gratuita São José. Em 1907, a Ordem dos Frades Menores (franciscanos) lança a Revista de Cultura Vozes, veículo que rapidamente ganha notoriedade nos centros acadêmicos e religiosos da época. Em 1911, a revista empresta seu nome à Editora, nome que permanece até hoje.

<sup>77</sup> A Editora Ave-Maria pertence à Congregação dos Missionários Filhos do Imaculado Coração de Maria (Missionários Claretianos). Os trabalhos tiveram início com a publicação da revista Ave Maria, em 1898, reconhecida como a primeira revista mariana do país

<sup>78</sup> Nascida em 1900, a fundação da Editora Santuário liga-se ao Santuário de Nossa Senhora Aparecida.

FTD no Brasil? Qual a relação desses livros com as produções francesas? Por que havia a necessidade de elaborar seus próprios livros didáticos?

Com o objetivo de iniciarmos essas discussões de forma clara ao leitor, começamos apresentando um pouco da história da Congregação Marista na França, discutindo sobre a vinda dos Maristas ao Brasil e a necessidade da criação de livros didáticos para enfim, chegarmos às primeiras produções maristas para a área de Matemática no Brasil.

### **A EXPANSÃO DAS ESCOLAS MARISTAS E A NECESSIDADE DE CRIAÇÃO DE SEUS LIVROS DIDÁTICOS**

Nascido em Marlihes, na diocese de Lyon, a 20 de maio de 1789, Marcelino Champagnat<sup>79</sup> ingressou para o seminário em 1789 e iniciou sua atividade sacerdotal em 1816. Juntamente com mais Irmãos dá início a uma congregação de educadores católicos e fundam a primeira escola em La Valla, em novembro de 1818. Iniciam-se, assim, os trabalhos do Instituto Marista. No início do século XIX a escola francesa ocupava um lugar qualquer: um espaço abandonado, uma granja, uma estrebaria, nunca ou raramente um local apropriado para ser escola. Quanto aos

---

<sup>79</sup> Champagnat foi o responsável pelas ideologias pedagógicas das escolas maristas. Obteve uma formação religiosa e educacional segundo os princípios da Sociedade Cristã, pelo fato de ter frequentado, de 1805 a 1813, o Seminário Menor de Verrières e, em 1813, ingressado no Seminário Maior de Lião. A Sociedade Cristã teve uma grande contribuição na formação dos religiosos franceses (COTTA, 1996). Quando faleceu, em 1840, aos 51 anos, já contava com 280 membros trabalhando em 48 escolas, com um total de 700 alunos. No final do século XIX, já eram mais de 5000 maristas trabalhando com educação, dentro da proposta de Champagnat, espalhados por vários países do mundo (MEGALE, 2003).



livros didáticos, ou não existiam ou eram tão diferentes quantos alunos havia, os livros iam de pai para filho. Champagnat, que iniciou sua primeira congregação com crianças pobres e também em lugar pobre, foi sempre exigente quanto ao local da escola e sua mobília (Martins, 1989).

Devido à grande expansão de suas escolas, os Irmãos tiveram a necessidade de criar livros didáticos que apresentassem as concepções da congregação. O primeiro livro didático marista foi escrito na França em 1828 por Marcelino Champagnat, intitulado como “Princípios de Leitura”, tinha como objetivo resolver algumas carências que dificultavam o processo de ensino e aprendizagem da leitura. Em seguida, foram publicados a Gramática Francesa, Aritmética<sup>80</sup>, Cânticos Seletos e uma série de cadernos sob o título de Método de Caligrafia.

Mesmo iniciadas as elaborações de obras didáticas ainda havia uma grande preocupação com relação à aquisição de livros para a Congregação, como podemos observar na carta que Champagnat escreveu ao Ir. Francisco em 14 de fevereiro de 1838:

Eu estive na semana passada com os bons irmãos das Escolas Cristãs. Pedi-lhes se nos podiam passar seus livros de aula ao mesmo preço que os fornecem aos alunos deles. Eis o que me responderam após se terem reunido em conselho:

Acredito, senhor superior, que estes preços vos parecerão moderados, sendo quase os mesmos com que nossos caros Irmãos os passaram a nossos alunos.

---

80 Não foi encontrado registro de autoria do primeiro livro de Aritmética Marista.

-Gramáticas 68 -Desenho Linear 1,05 -Ditado 88 -  
Deveres do Cristão 85- Exercícios 68 - História da  
França 98 -Aritmética 78 - Geografia 83 - Soluções 50  
Vede entre vós se eles convém e respondi-me. Como  
desconheço seus preços, nada pude decidir (Sester,  
1985, p. 345 apud Martins, 1989 p. 40).<sup>81</sup>

Pela carta de Champagnat, verifica-se a tentativa dos maristas em adquirir livros FIC para serem utilizados em suas escolas. Não temos a resposta da carta, porém é notória a dificuldade que os Irmãos Maristas ainda tinham com relação à aquisição de livros didáticos. Em 1883, Frère Théophile Durand assumiu a direção geral da Congregação Marista. Nesta época, vários livros maristas já eram adotados por escolas francesas. Mesmo assim, Durand incentivou a escrita de novas obras para todas as disciplinas, livros que deveriam ser escritos numa linguagem pedagogicamente qualificada e que foram agrupados sob o título Coleção de Livros Didáticos FTD. A sigla FTD foi uma homenagem à Frère Théophile Durand, devido ao seu grande empenho e incentivo ao crescimento e desenvolvimento das obras didáticas maristas.

Ao falecer, Champagnat deixou alguns textos que não haviam sido publicados, entre eles o Guide des Écoles (Guia das Escolas)<sup>82</sup>, obra

---

<sup>81</sup> Paul Sester, Letters de Marcellin J. B. Champagnat 1789-1840, Rome, 18985, Doc. 172, p. 345.

<sup>82</sup> O “Guia das Escolas” utilizado para esta pesquisa trata-se da tradução da 4ª edição francesa, publicada pela Desclée & Cie, de Paris, no ano de 1932. Foi aproveitado, em parte, o rascunho do Irmão João José Sagin e, posteriormente, o seu trabalho foi completado pelo Irmão Virgílio Josué Balestro. O Guia das Escolas é composto por trinta capítulos, divididos em quatro partes. Na primeira parte são discutidos temas sobre “A Educação” (física, intelectual, moral e cristã) ; na segunda parte discute-se sobre “Disciplina, Ensino e Organização” (regimento, vigilância, meios disciplinares, método,

básica da metodologia marista, impressa em 1853, inspirado pelas orientações de “La Conduite des Écoles Chrésiennes”<sup>83</sup> de João Batista de la Salle, fundador da Sociedade dos Irmãos das Escolas Crisãs. Segundo MEGALE (2003), até se firmarem as diversas correntes pedagógicas do século XX, esta obra se manteve como um manual da pedagogia marista. O capítulo 23, inserido no item Metodologia Especial, discute sobre o ensino da Aritmética que deve “ter por finalidade ensinar o aluno a executar com segurança e rapidez diversos cálculos necessários para a vida, seja para conduzir as despesas domésticas, seja para exercer uma profissão. Saber calcular é tão importante quanto saber ler e escrever, pois o cálculo é de emprego cotidiano e universal na vida prática” (FURET, 1853, p.227). Também é sugerido o uso de material que deve fazer parte do início do estudo, para somente mais tarde trabalhar com as representações. Pelas ideias apresentadas pode-se observar que o ensino da Aritmética deveria ter um caráter prático, de utilidade para a vida. Era nítida a proposta de um ensino intuitivo para a Aritmética. A ideia de reforma educacional que é apresentada neste documento foi semeada no século XIX por Rui Barbosa<sup>84</sup>, um dos mais entusiastas às ideias do Método de Ensino Intuitivo no Brasil.

---

formas e modos de ensino). A terceira parte é intitulada “O Educador” e a última “Metodologia Especial”, onde são apresentados algumas metodologias e conteúdos das matérias de: leitura, escrita, aritmética, história, geografia, lições de coisas, ginástica, canto e desenho.

<sup>83</sup> Procedimentos das Escolas Crisãs: manual pedagógico dos irmãos das escolas crisãs, popularmente conhecidos como Irmãos Lassalistas.

<sup>84</sup> Para esse intelectual, era a “reforma dos métodos e a reforma do mestre: eis uma expressão completa, a reforma escolar inteira” (SOUZA, 1998, p. 39). que deveria ser

Contraopondo-se ao método baseado na dedução, o método intuitivo deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes, das ideias para as palavras. O conhecimento tem início na operação dos sentidos sobre o mundo exterior, na observação direta onde o conhecimento não seria apenas transmitido, memorizado e repetido, mas desenvolvido por meio do contato dos estudantes com o objeto concreto e suas experimentações.

### **A CHEGADA DOS IRMÃOS MARISTAS NO BRASIL: NÃO TEMOS LIVROS, COMO OS DIAS SERÃO PENOSOS.**

Frère Théophane Durand determinou a vinda dos primeiros<sup>85</sup> Maristas para o Brasil em 1897, iniciando com uma obra realizada em Congonhas do Campo, Minas Gerais<sup>86</sup>. Quando os Irmãos chegaram já contavam com vasta experiência em função dos trabalhos realizados na França, porém, apresentaram muitas dificuldades. Além de não existir

---

implantada no Brasil. Rui Barbosa realizou, em 1886, a tradução e adaptação da obra “Primeiras lições de coisas – Manual de ensino elementar para uso dos paes e professores”, de autoria do professor norte-americano Norman Alisson Calkins, que foi publicada pela primeira vez no ano de 1861, nos Estados Unidos. Nesta obra são apresentadas as principais ideias do método intuitivo.

<sup>85</sup> Dos seis irmãos encarregados da implantação da obra no Brasil três vinham da província Marista de Lacabane: Andrônico, Aloísio e Basílio, e três da província de Varennes: Luís Anastácio, Afonso Estevão e João Alexandre (AZZI, 1996, p.59).

<sup>86</sup> Segundo Azzi (1996, p.31). durante 1899-1908, houve um incremento significativo de novas obras: São Paulo: Carmo, 1899; Rio de Janeiro, 1902; Franca, 1902; São Paulo: Cambuci, 1902; Uberaba, 1903; Mendes no Estado do Rio de Janeiro, 1903; Santos, 1904; São Paulo: Arquidiocesano, 1908.

uma infraestrutura adequada para as escolas, os Irmãos não dominavam a língua portuguesa e se depararam com um universo cultural diferente do que eles estavam acostumados.

Um documento que muito auxiliou na elaboração desta pesquisa foi o livro *Vingt Ans de Brésil*<sup>87</sup>, 1897-1917, publicado em 1917 pelo Ir. Adorátor, em comemoração aos cem anos da Congregação Marista e também ao vigésimo aniversário da presença marista no Brasil. São 640 páginas escritas em estêncil, relatando, em forma de diário, sobre a vida dos maristas, de seus alunos, colaboradores e escolas. Neste livro existem alguns relatos que, ao mesmo tempo que parecem engraçados, nos dão ideia das dificuldades enfrentadas. Um desses relatos comenta que o Ir. Adorátor ficou com a responsabilidade de lecionar Aritmética devido a sua dificuldade com a língua portuguesa. Diante essa situação, perguntava a si mesmo se era necessário rir ou chorar, decidindo iniciar a aula utilizando a linguagem de sinais:

Digitalmente escalo um aluno e o conduzo ao quadro negro, entregando-lhe a barra de giz e a esponja. Disponho-me a ditar um número, mas dou-me conta de que não sei o termo aritmético. Os nomes dos algarismos que tinha aprendido desaparecem da memória no momento em que, desesperado, os procurava. Que teria feito o leitor no meu lugar? Conservo o sangue frio. Solenemente agarro o giz, traço dois números bem desenhados. Reencontrei-me com a escrita dos algarismos: nisso estava toda a minha superioridade (Ir. ADORÁTOR, 1917, p. 69).

---

<sup>87</sup> Foi analisado o original de *Vingt Ans de Brésil* que se encontra no Centro de Educação Marista (CEM) na cidade de Belo Horizonte.

A aula provavelmente demorou muito mais do que o tempo do relógio para passar. Neste relato, que o Ir. Adorátor intitulou “A hora mais longa da minha vida”, pode-se perceber a dificuldade com que os Irmãos se deparam ao chegar no Brasil. Eles estavam acostumados a trabalhar com crianças e jovens na França, no entanto a realidade brasileira era muito diferente. Era necessário se aproximar da realidade local para que conseguissem melhores resultados pedagógicos e religiosos com seus novos alunos. Havia uma forte preocupação, entre outras, com relação aos livros didáticos, como podemos perceber no trecho a respeito do primeiro ano letivo em Congonhas do Campo, “Não estamos preparados. Não temos livros. Como os primeiros dias serão penosos!” (Ir. ADORÁTOR, 1917, p. 99).

Ainda com relação aos livros, Ir. Adorátor coloca que “Quando chegamos ao Brasil, encontramos apenas tratados isolados e a coleção FIC, traduzida pela Maison Garnier. Os livros FIC são excelentes, todos sabemos, mas, no Brasil, seu preço é exorbitante e a coleção é incompleta” (Ibdem, 1917, p. 598). Segundo Ir. Adorátor, “apenas aberto o nosso primeiro colégio, os Irmãos perceberam a necessidade de ter aqui os livros publicados pelos Maristas na França. Com eles a criança aprende mais pela prática do que pela teoria graças aos numerosos exercícios, que constituem o aspecto mais apreciado pelo método FTD” (ibdem, p. 595).

Para continuarmos essa História torna-se essencial trazermos, neste cenário, dois Irmãos, personagens chave para a criação da FTD no Brasil: Ir. Julio Andrônico e Ir. Isidoro Dumont. Ir. Andrônico, um dos seis Irmãos encarregados da implantação da obra marista no Brasil, foi o diretor da primeira obra marista em São Paulo, o Externato Nossa Senhora do Carmo dirigido pelos maristas e sustentado pela Ordem Terceira, inaugurado em 9 de abril de 1899. Em maio de 1902 chegava ao Brasil o Ir. Isidoro Dumont, iniciando suas atividades como diretor de Colégio do Carmo, em substituição ao Ir. Andrônico.

Diante a necessidade de livros didáticos, Ir. Andrônico iniciou a tradução e adaptação de alguns livros da FTD francesa, onde o primeiro livro publicado foi “Exercícios de Cálculo sobre as Quatro Operações” (Ir. ADORÁTOR, 1917, p.595), em 1902. Segundo Megale (2003, p. 43) o livro “tendo adoção garantida, deu ânimo aos Maristas para se empenharem de corpo e alma nas publicações didáticas necessárias às suas escolas num país tão carente de livros escolares como o Brasil”. Inicia então a realização de obras da FTD no Brasil.

Procurando compreender as origens das publicações da FTD no Brasil, analisa-se Exercices de Calcul sur les Quatres Regles de 1893, que, segundo Megale (2003), foi o livro que o Ir. Andrônico se baseou para a elaboração do primeiro livro de Matemática da FTD. O livro analisado foi impresso por Emmanuel Vitte, em Lyon e se encontra em sua 19ª edição<sup>88</sup>. Na capa há o símbolo Marista, especificando que seu uso é para

---

<sup>88</sup> Uma cópia do livro encontra-se no CEM na cidade de Belo Horizonte.

os pequenos Irmãos de Maria. Nas primeiras páginas (3 e 4) são apresentados os números, solicitando-se a sua leitura e em seguida a escrita (figura 1).

Figura 1 – Exercícios de Cálculo – publicação francesa

**EXERCICES DE CALCUL**

---

**NUMÉRATION**

NOM ET FORME DES CHIFFRES

**1 2 3 4 5 6 7 8 9 0**

*Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, zéro.*

Compter depuis un jusqu'à vingt, jusqu'à cinquante, jusqu'à quatre-vingts, jusqu'à cent, jusqu'à deux cents.

Lire les nombres suivants :

1.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
3.	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
4.	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
5.	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
6.	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
7.	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
8.	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
9.	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
10.	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
11.	101	110	112	122	203	204	290	240	111	222
12.	301	302	202	220	400	404	440	432	324	234
13.	405	450	504	540	502	626	226	470	572	600
14.	389	398	874	967	894	275	607	803	873	579
15.	727	627	276	267	672	487	874	329	389	309
16.	123	234	345	456	567	678	789	890	908	807
17.	706	605	505	430	320	201	182	203	374	695
18.	466	476	898	898	777	767	217	300	501	591
19.	455	465	945	654	594	394	406	694	505	695
20.	797	478	797	757	979	898	878	196	176	999
21.	1.234	2.567	3.678	2.345	6.780	3.210	4.321			
22.	2.303	3.402	4.300	3.002	7.504	6.020	7.838			
23.	3.075	5.643	7.251	7.039	9.357	8.159	3.344			
24.	4.005	7.760	8.952	4.000	8.800	9.007	5.607			
25.	7.560	3.456	6.543	1.278	8.721	5.603	9.653			

4	NOMBRES ENTIERS									
26.	21.324	12.432	41.512	54.675	37.918	49.367				
27.	39.740	31.111	43.031	44.130	43.087	50.704				
28.	48.070	65.759	17.009	80.908	75.630	60.015				
29.	59.009	70.009	80.900	27.349	18.051	25.931				
30.	70.801	96.701	69.107	84.911	17.991	65.176				
31.	456.789	459.687	656.321	532.468	325.648	566.123				
32.	737.907	240.079	603.947	604.904	490.000	500.671				
33.	600.420	923.023	450.670	978.468	303.409	872.394				
34.	564.792	676.088	909.508	630.040	340.910	230.458				
35.	432.003	300.600	400.082	500.007	985.074	499.372				
36.	4.367.528	9.724.677	8.369.702	2.306.027	7.036.270					
37.	3.000.367	6.832.400	9.732.856	7.327.658	1.320.349					
38.	4.673.000	9.000.000	7.259.421	8.000.306	3.407.609					
39.	6.600.037	5.423.678	2.593.475	3.040.000	7.961.000					
40.	9.000.040	8.700.500	3.534.957	9.990.009	2.345.678					
41.	24.561.425;	436.501.277;	7.200.314;	4.152.375.719;	25.321.412.543;	349.427.612.785;	56.700.604.002.			
42.	578.996;	800.787.392;	14.123.000.468;	30.333.333;	40.009.080.700;	40.444.444.444;	447.444.444.444.744.			
43.	333.333.333;	4.444.440.666;	66.766.666.666;	66.000;	333.333.333.333;	500.000.000.700;	21.073.500.000.040.			
44.	44.484.844.744;	4.870.847.450;	178.840.876.084.409;	788.487.367.408;	834.845.447.734;	54.444;	107.666;	34.434.443.645.447;	87.744.544.474;	447.744.544.446.
45.	24.484.544.443;	345.434.344.454;	54.414.404.494.844;	122.292.282.342.422;	232.233.633;	753.322.232.633;	44.474.520.443.800.030;	34.000.444.101.760.040.404.		

Écrire en chiffres les nombres suivants :

46. Quatre, cinq, sept, deux, neuf, huit, trois, six, un, dix, treize, quinze, onze, dix-sept, quatorze, dix-huit, douze, dix-neuf.

47. Vingt-deux, trente-trois, quarante-deux, quarante-neuf, cinquante-quatre, soixante-sept, soixante-dix, soixante-dix-sept, quatre-vingt-dix-neuf.

48. Cinquante-trois, cinquante-sept, soixante-quatre, soixante-quinze, soixante-dix-sept, quatre-vingt-deux, quarante-sept, trente-cinq.

49. Quatre-vingt-onze, soixante-quatre, quarante-sept

Fonte: Exercices de Calcul sur les Quatres Regles 1893, p. 3 e 4

Após este item, começam as operações com números naturais, iniciando com um a tabela de adição; os exercícios seguintes são do tipo “escreva os números de 0 a 100 aumentando de 2”, em outros casos pede-se para aumentar 3, 4, 5 e assim adiante. A próxima etapa de exercícios refere-se as adições da forma “123 + 321” ou “94304 + 82659”; em seguida são apresentadas à subtração, multiplicação e



divisão, seguindo o mesmo tipo de atividades apresentadas para a adição. Em itens posteriores são desenvolvidos estudos dos números decimais e de frações.

O livro apresenta um total de 72 páginas e 5745 exercícios dos tipos mencionados anteriormente. Não há registro de notas introdutórias, de figuras e ilustrações em seu desenvolvimento. Na contra-capa há uma lista de livros, publicados pela FTD, das matérias de Língua Francesa, Geografia, História, Ciências Matemáticas (Aritmética, Álgebra e Geometria) e Ciências Físicas e Naturais (Física, Química e História Natural).

No livro Escorço Biográfico (FTD, 1941) há um relato de que o Irmão Isidoro encontrou o livro, que o Ir. Andrônico havia publicado, sendo utilizado pelos meninos do Colégio do Carmo quando chegou no ano de 1903. Não encontramos nenhum livro de “Exercícios de Cálculo sobre as quatro operações” que ficasse claro que teria sido escrito diretamente pelo Ir. Andrônico. Não existe referência ao autor, pois nesta época era costume apresentar nada como obra pessoal, devido a este fato encontramos apenas o dizer “por FTD”.

Figura 2: Capa do livro

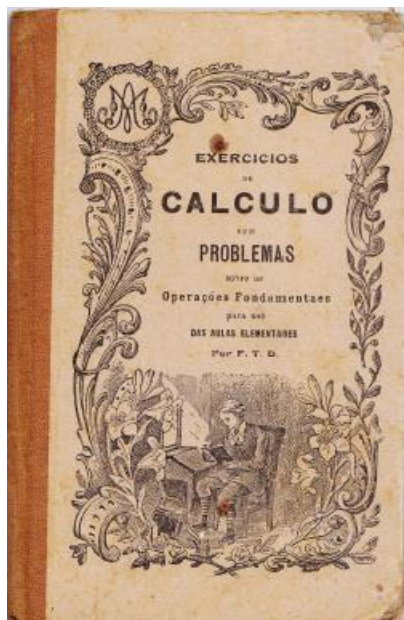
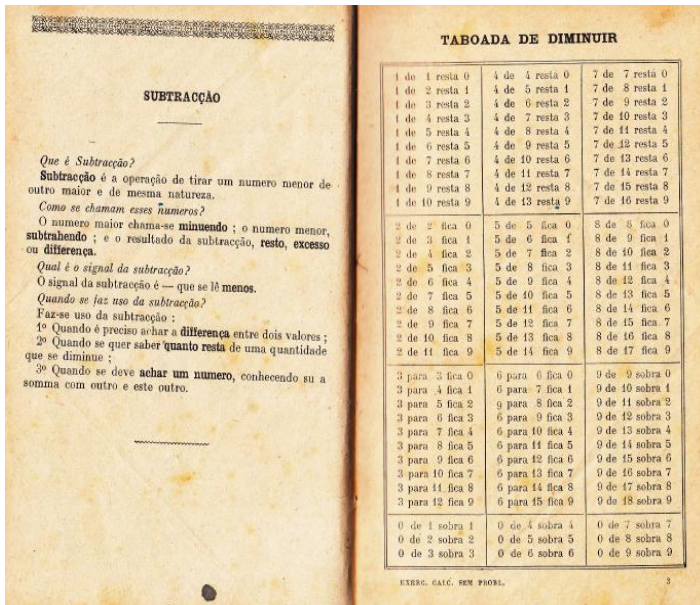


Figura 3: Subtração e Tabuada de Diminuir



Fonte: Exercícios de Calculo sem problemas sobre as Operações Fundamentaes para uso das aulas Elementares, 1924.

Ao analisar vários livros da referida editora, *Exercícios de Calculo sem problemas sobre as Operações Fundamentaes para uso das aulas Elementares*, impresso em 1924, é o que mais se aproxima do livro francês discutido anteriormente.

Há uma figura de um menino sentado lendo um livro (figura 2), porém no restante do livro não foram encontradas mais figuras. Na contra-capa há o registro da Livraria Paulo de Azevedo & CIA como distribuidora e que a impressão foi realizada em Lyon pela Emmanuel Vitte.

Analisando a estrutura dos exercícios percebe-se a mesma proposta da edição francesa: apresentação dos números, com leitura e escrita, “taboadas” das quatro operações e operações com números naturais. Ao todo são 4269 exercícios em 64 páginas, há uma pequena diminuição em páginas e exercícios, mas muitos dos exercícios são os mesmos da edição francesa, com algumas retiradas e acréscimos de números diferentes, porém com a mesma estrutura pedagógica e diagramação.

O maior diferencial encontrado foi a existência de um texto teórico, anterior à realização dos exercícios, onde há uma definição da operação, nomenclatura, símbolo utilizado e a explicação de quando se faz o seu uso (figura 3). Todos esses itens sendo desenvolvidos em formas de perguntas e respostas.

Um outro livro, de Ir. Isidoro Dumont, que parece ser uma adaptação da obra francesa é *Exercícios de Cálculo e problemas sobre as quatro Operações Fundamentais*, impresso no ano de 1924. Ir. Isidoro Dumont torna-se o grande propulsor da FTD brasileira, pois percebendo a necessidade do desenvolvimento da editora, inicia o projeto com muito esforço e dedicação. Selecionou Irmãos de melhor preparo acadêmico para a escrita dos livros, negociava com autor, revisor, editor, etc. Dumont, especializado em Matemática na França, também se dedicou à produção de livros de Aritmética, Álgebra, Geometria entre outros (MEGALE, 2003).

O livro traz na capa a figura de um menino escrevendo no quadro negro (figura 4), também há especificações da Livraria Francisco Alves e da Editora Paulo de Azevedo & A como distribuidores, sendo que a impressão deste não foi em Lyon, ocorreu nas oficinas gráficas do IPÊ – Instituto Progresso Editorial S.A., São Paulo.

Figura 4: Capa do livro

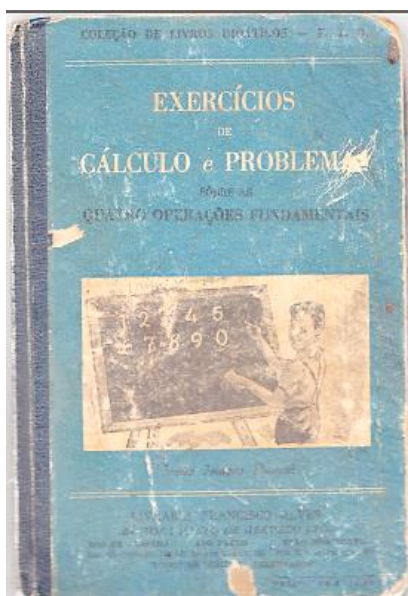
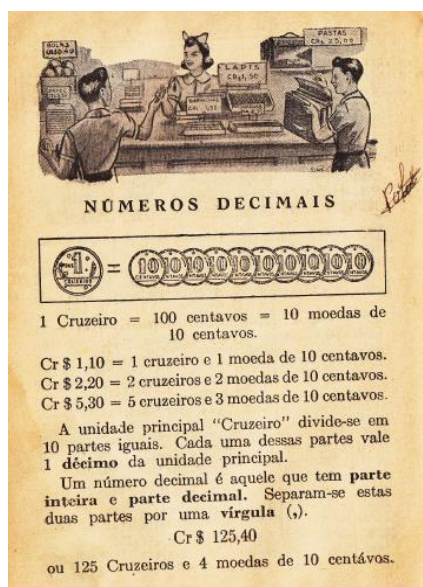


Figura 5: Números Decimais



Ficamos surpresos ao verificar que o livro não havia sido impresso em Lyon, o trecho encontrado no Vingt ans em Brésil, explica este fato.

A Imprimerie Vitte, de Lyon, imprimiu a maioria de nossos livros. Mas já faz alguns anos, as reedições e os livros novos se multiplicam a tal ponto que uma só tipografia não consegue responder às nossas necessidades, principalmente com as dificuldades criadas para a correção de provas, a troca de correspondência e a remessa de livros impressos. [...]

Um livreiro de São Paulo tem trabalhado para nós a fim de resolver casos de última hora, satisfazendo as necessidades mais urgentes. Mesmo sendo muito simples na sua confecção tipográfica, no papel escolhido para impressão e nas ilustrações, os nossos livros têm aspecto agradável na sua extrema simplicidade (Ir. ADORATOR, 1917, P. 598).

Provavelmente a impressão deste livro foi um desses casos de urgência que o cronista comenta. Este trecho apresenta a dificuldade que os Irmãos tinham para a elaboração, impressão e distribuição de seus livros. Tinham que enviar uma primeira composição do livro para a Imprimerie Vitte. Alguns meses depois recebiam as provas gráficas, faziam a revisão e reenviavam o texto. Após acatada a prova final, que encomendavam a impressão na tipografia de Lyon. Os lotes impressos eram enviados para o Porto de Santos, estado de São Paulo, e os livros eram armazenados no Colégio Marista de Santos onde os próprios Maristas tratavam da distribuição desses livros.

Segundo (MEGALE 2003, p.51) “a tarefa comercial era vista por muitos como empecilho a dedicação que deveriam dar a escola e seus alunos”. Dessa forma, o Ir. Isidoro Dumont firmou contrato com o livreiro Francisco Alves de Oliveira, entregando a distribuição e comercialização de seus livros. Também entram nessa aliança a Livraria Paulo de Azevedo e a Tipografia Siqueira. Os Irmãos Maristas continuavam com a escrita dos livros didáticos, essas empresas apenas realizavam as tarefas da área industrial e comercial da Coleção. O Ir. Isidoro Dumont realizava toda a conferência e análise antes da aprovação para o comércio.

Voltando a análise do livro *Exercícios de Cálculo e problemas sobre as quatro Operações Fundamentais*, no que se refere a estrutura dos exercícios, percebe-se uma certa manutenção da proposta da edição francesa com relação ao seu desenvolvimento. Porém, são acrescentados problemas e figuras em muitas partes do livro. Cada capítulo, que introduz uma nova operação, inicia-se com a resolução de um problema, com uma figura representativa da situação, como, por exemplo, na introdução do estudo dos números decimais conforme verificamos na página 42 (figura 5).

São apresentadas algumas situações em que fica evidente a realização de adaptação das obras a realidade brasileira. Nesta página é discutida a moeda nacional, o Cruzeiro, ficando nítida a preocupação com a adaptação da obra à realidade local. Segundo (MEGALE, 2003, p. 35), “cada vez que o governo central Marista autorizava a publicação de alguma obra da FTD francesa, no Brasil ou em outros países, sempre solicitava que se tomasse todo o cuidado para adequar rigorosamente os livros europeus à cultura e aos usos locais”.

Nesta perspectiva, entram em cena livros que apresentavam uma nova metodologia de ensino, fazendo uso de ilustrações como dispositivo didático. A criança em contato com o tipo de linguagem das ilustrações, a visual, acaba de certa forma desvendando caminhos para a sua imaginação. Este mundo imaginário, criado por cada sujeito, é o que podemos denominar de intuição.

No Guia das Escolas há a sugestão de que a numeração e o cálculo devem ser ensinados sob a forma material onde “no início os alunos contam com os dedos, ou com o auxílio de bastonetes, bolas de bilhar ou de gude, pedrinhas, ábaco, ou outros procedimentos análogos. Depois se suprimem os objetos, passando-se às representações gráficas no quadro negro” (FURET, 1853, p.227).

No início de cada assunto o autor apresentava pequenas figuras para representar o concreto, por exemplo, no estudo da multiplicação havia 7 caixas com 6 laranjas cada uma (1924b, p.22) e pedia para se calcular o total de laranjas. Tudo leva a crer que ao apresentar as figuras no início de cada novo assunto facilitaria a aprendizagem do aluno, pois no ensino intuitivo a aprendizagem deveria partir do concreto para o abstrato. O concreto no livro de Isidoro Dumont era representado pela figura ou via aplicação de problemas variados, usuais e o mais próximo do cotidiano dos alunos, pois deles emergiriam as situações vividas na prática.

As lições de coisas podem ser compreendidas pelo aspecto, pela realidade, pela reflexão, pela intuição e pela faculdade da observação. Para Vera Teresa Valdemarin (1998, p. 70), a fundamentação do método intuitivo “[...] consiste na colocação de fatos e objetos para serem observados pelos alunos, criando situações de aprendizagem [...]”. A realização do ensino dos objetos deveria ser aplicada através da manipulação das peças realizada pelas lições de coisas. Porém, “[...] quando o professor não tiver disponível [sic] os fatos [ou objetos]

originais a serem observados, deveriam ser improvisados desenhos ou gravuras [ilustrações]" (VALDEMARIN, 1998, p. 70).

Dessa forma, percebemos a relevância da utilização das ilustrações como um dispositivo didático que auxilia o professor e o aluno no processo da aquisição do conhecimento. Durante esta modernização no modo de ensinar, entre os anos finais do século XIX e início do século XX, "[...] as ilustrações começaram a se tornar uma necessidade, assim como surgiram novos gêneros didáticos, destacando os livros" (BITTENCOURT, 2004, 483).

O desenvolvimento do livro está de acordo com a proposta do Guia das Escolas. Pode-se observar uma que o ensino da Aritmética tem um caráter prático, de utilidade para a vida, que seria uma das maiores preocupações expressas no documento. Ao final do capítulo há um item de "recapitulação", "não importa avançar senão com sabida lentidão e retornar com assiduidade à matéria ministrada, para assegurar-se de que as coisas foram bem entendidas e assimiladas" (FURET, 1853, p.228). O uso de material deve-se fazer presente no estudo para somente mais tarde trabalhar com as representações, era nítida a proposta de um ensino intuitivo para a Aritmética.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A vinda dos Irmãos Maristas ao Brasil e a fundação de várias escolas fizeram com que a necessidade de elaboração de livros didáticos,



para a realidade brasileira, fosse uma das principais metas da congregação no início do século XX.

A editora FTD se estabeleceu no Brasil dentro de um contexto de dificuldades econômica e de ausência de políticas industriais que dificultavam o desenvolvimento de uma produção do livro didático nacional. Ao lado de questões econômicas, razões culturais e ideológicas, ocorre a troca com as produções francesas da FTD que se constituem uma base para a publicação brasileira.

O modelo que Marcelino Champagnat havia descrito em seu livro Guia das Escolas é a base das propostas dos livros didáticos analisados, seguindo o método intuitivo que a igreja católica defendia. Também é possível perceber que a escrita dos dois livros brasileiros de cálculo analisados neste artigo foi baseada no livro francês, porém ocorreram inúmeras adaptações e criações na elaboração dessas duas obras.

Este texto procurou iniciar uma discussão sobre a produção de livros de Matemática da FTD brasileira, analisando a sua relação com a editora francesa e como a produção de livros de Matemática procura um caminho para o desenvolvimento de uma identidade nacional. Existem outras obras desenvolvidas nesta época e que não foram objetos de apreciação deste texto. Dessa forma, novas análises complementares se fazem necessárias visando o aprimoramento do cenário dessa história.

## Referências

ADORÁTOR, Ir. **Vingt ans Brésil – 1897 – 1917**. Fondation et developpement de la Province du Brésil Central. Publicação mimeografada para uso interno dos colégios maristas. Mendes, 1917.

AZZI, R. **História da Educação Católica no Brasil** – Contribuição dos Irmãos Maristas. São Paulo, SIMAR, 1997.

BARONE, J. **Livros didáticos de matemática da editora FTD no cenário brasileiro**: as primeiras décadas do século XX. Dissertação de mestrado. Orientadora: Maria Ângela Miorim. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008

BITTENCOURT, C. M. F. **O livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. (tese de doutorado) São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. **O livro e o selo: editoras católicas no Brasil**. Pro-Posições [online]. 2014, vol.25, n.1, pp. 117-137. ISSN 0103-7307. <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n1/v25n1a07.pdf>

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução de Mary Del Priore – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2ª ed, 1998.

COTTA, G. **Princípios Educativos de Marcelino Champagnat**. São Paulo: FTD, 1996.

DUMONT, I. **Exercícios de Cálculo e problemas sobre as quatro Operações Fundamentais**, por FTD. Editora Paulo de Azevedo & CIA, São Paulo, 1924.

FTD. Ir. ISIDORO DUMONT. **Escôrço Biográfico do Segundo Provincial dos Irmãos Maristas do Brasil Central**, Tipografia Siqueira. São Paulo, 1941.

\_\_\_\_\_. **Exercices de Calcul sur les Quatres Regles.** Impresso por Emmanuel Vitte. FTD. Lyon, 19ª edição, 1893.

\_\_\_\_\_. **Exercícios de Cálculo sem problemas sobre as Operações Fundamentais para uso das aulas Elementares,** por FTD, Emmanuel Vitte, Lyon, 1924.

FURET, J. B. et aliii. **Guia das Escolas para uso nas casas dos Pequenos Irmãos de Maria:** Documento do 2º Capítulo Geral do Instituto Marista, 1932. Tradução João José Sagin; Virgílio Josué Balestro – Brasília: UMBRASIL, 2009.

LE GOFF, J. **História e memória.** 4ª ed. Campinas, SP: Editora, UNICAMP, 1996.

MARTINS, Ir. A. C. **Contexto Histórico e Social da Obra Educativa de Champagnat.** EDIPUCRS, 1989.

MEGALE, L. **FTD 100 anos fazendo o amanhã.** São Paulo: FTD, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas:** a análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2004.

VALENTE, W. A Disciplina Matemática: etapas históricas de um saber escolar no Brasil. In: Oliveira, M. T, RANZI, S. **História das Disciplinas Escolares do Brasil.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003. P. 217-254.

# Educação democrática e princípios progressistas na Escola Paroquial “João XXIII” de Urutaí

Rafael Vasconcelos de Oliveira<sup>89</sup>

## **INTRODUÇÃO**

É recorrente em diferentes escritos referências aos postulados filosóficos e concepções que historicamente modelaram a prática pedagógica brasileira. O ato de “educar” sempre foi muito discutido por conta das demandas da sociedade, do desenvolvimento econômico e agora, das novas tecnologias. Durante toda a existência da educação brasileira têm-se críticas quanto à forma como se desenvolve a educação formal, sinalizando que a pesada herança da educação formal traz consequências sérias para a evolução do sistema educacional porque cria problemas específicos para a extensão do acesso e permanência na escola.

Ao tecer uma análise acerca de alguns aspectos da história da educação brasileira, nos diferentes períodos é possível visualizar a recorrência de concepções e princípios gerais que modelaram a prática

---

<sup>89</sup> Mestrando em Educação pelo PPGEDU/UFG/Regional Catalão-GO. Graduado em Matemática pelo Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí-GO (2013). Especialista em Metodologia do Ensino de Química e Física pela Universidade Cândido Mendes – Rio de Janeiro-RJ (2015). Atualmente é Técnico Administrativo do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.

pedagógica nas escolas do país tem diversas razões, definidores de perfis das escolas (públicas, privadas, católicas, militares, maristas, etc.); sobretudo as vertentes que se adotam para organizar e desenvolver o trabalho pedagógico (progressistas, liberais, cognitivistas, construtivistas, etc.); as formas de gestão escolar; o período histórico político; a desqualificação dos professores; os entraves do sistema de ensino; a concepção distorcida que se tem da educação em si, etc.

Associado a tais fatores, dentre outros, a educação escolar brasileira tivera como problema as transformações político-sociais que ocorreram (e ocorrem) no Brasil, especialmente no descompasso entre projeto social e projeto educacional, sobremaneira no que se refere ao alcance e abrangência da escolarização básica. Por exemplo, na Primeira República,

[...] a questão da escolarização permaneceu como um fator de extrema importância para as oligarquias que estiveram no poder, durante a Primeira República, ela foi crucial também para os trabalhadores, mas nos seus termos, pois nas reivindicações destes, a educação escolar precisava estar acompanhada de transformações materiais, distribuição de riquezas, justiça e igualdade, pontos que não constavam da agenda republicana (HILSDORF, 2003, p. 71).

Vê-se um exemplo de submissão da educação formal aos interesses republicanos da época. Ao fazer uma análise profunda da história da educação brasileira, em todos os períodos, vai se constatar

que a recorrência da prática pedagógica nas escolas do país ocorre muito em função dos interesses político-sociais.

Nesta perspectiva tem-se que concordar com Goldemberg (1993, p. 1-1) quando argumenta que “a constituição de uma vontade política capaz de promover a solução dos problemas educacionais não pode ser confundida com a simples exigência de que o Executivo atenda [...] ao conjunto heterogêneo das demandas”. A solução dos problemas educacionais no Brasil exige revisão de posicionamentos e materialização de ideias inovadoras. Verifica-se a pertinência de os educadores estabelecerem relações entre as vertentes, concepções e/ou teorias pedagógicas com a prática docente que buscam desenvolver em sala de aula.

Este estudo propõe abordar tal exercício, ao traçar paralelos entre a concepção de educação democrática defendida pelo teórico John Dewey e a concepção de escola progressista que Anísio Teixeira, tangenciando alguns princípios com a prática pedagógica desenvolvida na Escola Paroquial “João XXIII” (1960-2001) no município de Urutaí/GO. A motivação em traçar paralelos entre a educação desenvolvida na referida escola com as concepções desses teóricos partiu da premissa de que esta instituição teria a educação enquanto pré-requisito para o alcance de direitos políticos, tendo o cidadão como um indivíduo socialmente constituído na participação ativa nas decisões da esfera pública (MARSHALL, 1992).

A prática pedagógica nas escolas do país em geral se estrutura em função dos interesses político-sociais, de interesses locais, assim como atendem aos perfis e demandas estabelecidas por aqueles que conduzem as instituições e os programas educacionais. Tomada enquanto modelo e forma escolar historicamente constituída, a Escola Paroquial “João XXIII”, durante sua existência, teria firmado interesses cívicos e civilizatórios, típicos de uma educação progressista, combinado com os ideais do “modelo republicano” de escola pública que atribui às instituições escolares um caráter próprio e insubstituível. Por se tratar de uma instituição mista, isto é, inscrita na materialidade de uma escola católica, porém, subvencionada por recursos públicos, haveria possibilidade de uma coexistência de interesses, não exclusivamente religiosos, sobretudo na relação com a sociedade local e as autoridades constituídas. Vislumbra-se nos resultados discutir a influência, e a possível existência nessa escola, de pressupostos da educação democrática progressista, fundamentada por John Dewey e Anísio Teixeira, especialmente no que se refere ao aluno como ser que constrói a sua própria história, em atividades de ensino, nas quais, o centro do processo não era o professor, mas o aluno que era tido como sujeito de seu aprendizado, ou seja, a concepção de alunos como seres capazes de encontrar a melhor maneira para construir seus conhecimentos.

## **JOHN DEWEY E SUA CONCEPÇÃO PRÁTICO-TEÓRICA DA EDUCAÇÃO ENQUANTO FORMAÇÃO SOCIAL DE CONDUTAS DEMOCRÁTICAS**

John Dewey (1859-1952) foi um pensador que tomou a educação como objeto, situando-a na realidade de seu tempo e contexto históricos, formulou uma teoria do conhecimento, lógica, ética e estética, postulando a experiência como resultado da transação social e histórica entre agentes, hipóteses, consequências e ambiente. Muitas revisões das obras de Dewey mostram que o pragmatismo deweyano não pode ser confundido com o empirismo clássico, em que a ideia de experiência era reduzida a uma experiência de caráter subjetivo (ANDRADE, 2007).

Segundo a autora, ao longo da obra de Dewey, sob diferentes formulações, o método científico passa a ser um modo de exercício preparatório (na educação) e executivo (na vida pública) aos procedimentos da democracia, exemplificados pela exigência de transparência e pelo princípio do debate público dos desafios e das soluções aos problemas sociais.

Na concepção de educação democrática de Dewey, tem-se que em sua obra “Democracia e Educação” ele retoma os conceitos fundamentais para formular sua teoria da experiência e enfatiza que “toda e qualquer ação pedagógica coerente decorre de uma filosofia da educação consistente” (ANDRADE, 2007, p. 28).

A autora sinaliza que Dewey estabelece relações concretas e positivas entre a educação e a construção de experiências, desde que se



saiba quais os critérios para defini-la como educativa, qual deve ser o ambiente adequado para sua realização e, sobretudo, qual o papel do professor nesse processo. Pode-se inferir com base nos estudos da mesma autora que Dewey tem a experiência como um instrumento prático teórico de educação, pois para o teórico,

[...] a educação, [...] deveria partir sempre os interesses concretos e imediatos dos alunos, que o ambiente escolar deveria perder sua monotonia representada por fileiras de cadeiras voltadas ao quadro-negro (centrada espacialmente, portanto, na figura do professor) para passar a acontecer em laboratórios de um fazer em que crianças se defrontassem com situações problemáticas cujas resoluções envolvessem investigação, pesquisa, elaboração criativa e científica de soluções e respostas. Daí a ênfase em trabalhos manuais (marcenaria, culinária, desenho e construção de maquetes, costura etc.) desenvolvidos a partir de problemas ligados a necessidades práticas (alimentação, moradia, vestimenta, produção de utensílios domésticos e instrumentos de trabalho em geral) (ANDRADE, 2007, p. 29).

Na verdade, John Dewey – filósofo norte-americano – propõe um individualismo baseado na liberdade com responsabilidade, implicando na necessidade de o indivíduo ter uma educação que oriente seu critério ético. Quando ele enfatiza a educação voltada para “investigação, pesquisa, elaboração criativa e científica de soluções e respostas” tendo como referência e experiência, ele sinaliza que a aquisição de habilidades

e competências só pode ser concreta se houver a associação entre a teoria e a prática.

Quando Dewey defende uma educação democrática, ele constrói uma filosofia de que o “educar” deve partir de lições/ações voluntárias e coletivas, focadas na responsabilidade social, ou seja, para Dewey, a democracia é a condição para que a educação promova o aprimoramento da vida social e humana, devendo ter um fim social, a partir de

Um programa de estudos, que tenha em vista as responsabilidades sociais da educação, deve apresentar situações cujos problemas sejam relevantes para a vida em sociedade e, em que se utilizem as observações e conhecimentos para desenvolver a compreensividade e o interesse social (DEWEY, 1959a, p. 212).

Dewey defende a tese de que a educação é um instrumento que interfere diretamente nos problemas sociais, de modo que ela tem que estar paralela à responsabilidade social. Segundo o filósofo, “o maior perigo que ameaça o trabalho escolar é a ausência de condições que tornem possíveis a impregnação de espírito social” (DEWEY, 1959a, p. 393). Ele explica que o interesse da escola é ter um aluno/sujeito equilibrado, ela deve procurar desenvolver uma formação justa e coerente com a problemática social e capaz de dar continuidade entre o aprendizado escolar e o extraescolar.

Ainda em conformidade com o filósofo, se a escola não cumpre este papel social, ela se converte em uma instituição fora da realidade.

Em outras palavras, Dewey argumenta que a educação deve ajudar o aluno a não ter medo do poder do Estado, a aprender a exigir dele e a não ambicionar o poder como forma de subordinar seus semelhantes. O que Dewey deixou explícito é que a educação é fundamental para permitir o surgimento de cidadãos livres, que possuam individualidade.

Ao analisar a obra de Dewey (1959b) “dizer que a educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio de sua participação na vida da comunidade que pertencem”, o que “equivale, com efeito, a afirmar que a educação variará de acordo com a qualidade da vida que predominar no grupo” (p.87). Na perspectiva deweyana, a educação ao ser vista com uma função social necessita ter normas e métodos educativos diferentes de sociedades que não se quer, alienada e passiva.

Como este estudo trata da educação democrática, pode-se inferir que, na perspectiva deweyana, a educação tem por tarefa possibilitar a realização máxima do crescimento do ser humano que somente será possível pelo exercício do “aprender é aprender a pensar”, que constitui uma das principais tarefas da educação. Para o filósofo, “pessoas que pensam”, afirma Dewey, “são cautelosas, [...]; olham em torno, são circunspectas, não andam às cegas” (1959c, p.84).

De acordo com Tonieto & Fávero (2012), a democracia na perspectiva deweyana só existe quando a plena satisfação do indivíduo se realiza na cooperação entre todos os envolvidos, o que se configura como um dos grandes desafios a ser enfrentado pela escola, tendo em

vista que educar na democracia e para a democracia são objetivos sociais e políticos de todo e qualquer processo educativo que busque fortalecer intelectualmente e politicamente as futuras gerações. Os autores ressaltam que para John Dewey democracia e educação são indissociáveis a ponto converterem-se em credo pedagógico.

Em síntese, Dewey considerava a educação uma constante reconstrução da experiência. Foi esse pragmatismo que o marcou no cenário educacional, chegando a impulsionar Anísio Teixeira a atuar como filósofo da educação, considerando-se que sua marca foi de constante inquietação diante dos fatos, considerando a verdade não como algo definitivo, mas que se busca continuamente.

Esse é o verdadeiro significado do termo pragmatismo e/ou “instrumentalismo” de John Dewey, que defendia uma escola de pensamento, onde as ideias só têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais. Para Nascimento (2016), no campo específico da pedagogia, a teoria de Dewey é compatível com a chamada educação progressiva: a educação integral da criança onde o crescimento, físico, emocional e intelectual se articula para se construir a aprendizagem da democracia a aprendizagem do pensar.

Na leitura da autora, o princípio dessa pedagogia é que os alunos aprendam melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. De forma prática, as atividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimuladas a

experimentar e a pensar por si mesmas. Seria o desenvolvimento da democracia enquanto um paradigma que permite o maior desenvolvimento dos indivíduos, com capacidade de decidir, interferir, agir de maneira autônoma, e se construir enquanto indivíduo e enquanto grupo social.

### **ANÍSIO TEIXEIRA E SUA CONCEPÇÃO DE ESCOLA PROGRESSISTA (OU, A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA?)**

Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século XX, Anísio Teixeira (1900-1971) foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Como teórico da educação, Anísio não se preocupava em defender apenas suas ideias, já que muitas delas eram inspiradas na filosofia de John Dewey (1852-1952), de quem foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos.

O grande legado de John Dewey para Anísio Teixeira foi o pragmatismo - ideia de educação como construção e reconstrução da experiência - que sinaliza que o mundo em transformação requer um novo tipo de homem consciente e bem preparado para resolver seus próprios problemas acompanhando a tríplice revolução da vida atual: intelectual, pelo incremento das ciências / industrial, pela tecnologia / e social, pela democracia. Para dar conta desse pragmatismo, Teixeira

(1968) sugere “uma educação em mudança permanente, em permanente reconstrução”.

De acordo com Nascimento (2011, p. 1-6) em seu livro “Pequena Introdução à Filosofia da Educação...” publicado pela primeira vez em 1934, sendo posteriormente redefinido quanto à natureza do seu título original, Anísio Teixeira

[...] discute o sentido da educação progressiva e a identifica como sendo filiada a uma orientação filosófica mais geral, que se consubstancia numa filosofia social. Toma, portanto, o princípio da vida democrática formulado por John Dewey, enquanto paradigma da educação de uma sociedade moderna, cujo conceito de atuação e experiência estende-se como o fundamento da vida ativa. O objetivo do autor era afirmar primeiro uma orientação teórica geral sobre o homem e a sociedade, para inferir daí, uma educação de base progressista e democrática.

Anísio Teixeira direciona seu livro para a materialização de uma escola com as bases filosóficas conceituais que traduzem as mudanças que se espera na prática pedagógica antevendo o impacto das mudanças que a modernidade iria impõem às políticas governamentais, rascunhando um novo desenho para a educação no processo de modernização do país e na compreensão de novos valores que conduzem a vida humana na sociedade complexa ai existente, considerando-se que na visão de Anísio Teixeira, esses novos valores só se sobressaem se esta sociedade complexa tomasse para si o princípio da democracia como experiência de vida.

Ao analisar a influência do pragmatismo deweyano na filosofia da educação de Anísio Teixeira vê-se que o papel desempenhado por Anísio Teixeira enquanto propositor da educação pública, perpassa toda a sua obra, articulando bases para projetos políticos e pedagógicos, uma vez que traz em sua essência os princípios de democracia, liberdade, cidadania; valores estes que o teórico considera essenciais na construção do ideal de sociedade democrática e de uma escola progressista. Nascimento (2011, p. 3-6), esclarece que

A escola progressista é própria de uma civilização em mudança permanente e ordenada por um conhecimento fundado numa ciência que também está em constante transformação. O que segundo o autor se chamaria de escola nova é a escola transformada resultante deste processo de transformação, [...]. Portanto, a ideia de Escola Nova é o fruto de uma sociedade que sofreu profundas mudanças em seus aspectos “econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência” e com ela se transformou numa instituição de base e apoio para esta mesma sociedade.

Para Anísio Teixeira a escola deveria ser o agente da contínua transformação e reconstrução social, colaboradora da constante reflexão e revisão social frente a dinâmica e mobilidade de uma sociedade democrática. Ele argumenta que conceito social de educação significa que a escola respeite e valorize os interesses vocacionais e especiais de qualquer sorte, e que a figura do professor contribua de forma definitiva, pois forma o homem e permite sua relação com o mundo.

Nascimento (2016, p.3) afirma que a filosofia da educação de Anísio Teixeira “indica que é preciso educar o homem para ele indagar e resolver por si os problemas; e também conceber escolas que preparem não apenas para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente desconhecido”, sublinhando-se que as bases desta filosofia estão na capacidade de formar pessoas autônomas e independentes, com competências para resolver problemas e buscar soluções.

Nunes (2000, p. 15), enfatiza que Anísio Teixeira defende em tudo que escreveu que a educação é um direito de todos. Defendia, sobretudo, a prioridade incondicional do ensino primário e a qualificação dos docentes como caminhos do progresso no âmbito educacional. Para o teórico em questão, a “Filosofia da educação não é, pois, senão o estudo dos problemas que se referem à formação dos melhores hábitos mentais e morais em relação às dificuldades da vida social contemporânea” (TEIXEIRA, 2000, p. 171).

Ainda Nascimento (2011) explicita que a filosofia da educação de Anísio Teixeira concebe a educação formal como a possibilidade da redenção cidadã e moral. Tem-se assim, a relevância que o pragmatismo deweyano nas teorias de Anísio Teixeira “teve para a formulação de uma nova pedagogia no ensino, com base no respeito às particularidades individuais, no incentivo a experimentação e a atividade, superando dessa forma o ensino tradicional e fortalecendo a tão sonhada educação nova” (NASCIMENTO, 2016, p. 36).



Dessa forma, Anísio Teixeira via nessa “filosofia da ação”, emanada do pragmatismo de Dewey, uma base para fundamentar seus ideais de educação, acreditava que o crescimento do homem estava inerente a sua força de realização e de expansão e que essas forças não se efetivariam, [...]. Sendo a escola progressiva o espaço mais propício para essa ascensão (p.27).

A mesma autora esclarece que a escola progressiva ainda não se materializou no país, pois ainda tem-se uma educação de privilégios e uma sociedade desigual, ou seja, a recorrência da prática pedagógica nas escolas do país continua ocorrendo muito em função dos interesses político-sociais, o que impede que o escopo político-social da educação se constitua de

[...] ideais e aspirações, contidos no sistema social democrático, (que) envolvem a igualdade rigorosa de oportunidades entre todos os indivíduos, o virtual desaparecimento das desigualdades econômicas e uma sociedade em que a felicidade dos homens seja amparada e facilitada pelas formas mais lúcidas e mais ordenadas (TEIXEIRA, 2000, p. 172).

O que se vê, portanto, é que a leitura de John Dewey deu a Anísio Teixeira a possibilidade de encontrar resposta programática para as questões educacionais com as quais lidou. Na verdade, o liberalismo deweyano forneceu ao teórico/filósofo a possibilidade de influenciar na política educacional do país, ainda que Dewey acreditasse nas reformas educativas em países pouco desenvolvidos e Anísio Teixeira conhecia e

denunciava criticamente a força das tradições na sociedade brasileira em torno dessas reformas.

Em síntese, o que Anísio Teixeira propõe e reforça em seus escritos é a educação como um direito de todos, de modo que a escola progressiva para ele, como assevera Lima (2011), deveria (ou deve) assumir uma ideologia democrática, progressista de cunho liberal, ligada a uma concepção fortemente individualista do indivíduo, focada na autonomia e na possibilidade pessoal de escolha, na maioria das vezes entendida como democracia.

### **ESCOLA PAROQUIAL JOÃO XXIII – URUTAÍ//GO: PRÁTICAS DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PROGRESSISTA**

Parece controverso sugerir que uma escola católica – ou, uma escola paroquial – desenvolveu práticas de uma educação democrática e adotou algumas características progressistas já que este tipo de escola se caracteriza por uma educação cristã e conservadora. Na intenção de mostrar que essa possibilidade se materializou na Escola Paroquial João XXIII – Urutaí/GO é pertinente observar que a chamada educação democrática progressiva se originou no final do século XIX, na Europa, e se propagou por todo o mundo. Historicamente, se vê que esta concepção de educação acompanhou a história da pedagogia em todas as épocas, embora a organização dos sistemas escolares seja mais recente na história da educação e da pedagogia (LUZURIAGA, 1984),

podendo inferir com base em estudos que tratam da educação democrática de Dewey e da escola progressista de Anísio Teixeira que as ideias desses dois teóricos se fundiram, embora sejam apontadas algumas particularidades entre ambas, inclusive no que se refere à adaptação de contexto e projeto educativo americano e brasileiro, defendidos pelos autores.

Ao tomar como referência a complementação entre as concepções dos dois teóricos, pode-se conceber a educação democrática progressista como “a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso se deu também a esse movimento o nome de ‘escola ativa’” (LUZURIAGA, 1984, p. 227). Sem querer descrever todo histórico da educação democrática/progressista, parece oportuno dizer que especificamente sobre o “movimento escola progressiva”, como preferem John Dewey e Anísio Teixeira, pode-se identificar, quatro momentos principais:

- o da criação das primeiras escolas novas na Europa e nos Estados Unidos, em 1889 e 1893;
- o da formulação das novas ideias ou teorias da educação nova, entre 1900 e 1907;
- o da criação e publicação dos primeiros métodos ativos, que vai de 1907 a 1918;

- o da difusão, consolidação e oficialização das ideias e métodos da nova proposta de educação, que se desenvolve a partir de 1918 (LUZURIAGA, 1984).

Nas diferentes legislações da Educação brasileira, tais influências podem ser observadas, com maior ou menor ênfase, ao longo do século XX, incluindo a atual LDBEN, em vigor desde 1996.

Enquanto princípio norteador e ideário, a Escola Paroquial João XXIII preconizava ser,

[...] uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo de prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (TEIXEIRA, 1999, p. 63).

Tais indícios evidenciam a combinação de interesses preconizados por uma suposta Cultura Escolar Católica que além de disseminar o que seria próprio da formação católica, também priorizava uma preparação de valores moral e cívico, prescrevia formas de comportamento, postura, trato social, dentre outros aspectos. Concomitante com a Educação Católica, caracterizada por rituais, símbolos e imersão na vida comunitária, impõe-se o imperativo dos ideais progressistas, democráticos e participativos, com dupla finalidade de propósitos. Estabelece relações entre o processo educativo da Escola Paroquial João XXIII com a educação democrático progressiva de Dewey e Teixeira.

Nas palavras do Papa João Paulo VI há um ideal de Educação, cuja escola se coloca como instrumento:

A escola católica não pode ser pensada separadamente das outras instituições da educação nem conduzida como corpo à parte, mas deve relacionar-se com o mundo da política, da economia, da cultura e com a sociedade no seu conjunto. Compete à escola católica enfrentar com determinação a nova situação cultural, colocar-se como instância crítica dos projetos de educação parciais, exemplo e estímulo para outras instituições de educação; tornar-se fronteira avançada de preocupação educativa da comunidade eclesial. Deste modo se torna claro o caráter público da escola católica, [...]. Além disso, as instituições escolares católicas, em paridade com as escolas estatais, realizam uma função pública, garantindo com a sua presença o pluralismo cultural e educativo e, sobretudo, a liberdade e o direito da família poder ver realizado o endereço educativo que pretende dar à formação dos seus filhos (PAPA PAULO VI, 1965, n.9).

Pode-se inferir que uma escola paroquial deve ser formadora de bons e competentes cidadãos e cristãos autênticos, considerando-se que “o melhor instrumento para firmar o lugar da religião nos lares [...], haveria de ser a escola paroquial” (WYSE, 1989, p. 85). Desse modo, ao serem vinculadas a uma congregação religiosa as escolas paroquiais teriam por finalidade, além das funções socioeducativas, as funções direcionadas para a evangelização, missão e carisma católico.

Por essa razão, as práticas pedagógicas da referida escola se concentravam em:

- numa educação inserida no contexto das relações sociais;
- numa escola como parte integrante e inseparável dos demais fenômenos que compõem a totalidade social;
- no aluno, enquanto sujeito ativo do seu processo de aprendizagem;
- no professor como mediador do processo ensino-aprendizagem capaz de estimular nos alunos a criatividade, a criticidade e o “pensar” mediante as atividades propostas.

A associação desses pressupostos fazia com que a atuação da referida escola constitui-se na preparação de seus alunos para as situações e contradições do mundo adulto, como uma forma de socializá-los e capacitá-los para uma participação organizada e ativa na sociedade. Segundo Torres (2016) as propostas educacionais eram elaboradas segundo as diretrizes legais do ensino público, sendo que:

- A Educação Infantil utilizava uma forma de organização do trabalho pedagógico diferenciada, que permitia às crianças a conjunção harmoniosa de um amplo espaço físico e um aconchegante relacionamento pessoal. Para que isso fosse possível, a escola contava com um corpo de assistentes, professores e coordenadores, especialmente dedicado a este segmento;

- O Ensino Fundamental, por sua vez, evidenciava a preocupação em desenvolver habilidades básicas para a vida, por meio de atitudes, hábitos e valores próprios, de forma a levar os alunos a uma constante investigação, respeitando o meio ambiente e tudo o que os rodeava.

Em ambos os ciclos de ensino, os conteúdos programáticos eram ministrados durante as aulas, porém o aprendizado se efetivava durante o trabalho de fixação, que era realizado por meio das tarefas individuais e grupais, de forma que os seus alunos, desde cedo, eram instruídos para esse trabalho, desenvolvendo o hábito da coletividade. Acerca da proposta de formação humana e religiosa na referida escola, eram desenvolvidas ações visando à formação humana através de um trabalho com reflexões sobre valores, ética, fraternidade e solidariedade em situações do dia a dia, possibilitando aos alunos refletirem a respeito de si mesmo e do próximo.



Figura 1 – Imagem da comemoração do dia de Santo Antônio com reza de terço, finalização de trezena (do dia 01/06 a 13/06) e quadrilha.

Fonte: Acervo Pessoal da 1ª diretora Terezinha Maria de Lima Torres (2016).

De acordo com Torres (2016) a proposta de uma educação democrático progressista se materializava, no contexto da escola, na realização de gincanas, campanhas de solidariedade, celebrações e momentos de espiritualidade e participação nos eventos do calendário anual da Igreja com o desenvolvimento de ações que suscitam o testemunho de Deus no contexto escolar, bem como, na participação de comemorações de datas religiosas festivas, por exemplo, Coroação de N. Sra. Aparecida e festas juninas acompanhadas de terços e novenas.

Ao longo do tempo de funcionamento, a organização do trabalho pedagógico da escola em questão foi se inovando, tendo em vista que essa organização passou a ser conduzida por algumas diretrizes curriculares nacionais e estaduais, entre elas a instalação do Projeto Político Pedagógico que, foi uma exigência da Constituição Federal do Brasil de 1988, quando se preconizou maior autonomia às escolas na elaboração da própria identidade. Entretanto, foi somente depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 – que este tipo de documento se instalou nas escolas, devendo dizer que a Escola Paroquial João XXIII de Urutaí/GO, elaborou apenas três desse documento que orientavam seu trabalho pedagógico durante os anos de 1998 a 2001.

Todavia, essa lacuna não impediu que a referida escola promovesse e garantisse a integração entre os níveis de ensino, de maneira que não fosse percebido nenhum tipo de ruptura na passagem



da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como, não impediu que se mantivesse a integralização dos conteúdos, a coerência metodológica e a prática avaliativa pautada nos fundamentos teóricos expressos no marco conceitual das políticas públicas educativas vigentes durante a sua existência.

O que implica em considerar a Escola Paroquial João XXIII em uma escola de concepções democrático progressistas, tendo em vista que a grande maioria das escolas junto às Igrejas limitava-se, no seu período de origem, à formação de eclesiásticos, sendo o ensino ministrado por qualquer sacerdote encarregado de uma paróquia e o ensino reduzia-se aos salmos, às lições das Escrituras, seguindo uma educação estritamente cristã.

Já no século XIX, início do século XX, as escolas paroquiais estavam voltadas para educação básica das camadas populares e destinavam-se a suprir as deficiências do ensino no interior, prevenir conflitos, e garantir a expansão do catolicismo no Brasil. E, no período de existência da referida escola, com a análise e implantação das políticas educacionais nacionais propostas para a educação formal, esta escola passou a contar com a participação dos membros da comunidade escolar nos diversos níveis de decisão e com a existência de órgãos colegiados deliberativos, assumindo assim, a sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar.

Ao estabelecer relações entre a Escola Paroquial “João XXIII” de Urutaí/GO com os pressupostos da educação democrático progressista,

pode-se dizer que a referida escola desenvolvia sua intenção educativa levando em consideração o aluno como ser que constrói a sua própria história, por isso buscou desenvolver atividades de ensino, nas quais, o centro do processo não era o professor, mas o aluno que era tido como sujeito de seu aprendizado.

Conforme sugere Torres (2016), durante o tempo em que esteve à frente da gestão da instituição, era uma das tarefas dos professores explicitarem as problemáticas sociais concretas e contextualizá-las, de modo que o ensino fosse encaminhado propondo a imaginação, intuição e o senso investigativo, ou seja, a escola respeitava o educando como ser único que constrói seu aprendizado, e inclusive, o via como capaz de encontrar a melhor maneira para construir seus conhecimentos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A proposição desse estudo, qual seja, traçar paralelos entre a concepção de educação democrática defendida pelo teórico John Dewey e a concepção de escola progressista que Anísio Teixeira defende com a prática pedagógica desenvolvida na Escola Paroquial João XXIII (1960-2001) no município de Urutaí/GO que considerava a educação como um pré-requisito essencial para os alunos e intervir, de forma ativa, nas decisões da esfera pública, pode-se listar, pelo menos, três considerações:

– a educação democrática preconizada por John Dewey permite o maior desenvolvimento dos indivíduos, com capacidade de decidir,

interferir, agir de maneira autônoma, e se construir enquanto indivíduo e enquanto grupo social;

– a escola progressista defendida por Anísio Teixeira pode ser concebida como o espaço mais propício para a ascensão pessoal e social, tendo em vista que o processo ensino-aprendizagem ali desenvolvido parte da análise crítica das realidades sociais que sustentam as finalidades sociopolíticas da educação;

– mesmo sem um aprofundamento maior sobre as teorias de Dewey e Teixeira, pode-se dizer que a proposta de formação humano religiosa na Escola Paroquial “João XXIII” de Urutaí-GO se baseava em ações que vislumbravam a formação humana através de um trabalho com reflexões sobre valores, ética, fraternidade e solidariedade em situações do dia a dia, possibilitando aos alunos refletirem a respeito de si mesmo e do próximo, logo se tornavam sujeitos ativos na transformação social. A Escola Paroquial “João XXIII”, em suas práticas pedagógicas exercidas entre 1960 e 2001, teria influência da educação cristã tradicionalista, mas fundamentalmente, colocou as necessidades e os interesses do indivíduo acima dos interesses da sociedade organizada, como defendia Rousseau quando rascunhou a “escola progressiva” (OLIVEIRA, 2016).

Os dois autores referenciados, embora tenham produzido seus postulados teóricos e assentado suas propostas no fortalecimento da educação escolar republicana, tanto americana quanto brasileira, a apropriação dos fundamentos humanistas das obras podem

perfeitamente serem apreendidos por uma escola de natureza mista. A Escola em análise, apesar de se anunciar “Paroquial”, tende a se diferenciar das demais pela singularidade de sua estrutura, organização e provimento. É reconhecida como instituição gerida por uma autoridade religiosa, porém na coexistência de servidores da rede pública estadual. Portanto, há se considerar que princípios republicanos fossem difundidos nas práticas pedagógicas e nos projetos de ensino. Considera-se que a escola tenha investido em uma educação compatível com a faixa etária de seus alunos, procurando desenvolver uma educação marcada pela ênfase na autonomia dos seus alunos e nos pressupostos cristãos. Nesse sentido, a relação de coexistência, mesclada por princípios do humanismo cristão, com os ideais democráticos progressistas formulados pelos autores referenciados podem ter influenciado a composição e direcionamento das ações educativas no interior da escola. Diluído nos propósitos, mas determinante no perfil de educação preconizada na instituição, há de considerar que os princípios de participação, reflexão, autonomia e experiência estariam nas entrelinhas do projeto educativo que delineou a instituição durante a segunda metade do século XX.

## Referências

ANDRADE, J. P. Educação e Democracia: um ensaio sobre o conceito de experiência em John Dewey. In: **Educação e Filosofia**. Vol. 21, Núm. 41, p.15-42. Uberlândia/MG. Jan./jun. 2007.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3º ed. São Paulo/SP: Companhia Editora Nacional, 1959a.

\_\_\_\_\_. **Como pensamos**. Trad. Hayée de Camargo Campos. 3 ed. São Paulo/SP: Companhia Editora Nacional. 1959b.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução em filosofia**. Trad. António Pinto de Carvalho. 2 ed. São Paulo/SP: Companhia Editora Nacional, 1959c.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. In: **Estudos Avançados**. Vol.7. Núm.18. São Paulo/SP. 1993.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira**. São Paulo/SP: Thompson, 2003.

LIMA, J. F. L. de. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. In: **Educar em Revista**. Núm. 39. p. 225-239. Curitiba/PR. Editora UFPR. jan./abr. 2011.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 15 ed. São Paulo/SP: Nacional, 1984.

MARSHALL, T. H. **Citizenship and Social Class**, Pluto Classics, London, 1992.

NASCIMENTO, E. M. M. do. **Pequena introdução à filosofia da Educação: A Escola Progressista ou a Transformação da Escola**, de Anísio Teixeira. 2011. Disponível em: <  
<http://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/Pequena->

Introdução - Filosofia da Educação.pdf>. Acesso em 25/07/2016.

\_\_\_\_\_. A influência do pragmatismo estadunidense na filosofia da educação de Anísio Teixeira: a dimensão político pedagógica na defesa da escola pública. In: **Cadernos do PET Filosofia**, Vol.7, Núm.13, Jan-Jun/2016, p.24-39.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Revista Educação & Sociedade**, Vol. XXI. Núm. 73, p. 9-39, 2000.

OLIVEIRA, R. V. de. **Escola Paroquial “João XXIII” de Urutaí-GO (1960-2001): Possibilidades de Articulação entre os Ideais Revolucionários e uma Pedagogia Cristã**. Artigo produzido como exigência para conclusão da disciplina “Modernidade, Pós-modernidade e Educação: estudos sociológicos”. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão/GO. 2015.

PAPA PAULO VI. **Declaração Gravissimum Educationis sobre a Educação Cristã**. Publicado em 28/Out./1965. Última atualização em 27/jan./2011. Disponível em: [www.diocesedeapolis.org.br](http://www.diocesedeapolis.org.br). Acesso em: 28/07/2016.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 5. Ed. São Paulo/SP. Cia Editora Nacional. 1968.

\_\_\_\_\_. **Educação não é privilégio**. 6 ed. Rio de Janeiro/RJ: UFRJ, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pequena introdução à filosofia da educação – a escola progressiva ou a transformação da escola**. 6 ed. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2000.

TONIETO, C. & FÁVERO, A. A. Contribuições da filosofia de John Dewey para a educação: a democracia como credo pedagógico. In: **IX Anped Sul**.

Seminário de pesquisa em educação na Região sul. UPF/ Porto Alegre/RS. 2012.

**TORRES, T. M. L. Acervo Pessoal e Escritos da 1ª diretora da Escola Paroquial “João XXIII” de Urutaí-GO (2016).**

**WYSE, A. O. F. M. No coração do Brasil – ensaio da história dos Quarenta Anos (1943-1984) da Custódia do Santíssimo Nome de Jesus em Goiás. Petrópolis/RJ: Vozes, 1989.**

# Escola Paroquial “João XXIII” de Urutaí-GO: Ideais Revolucionários e uma Pedagogia Cristã

Rafael Vasconcelos de Oliveira<sup>90</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Muitos estudos indicam que um dos importantes filósofos do Iluminismo foi Rousseau, tendo em vista que seu livro foi uma ruptura considerável na história da educação e, devendo frisar que não foram os detalhes práticos da educação que asseguraram à posteridade de Rousseau, mas sua filosofia da educação como concepção da infância e da pedagogia em geral. Ele era um filósofo cristão que se sobressaiu por não concordar com o materialismo e, por criticar severamente o regime feudal e os costumes da aristocracia, preconizando uma educação afastada do artificialismo das convenções sociais (FONTES, 1981; ARANHA, 1989).

Através da sua obra ‘Emílio ou da Educação’ (1996), Rousseau critica os preceitos propagados pela sociedade que se fundamentavam no cerceamento da liberdade de expressão e pensamentos dos

---

<sup>90</sup> Mestrando em Educação pelo PPGEDU/UFG/Regional Catalão-GO. Graduado em Matemática pelo Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí-GO (2013). Especialista em Metodologia do Ensino de Química e Física pela Universidade Cândido Mendes – Rio de Janeiro-RJ (2015). Atualmente é Técnico Administrativo do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.



indivíduos. São estas considerações e muitas outras que Boto (1996) faz em seu livro *A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. Assim, este estudo se justifica pela compreensão de que a referida autora, ao tratar das concepções de educação defendidas por Rousseau principalmente o iluminismo pode favorecer na compreensão da pedagogia instituída na Escola Paroquial João XXIII, que mesmo sendo considerada uma escola religiosa e conservadora, já concebia a educação como emancipatória e desenvolvia práticas pedagógicas que vislumbravam uma educação que não podia ser subordinada à religião, aos modelos medievais, aos jesuítas e aos interesses da aristocracia, devendo ser, essencialmente, laica.

Na verdade, o que se pretende é estabelecer relações entre a educação antes da Revolução Francesa e do movimento iluminista, com a educação que emergiu depois, considerando-se ser instigante uma escola católica estar envolvida com ideias educacionais revolucionários, tendo em vista que para Boto (1996, p. 99), a partir daí, a escola deveria ser “[...] capaz de imprimir na alma dos novos cidadãos o registro da sociabilidade inédita que recriaria os costumes, os hábitos, os valores e a própria tradição [...]” (p. 99).

Ao compreender que o objetivo central deste estudo é estabelecer relações entre os apontamentos do livro *A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa* da autora Carlota Boto (1996), que enfoca as ideias de Rousseau na questão da formação homem, distinguindo o tempo de ser homem-criança do homem-adulto,

com a educação emancipatória ministrada pela Escola Paroquial “João XXIII” de Urutaí - GO (1960-2001) apesar de ter sido uma escola católica e tradicional, importa, pois, compreender se a escola católica soube se adequar e/ou fazer uso das ideias iluministas defendidas por Rousseau e ainda, se atendia às demandas histórico-culturais de Goiás em termos de educação formal.

Para o alcance real deste objetivo de pesquisa, é importante que se conheça a relação revolução-igreja-escola ocorrida em 1990 e a escola do homem novo, de modo que o presente estudo busca evidenciar as transformações na educação depois da Revolução Francesa e do movimento iluminista; aprofundar conhecimentos sobre as ideias de Rousseau, principalmente sobre suas reservas com a pedagogia cristã, na qual “o tempo é o senhor de todas as coisas”, “a criança deve ser criança”; identificar na obra de Boto (1996) as argumentações que comprovem a relação entre o iluminismo e a educação ministrada na Escola Paroquial João XXIII e situar a referida escola no contexto da história das instituições escolares, especialmente as escolas católicas.

Sendo assim, o que se espera, hipoteticamente, com este ensaio teórico, outrora já dito, é estabelecer relações entre a educação antes da Revolução Francesa e do movimento iluminista, com a educação emancipatória e/ou revolucionária que emergiu depois desses fatos históricos, endossada por Rousseau que defendia que “não se devia educar as pessoas para servirem ou para dar ordens”, mas sim, formá-las para serem livres das discriminações das desigualdades sociais, pois

em sua opinião, “[...] os pobres não devem sustentar a ociosidade dos ricos [...]” (ROUSSEAU, 1996, p. 215).

E mais, situar a prática pedagógica da Escola Paroquial João XXIII no contexto dessa educação defendida por Rousseau e explanada por Boto (1996), levando-se em conta que tal prática pode ser compreendida como uma educação transformadora que conscientiza o educando sobre sua situação no contexto social, histórico, econômico, político e cultural onde está inserido, levando-o a conhecer, sobretudo, as causas reais dessa situação e as possibilidades de transformação a partir desse entendimento.

Para tanto, este estudo, por ser uma associação entre literaturas afins e a realidade da escola em questão é bibliográfico (processo que visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno e/ou processo) e explicativo (processo que registra fatos, analisa-os, interpreta-os e identifica suas causas, bem como, estrutura e define modelos teóricos).

Ainda há que se considerar que “a amplitude do olhar do pesquisador se dá ao levantar as fontes. Aí ele não identifica apenas objetos específicos, mas descobre outras questões sociais que demarcam um período” (MIGUEL, 2004, p. 116), logo, a metodologia utilizada teve caráter arquivístico e bibliográfico, que parte do levantamento e catalogação das fontes para, posteriormente, produzir um texto com citações que constituirão o diálogo proposto pelo ensaio teórico, devendo, necessariamente, estabelecer, de fato, esse diálogo e

não apenas descrever o que se lê e analisa contextualizando a escola em questão dentro de um espaço e tempo geral.

## **REVOLUÇÃO ‘FRANCESA’ E ILUMINISMO**

Leão (2005, p. 82) argumenta que “antes da Revolução Francesa, a educação era regida pelas ideias religiosas, tinha valor teocêntrico, era manipulada pela Igreja que moldava os comportamentos dos indivíduos”. Porém, com essa revolução houve a viabilização de um novo homem capaz de visualizar novos conceitos sobre a sociedade, deixando de ser alienado. Sendo assim, pode-se dizer que a Revolução Francesa trouxe o iluminismo e com ele, a preocupação com a questão da formação para a cidadania.

Todavia, naquela época (e ainda hoje, de forma camuflada) a burguesia se apropria da educação e/ou da escola para materializar o seu poder, haja vista que através de suas ideologias e políticas criam mecanismos de subordinação do homem. Assim, é imprescindível que a educação possa, realmente, fomentar a disseminação da ideologia burguesa, visando à formação de cidadãos críticos que conheçam seus direitos e deveres. Daí, a necessidade de se articular filosofias influentes, por exemplo, o iluminismo, a processos e práticas educacionais desenvolvidas nas escolas católicas e em outras escolas.

Essa articulação deve se constituir a partir de um estudo amplo sobre as mesmas, de forma que se possam analisar suas práticas embutidas numa educação para a democracia e minimizando a

tendência da simples formação ética ou religiosa. O funcionamento satisfatório de escolas católicas e de escolas laicas requer a presença de certas condições objetivas, tais como certo grau de liberdade individual e certo equilíbrio nas relações de poder. Assim, quando se fala em iluminismo e revolução, reporta-se ao tempo em que a França – Revolução Francesa - passou a perceber a infância estava também em um processo de transformação de ideias e comportamentos relacionados à família e à sociedade.

Estudos sinalizam que a Revolução Francesa foi um movimento social e político ocorrido na França no final do século XVIII que teve por objetivo principal derrubar o Antigo Regime e instaurar um Estado democrático que representasse e assegurasse os direitos de todos os cidadãos, sendo, portanto, considerada o mais importante acontecimento da história contemporânea. Inspirada pelas ideias iluministas que vieram derrubar regimes absolutistas e ascender os valores burgueses.

A partir dessa revolução, ainda no século XVIII, “assiste-se a uma ampla potencialização do problema educativo que é colocado no centro da vida social” (CAMBI, 1999, p. 326). Eram as vertentes iluministas adentrando muitos contextos, entre eles a educação. A história dessas vertentes traz o nome do suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que se liga inevitavelmente à Revolução Francesa, tendo em vista que ele era um dos mais apaixonados líderes da revolta contra o regime monárquico francês.

O princípio fundamental de toda a obra de Rousseau, pelo qual ela é definida até os dias atuais, é que o homem é bom por natureza, mas está submetido à influência corruptora da sociedade (MACEDO, 2008). Assim tem-se que o iluminismo é o movimento europeu de difusão do conhecimento, de melhoria prática seguindo os progressos teóricos.

Para Rodrigues (2012) o pensamento Rousseau em que decreta que a democracia deveria ser a única maneira de convivência entre os homens, ou seja, o povo deveria ser o único soberano de uma nação, serviu de base teórica para a revolução Francesa, bem como, para a Independência dos Estados Unidos da América e até a Inconfidência Mineira no Brasil. De modo que, no que se refere à educação, o iluminismo trouxe revisão de ideias e posicionamentos. Na verdade,

[...] são os Iluministas, de fato, que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições, em primeiro lugar da escola, que deve reorganizar-se sobre bases estatais e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudo radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade) e nutridos de “espírito burguês” (utilitário e científico) (CAMBI, 1999, p. 336).

Ocorre que “o Iluminismo, de modo sucinto, pode ser visto como um esforço consciente de valorização da razão, objetivando, na prática, a crença no progresso e a liberdade de pensar” (ZENI, 2010, p. 7), logo, pode ser instrumento de revolução, porque se “insurgiu contra a hierarquia e o despotismo na Igreja, no Estado e na sociedade” e de

educação, porque minimiza a “ignorância no pensamento e a hipocrisia da moral” (NISKIER, 2001, p. 120).

Ao insurgir um movimento totalmente adverso ao absolutismo da Igreja e da Monarquia e que defendia a liberdade de pensamento, a educação se apresenta como um instrumento de construção de autonomia intelectual. A inteligência existe, logo, deve ser explorada e, com isso, surge a independência pessoal. Para Kant (2005, p. 63) “o iluminismo é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado”. Assim pode-se enfatizar que a revolução e o iluminismo do século XVIII, representaram uma ruptura importante com o passado de submissão e oposição a heteronomia (sujeição a uma lei exterior ou à vontade de outros).

## **ROUSSEAU E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE A EDUCAÇÃO FORMAL E CRISTÃ**

Entendendo que o iluminismo pode ser compreendido como uma base teórica da revolução e, fundamentalmente, trata-se de um movimento que veio disseminar a submissão do homem à igreja e à monarquia; veio difundir o conhecimento científico e se opor à heteronomia, pode-se dizer que Rousseau em sendo um revolucionário, também foi considerado um iluminista (ZENI, 2010).

Para o autor supracitado, Rousseau admitia dois semblantes para a educação: a expansão gradual das habilidades próprias da criança e o seu distanciamento dos achaques sociais. Nesse sentido, o educador

deve ensinar o aluno levando em conta suas capacidades naturais e, transformando-o em um homem de bem. Boto (1996) descreve sobre as influências rousseanas com clareza e argumenta que, embora tenha sido um filósofo progressista, o filósofo teve uma grande ligação com a pedagogia cristã, na qual “o tempo é o senhor de todas as coisas”, “a criança deve ser criança”, etc.

A comprovação dessa ligação se dá quando os estudos mostram que o filósofo rejeitou no seu ensaio pedagógico usar como exemplo a vida dos grandes estadistas e príncipes do passado. Boto (1996) assevera a influência de Rousseau sobre a educação atual quando ela observa em sua obra que “desafiando a pedagogia tradicional em sua severidade, Rousseau apresenta um modelo alternativo, cujo sentido estaria inscrito, não apenas nas estratégias adotadas, mas nos próprios pressupostos diretores do modelo de ensino apregoados” (p. 28).

O grande marco desse filósofo foi desenhar uma pedagogia emancipatória que reconhecesse a infância como etapa evolutiva da vida humana. Por outro lado, ele simpatizava com “a religião da humanidade”, pois acreditava haver em cada indivíduo “uma inclinação humanitária natural” que o predispunha a ajudar o próximo e a socorrê-lo sem que fosse necessário consultar os Livros Sagrados ou ser ordenado por um sacerdote (ROUSSEAU, 1996).

Na visão de Rousseau, se o ser humano nasce bom, o castigo físico é um crime, de modo que cada um poderia escolher sua fé quando atingisse a idade da razão, sem a imposição de padres ou pastores



instrutores. Seria o que Boto (1996) entende como “tempo de ser criança” e “tempo de ser adulto”. Assim, no contexto da educação, “planejar a formação do homem requer, no entanto, aos olhos do autor, percepção da diversidade entre o tempo de ser criança e o tempo de ser adulto” (p. 27), o que vai de encontro às palavras da Bíblia Sagrada que diz: “há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou” (Eclesiástico: 3,2).

Desse modo, pode-se inferir com base nos estudos de Boto (1996) que o objetivo da educação formal iluminista – seja ela cristã ou não - é preparar as novas gerações para o mundo em que terão que viver, ou seja, proporcionar-lhes o ensino necessário para estejam aptos para uma vida digna, por isso a escola deve estar em contínuo estado de alerta para adequar seu processo educativo, estando consciente de que deixou de ser espaço único da aprendizagem e os alunos podem adquirir por outros meios os conhecimentos que consideram necessários.

Considerando-se que a educação informal que as novas tecnologias oferecem é mais atrativa, os alunos optam por uma aprendizagem mais prazerosa, fazendo com que a escola fique obsoleta na sua forma de ensinar. Essa realidade sinaliza que muita coisa tem que ser revista. Por exemplo, as relações entre professor-aluno, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula, entre outras coisas fazem parte dessas várias possibilidades organizativas do trabalho docente para que se

materialize a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades.

A literatura de Boto (1996) mostra explicitamente o que pode ser feito para a educação perder o ranço da pedagogia tradicional e materializar as influências teóricas de Rousseau. A autora argumenta muito acerca da interação professor-aluno no trabalho docente. Ela mostra, á luz do filósofo, que o aspecto cognoscitivo (que diz respeito a formas de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto sócio-emocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas indisciplinares ao trabalho docente).

Boto (1996) enfatiza a necessidade de um novo currículo que já fora proposto pelo filósofo Rousseau. Nesta perspectiva, os educadores têm que se transformar, se reencontrar nesta tarefa doutrinária de ensinar, de amar, de educar e direcionar para o aprendizado e para a vida cotidiana, se fazendo direcionadores de escolhas. Só assim pode-se transformar a educação negativa, que Rousseau criticava, em educação positiva que forma a inteligência prematuramente e impensadamente. Os estudos de Cabral (s/d de publ. p. 1-1) trazem o ciclo completo da educação positiva de Rousseau em quatro períodos:

1. O primeiro período vai de 0 a 5 (zero a cinco) anos, correspondendo a uma vida puramente física, apta a fortificar o corpo sem forçá-lo; período espontâneo e orientado graças, notadamente, ao aleitamento materno;

2. O segundo período vai de 5 aos 12 (cinco a doze) anos e é aquele no qual a criança desenvolve seu corpo e seu caráter no contato com as realidades naturais, sem intervenção ativa de seu preceptor;
3. O preceptor intervém mais diretamente no terceiro período que vai de 12 a 15 (doze a quinze) anos, período no qual o jovem se inicia, essencialmente pela experiência, à geografia e à física, ao mesmo tempo em que aprende uma profissão manual ou ofício;
4. Dos 15 aos 20 (quinze aos vinte) anos compreende-se o quarto período em que o homem floresce para a vida moral, religiosa e social.

Sem poder aprofundar muito sobre o modelo de educação que o filósofo deixou e, que de certa forma, revolucionou a pedagogia mundial, é importante frisar que a educação positiva veio para substituir a educação tradicional que, “em nome da civilização e do progresso, obriga os homens a desenvolverem na criança a formação apenas do intelecto em detrimento da educação física, do caráter moral e da natureza própria de cada individuo” (CABRAL, s/d de public. p. 1-1).

Retomando a obra de Boto (1996) que é bastante relevante para análise, pois a atualidade da perspectiva pedagógica do projeto iluminista é o seu assunto principal, tem-se que nesta obra, especificamente, a autora faz um retorno às origens da perspectiva educacional do Ocidente moderno, ou seja, aos escritos de Rousseau, Diderot e Voltaire, mostrando como o projeto iluminista já adiantava questões contemporâneas, a exemplo das funções do Estado e a estrutura das políticas públicas, e reatualizando a discussão sobre o caráter emancipatório da educação.

De acordo com Leão (2005, p. 69), a obra de Boto (1996), teve o

[...] intuito refletir sobre a Revolução francesa, acontecimento histórico que trouxe significativas contribuições à educação, as quais podem ser notadas nas políticas educacionais contemporâneas. O iluminismo educacional trouxe um novo perfil de homem- intelectual- que precisava entender as leis do governo e formar novos indivíduos. Todavia, essa educação proposta era restrita, pois não se incitava o pensamento crítico, impossibilitando o questionamento da ordem social estabelecida. Esta educação convinha aos interesses da burguesia, porquanto os burgueses temerosos de perderem seu poder econômico e político no cenário de então, empregavam a educação como ferramenta eficaz para moldar os indivíduos de forma a aceitarem a pobreza e a divisão de classes como algo natural da civilização humana.

Não obstante, além do domínio da burguesia, nações inteiras se viam submissas à Igreja. Assim, no início do ano de 1762, Rousseau publicou o “Do Contrato Social” e “Emílio ou da Educação” fazendo oposição a essa submissão. A reação a estas obras foi imediata e lhe rendeu a condenação tanto dos católicos de Paris quanto dos protestantes de Genebra (ALMEIDA JUNIOR, 2008). Conforme afirma o autor supracitado,

Rousseau não nega a revelação, pois a encontra na Bíblia e na passagem de Jesus Cristo na terra. O que ele nega é a revelação feita a alguns homens que, com base nela, acreditam-se enviados de Deus e iniciam a missão de proselitismo. Além disso, uma vez instituídas essas religiões, surge um novo problema:

esses enviados ou a hierarquia da igreja pretendem-se colocar na posição de intermediários entre Deus e os homens. Essa postura de representação religiosa parece abominável para Rousseau. Estabelecendo um paralelo com a sua crítica à representação política podemos dizer que se esta determina o grau de liberdade do cidadão, quanto menos representação, mais livre; mas no caso da representação religiosa, ela é um absurdo uma vez que não há qualquer pacto que autorize o estabelecimento de uma igreja, de sua hierarquia; a obediência às normas de uma religião não pode ser comparada à obediência às leis civis das quais todos os cidadãos, ora mais, ora menos, são partícipes (ALMEIDA JUNIOR, 2008, p. 76-77).

Desse modo, pode-se dizer que o filósofo via na educação cristã um instrumento de obediência às normas civis, o que fazia dos cidadãos partícipes da sociedade, seres alienados. Para Rousseau, da religião e da educação religiosa e/ou cristã não se poderia derivar nenhuma forma de poder civil entre os homens, mesmo que acreditem nesta ou naquela representação religiosa. Segundo Almeida Junior (2008, p. 80), a educação cristã deriva da religião e/ou do cristianismo, logo,

A religião natural em Rousseau apoia-se na razão na medida em que ela pode ser útil, inclusive como critério de julgamento sobre as religiões instituídas, sobre os cultos, as leituras da Bíblia, entre outros. Trata-se de uma questão fundamental demonstrar que o pensamento de Rousseau a respeito da religião não é irracionalista, ao contrário, [...]. Portanto, não há em Rousseau uma oposição entre razão e consciência, mas uma complementaridade, [...].

Na verdade, o filósofo reconhece elementos fundamentais do cristianismo, como a fé em um Deus onipotente, a fé nas Sagradas Escrituras e em Cristo. Isso prova que ele não rejeita os milagres, nem a revelação, embora entenda que estes não são necessários para a verdadeira fé. Todavia, é preciso considerar que a religião para Rousseau tinha papel secundário. Os conteúdos das diversas religiões existentes não eram relevantes, bastava à religião colaborar com a manutenção da paz social. A religião, nas teorias rousseanianas, era ecumênica.

Como os povos eram submissos ao clero e à monarquia, Rousseau ficou na contramão da educação cristã, mesmo porque, para ele, a educação não deveria apenas instruir, mas permitir que a natureza desabrochasse na criança; não deveria reprimir ou modelar. Tem-se, portanto, que a partir das teorias rousseanianas, no século XVIII, ocorreu a transição do controle da educação da Igreja para o Estado, implicando no fato de que o controle da Igreja sobre a educação e os governos civis foi ficando limitado. Em síntese, Rousseau é o precursor da escola nova, que inicia no século XIX e teve grande êxito na primeira metade do século XX, sendo atualmente muito viva.

## **ESCOLA PAROQUIAL JOÃO XXIII – URUTÁI//GO: MATERIALIZANDO O ILUMINISMO EDUCACIONAL**

Considere-se, a princípio, que:

[...] o problema central da educação é o da sua tutela e tem havido três respostas possíveis para a questão

“a quem entregar a educação”. A primeira é à família e às comunidades, a segunda à Igreja e a terceira ao Estado. Contudo, a capacidade de decisão de cada uma destas instâncias tem variado consideravelmente ao longo da História. A educação, por si mesma, mais não é do que um processo ou um método e não é, por si só, portadora de valores/conteúdos intrínsecos. Os valores e os conteúdos da educação são extrínsecos à mesma, sendo-lhe fornecidos do exterior pelo social, pelo político e pelo religioso. O que nos leva a concluir que, sem um *ethos* a educação deixa de ter substância. Portanto, o seu principal problema é, sem dúvida alguma, o da sua tutela (ROSENDON, 2009, p. 4).

Ao reportar às palavras de Rousseau que “declara sua indignação perante o modelo derivado da pedagogia jesuíta que conduzia o educando a um jugo pelo qual o tempo era preenchido mediante critérios tão rígidos quanto inúteis” (BOTO, 1996, p. 28). Tem-se, aqui, o maior motivo pelo qual o filósofo, embora reconhecesse os fundamentos do cristianismo, não era adepto da educação católica. Entretanto, centenas de escolas católicas se espalharam pelo mundo.

Atualmente, mesmo enfrentado sinais expressivos de extinção, as instituições de ensino católicas constituem um segmento importante do tecido educacional do país, de modo que o compartilhamento das práticas educacionais e discussão dos rumos do ensino católico tornam-se fundamentais para compreender a identidade dessas instituições e consolidar os princípios que fundamentam suas propostas pedagógicas, situando-as na centralidade das ações de formação cidadã inclusivo-cristã (FRANZATO, 2015).

A Escola Paroquial “João XXIII”, situada no município de Urutaí/GO, trás em seu marco histórico, dados colhidos de documentos que tratam da história do município de Urutaí/GO e da própria escola em si. Esses documentos mostram que aos 6 dias de maio de 1960 às 18:30 h, reunia-se na Casa Paroquial, o presídio Mãe do Bom Conselho para a fundação de uma escola a fim de alfabetizar adultos desprovidos do tempo e meios aquisitivos. Após debate inicial verificou-se que a ideia era boa e a partir desta data os legionários entre eles a primeira diretora Terezinha Maria de Lima começou a lecionar na casa Paroquial, eventual residência dos padres que vinham celebrar os ritos litúrgicos da igreja, em razão de não haver vigário residente, acontecendo somente em muitos anos após. Com estímulo dos padres franciscanos e o falecido professor Ivan Ferreira de Azevedo e de alguns legionários, a escola foi crescendo a ponto de ser conhecida nesta época como “Escola Paroquial Bom Jesus” em caráter gratuito tanto para os alunos bem como para a professora.

Em 1º de março de 1963, o Exmo Sr. Prefeito Municipal João Afonso de Rezende, e respectiva Câmara Municipal de Vereadores, reconheciam a referida escola através da lei nº 21 de 1º de março de 1963 sendo nomeada como professora diretora Terezinha Maria de Lima. Depois veio a Escola Primitiva com nova denominação “Escola Paroquial Noturna Municipal”, que foi crescendo até que passou a vigorar com o nome atual, ou seja, “ESCOLA PAROQUIAL JOÃO XXIII”, pertencente a sede escolar oficial, por ideia da Sra. Delegada 7ª delegacia



regional do ensino Srta. Abka Jorge, em 1965, quando iniciou o turno matutino.

Por fim, através da verba federal do Plano Nacional Da Educação, o Exmo Prefeito Municipal Sr. Duílio Honório, construiu num terreno da Igreja Católica, o prédio da Escola Paroquial João XXIII, no ano de 1969, numa área de 1052 m<sup>2</sup>. Em 2001 esta instituição católica de ensino foi desativada.

Ao estabelecer relações entre o iluminismo educacional descrito por Boto (1996) e a pedagogia desenvolvida na Escola Paroquial João XXIII – Urutaí – GO – é possível dizer que essa instituição escolar religiosa já era influenciada por tal movimento, o qual as características fundamentais eram a crença intensa no progresso e na razão humana, e o desafio à tradição e à autoridade. A referida instituição sempre se apossou do iluminismo que defende que a liberdade humana não pode se submeter a nenhuma autoridade.

Boto (1996) *apud* Leão (2005, p. 72) esclarece que “com o Iluminismo há o enaltecimento do espírito humano, com ênfase na racionalização humana, e enaltecimento da liberdade e da dignidade, com uma nova formação de homem com características de ser livre, autônomo, o qual se orienta pela razão humana esclarecida”. Pode-se inferir, portanto, que o iluminismo, dentro da concepção de Boto (1996) deu lugar à educação popular.

À época, a educação popular foi uma aspiração e/ou uma das pautas da Igreja Católica, muito especificamente, por essa instituição

religiosa entender que esse tipo de educação se constitui de um grande conjunto de teorias e de práticas que tem em comum, o compromisso com os mais pobres, com a emancipação humana, na maior parte dos países, sendo que esse compromisso se baseia em perspectivas razoáveis, sérias, fundamentadas a partir das condições concretas em que vive a maioria da população.

De acordo com Stein (2013, p. 1), a Igreja Católica foi um dos principais atores nas campanhas de educação popular, porque vivenciava grandes tensões e conflitos internos que a dividiriam entre aqueles que buscavam a “libertação dos oprimidos” e os que lutavam por reformas sem alterar a “ordem social”. Foi assim, que criou o Movimento de Educação de Base (MEB), a partir da Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros que redesenhou o programa de alfabetização de adultos.

Desse modo, é possível entender que o ensino católico sempre esteve presente na educação brasileira, representada pela Companhia de Jesus, em 1549, mas no período do Brasil Colônia sua influência era muito profunda: catequizou os índios e educou os filhos dos colonizadores. Mesmo depois das reformas empregadas pelo marquês de Pombal em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, e com a falta de uma política de educação efetiva para a colônia, a elite não se opunha à educação católica (WANDERLEY, 2004).

O iluminismo como uma concepção da educação desenvolvida na escola católica, é pertinente concordar com Leão (2005, p. 73) quando ela diz que esse movimento

[...] trouxe ainda uma nova visão de educação, ressaltando a sua importância, sendo que com este movimento surgem os princípios liberais da educação, tais como: a educação como sendo um dever do Estado; a educação como sendo laica e livre; e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar.

Boto (1996, p. 16) ressalta que a educação emancipatória: “Reivindicar uma escola única, laica e gratuita universalizada para todas as crianças de ambos os sexos, significava conferir legitimidade ao prospecto de regeneração e de emancipação inscrito naquele período que presenciava o acelerar da história”. Em outras palavras, a autora entende que com iluminismo, a educação passa a exercer uma função relevante, pois por meio dela o Estado formaria o novo homem.

Não se pode negar que o século XVIII ter sido um período crucial na educação, na medida em que se deu uma separação entre a Igreja e o Estado, sobretudo nos países majoritariamente católicos, deixou alguns ramos na pedagogia ali desenvolvida, mesmo porque o sistema de ensino foi o principal “campo de batalha” para a propagação de novas ideias e é encarado como o local onde a laicidade ganha mais terreno doutrinal (ROSENDO, 2009). É por isso que se tem que concordar com Rousseau quando ele manifesta que:

[...] o Povo só pode ser educado no seio de uma sociedade política para compreender as “Razões de Estado”. A renovação permanente do Contrato Social é feita educando os cidadãos e à educação pública estatal cabe o papel de radicar o Contrato nas consciências. Rousseau considera que o Estado deve ter um papel fundamental na educação da criança, não os pais. As ideias iluministas originam um Estado-Pedagogo criador de um Homem Novo, já não um filho de Deus, mas um cidadão (ROSENDO, 2009, p. 9).

O que se pode observar, na grande maioria das escolas em todo o mundo e, muito especificamente, no Brasil, é que o processo de estatização da educação residiu, sobretudo, na nomeação de um corpo docente laico e ao serviço do Estado. Sendo assim, a organização escolar não foi alterada na sua forma nem no seu conteúdo. Apenas, mudou-se a tutela da educação (tutela eclesial para tutela estatal), fazendo extinguir escolas católicas e protestante, mas, “as motivações originais da educação não desaparecem e as crenças e valores antigos são substituídas por crenças e valores alternativos” (NÓVOA, 1987).

Dessa forma, o iluminismo educacional, tendo como palco a escola católica/pública (Escola Paroquial João XXIII) na construção/evolução de sua existência, considerando-se o trabalho pedagógico ali desenvolvido, se traduziu num processo educativo que se encaixa num projeto social transformador. Essa realidade pode ser compreendida como uma resposta ao discurso revolucionário de Rousseau que, entre outras premissas, reza que os professores “exercitar as faculdades intelectuais dos estudantes” (BOTO, 1996, p. 133).

Ocorre que a escola contemporânea (católica ou não), com suas características públicas, estatais e civis, com sua estrutura sistemática, com seu diálogo com as ciências e os saberes em transformação vem compartilhando das ideias de Rousseau, quando ele desmente que a educação é um processo pelo qual a criança passa a adquirir conhecimentos, hábitos e atitudes armazenados pela civilização, sem qualquer modificação.

Para o filósofo, é imprescindível a “nova” educação. Aquela que surgiu como resultado de um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, compreendendo-as como seres capacitados intelectualmente, desde que sejam respeitadas suas fases cognitivas. Boto (1996, p. 190) mostra que antes da revolução e da inserção do iluminismo, “a escolarização representava [...] instrumento privilegiado para capacitar as novas gerações para a transformação de valores, crenças e utopias”.

Agora, seguindo as influências iluministas, as pessoas letradas começam a optar por uma visão de infância sintetizada por Jean-Jacques Rousseau, de modo que a escolarização ganhou um sentido mais amplo que promove a autonomia da criança, vendo-a como construtora do seu próprio conhecimento. Na referida escola, as práticas pedagógicas transitaram entre o iluminismo educacional e as tendências da pedagogia cristã.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em estudos realizados para compor este estudo, pode-se inferir que educação formal foi sendo moldada conforme os períodos históricos que têm os seguintes extremos: período primitivo e período moderno. Ao longo de sua história, a educação passa por grandes transformações metodológicas e em suas formas de construção de conhecimento. Em outras palavras, da educação foi tradicionalista, integralista, aristotélica, teocentrista, humanista, iluminista, popular, democrática, etc. Independente das tendências pedagógicas vigentes em cada período histórico, duas verdades podem ser ressaltadas a respeito da educação formal:

- ◆ A educação formal, tradicionalmente, sustenta raízes cristãs por conta de sua tutela ter sido inferida à Igreja por um longo tempo;
- ◆ A educação formal é subordinada aos domínios político-sociais.

Desse modo, pode-se dizer que os ideais revolucionários direcionados à educação, que compuseram as obras de Rousseau e de tantos outros filósofos e que serviram de base para tantas transformações e/ou reformas da educação formal, são teorias que fundamentam a educação que se ministra atualmente.

Quando ocorreu a proposta de analisar as possibilidades de articulação entre os ideais revolucionários e uma pedagogia cristã numa escola pública católica, utilizando-se Boto (1996) como principal

embasamento teórico, uma vez que sua obra traça um paralelo entre o iluminismo e a Revolução Francesa, tendo como pano de fundo as ideias rousseanianas que defendia, entre outras coisas, uma noção correta de infância que pudesse visualizar a criança como projeto de um adulto autônomo, foi preciso compreender:

- a relação entre iluminismo e revolução;
- o que Rousseau pensava sobre a educação cristã;
- como a Escola Paroquial João XXIII se adequou à educação iluminista-revolucionária.

Sobre a relação entre o iluminismo e a revolução (Revolução Francesa) foi possível compreender que a Revolução Francesa foi um movimento social e político que marcou o final do século XVIII que teve por objetivo principal derrubar o Antigo Regime e instaurar um Estado democrático sendo, portanto, considerada o mais importante acontecimento da história contemporânea.

No bojo desse movimento social, a Filosofia ganhou um amplo espaço e, filósofos indignados com a educação excludente e alienante até então existente, passaram a defender ideias iluministas que iriam derrubar regimes absolutistas e ascender os valores burgueses. Foi neste contexto que Rousseau se destacou com as suas ideias. Ele desmentiu de que a educação é um processo pelo qual a criança passa a adquirir conhecimentos, hábitos e atitudes armazenados pela civilização, sem qualquer modificação e mostrou que cada fase de vida (infância, adolescência, juventude e maturidade) deveria ser concebida como

portadora de características próprias, respeitando a individualidade de cada um.

Desse modo, esse filósofo se tornou uma grande contribuição para a educação formal. Rousseau entendeu, defendeu e mostrou que, tanto a sociedade quanto o desenvolvimento do homem se modificam e é por isso, que a educação é fundamental a essa adaptação. O filósofo defende que o indivíduo não deve ser sacrificado aos caprichos da sociedade, e a educação deve assumir papel de destaque.

As ideias rousseanianas ganharam adeptos, percorreram o mundo, adentraram muros de escolas cristãs, estatais e privadas e surgiu um modelo de educação pautado pela vigilância social. E, mesmo que ele não concordasse com a pedagogia jesuíta que foi o estopim da educação formal (cristã ou não), a pedagogia rousseaniana que se embasa na complementaridade entre educação e política, ganhou espaço e, hoje, tem sido utilizada em todas as escolas. A partir de Rousseau as ideias de infância são sistematizadas. Para o filósofo, a criança passa por um período natural, no qual sua boa índole ainda não foi contaminada pelos prejuízos da cultura e da

Sociedade, por isso a escola tem que assumir um novo papel: prolongar a infância, explorando as características próprias das crianças, suas potencialidades genéticas, a curiosidade nativa da infância e a tendência a experimentar.

Dessa forma, o iluminismo educacional descendente de Rousseau, tendo como palco a escola católica/pública (Escola Paroquial



João XXIII) na construção/evolução de sua existência, considerando-se o trabalho pedagógico ali desenvolvido, se traduziu num processo educativo que se encaixa num projeto social transformador. Teria, pois, a escola se comprometido com uma educação concomitante com a faixa etária de seus educandos e, procurou ainda, desenvolver um processo de inclusão de alunos que abandonaram e/ou nunca tiveram oportunidade de frequentar uma instituição escolar.

## Referências

ALMEIDA JUNIOR, J. B de. Rousseau e o cristianismo. In: **INTERAÇÕES - Cultura e Comunidade**. Vol.. 3. Núm. 4. P. 73-84. 2008.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BOTO, C. **A Escola do Homem Novo**: Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CABRAL, J. F. P. "A educação no "Emílio" de Rousseau". In: **Brasil Escola**. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/filosofia/a-educacao-no-emilio-rousseau.htm>>. Acesso em 30 de outubro de 2015.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

FONTES, L. R. S. **O iluminismo e os reis filósofos**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FRANZATO, C. **Os desafios da educação católica na atualidade**. Publicado em 09/07/2015. Disponível em: <http://arquioceseemissao.org.br/os-desafios-da-educacao-catolica-na-atualidade/> - Acesso em 21/01/2016.

KANT, I. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEÃO, A. M. de C. A influência do iluminismo nas políticas educacionais atuais: em pauta a cidadania. In: Diversa. Ano I – Núm. 2. P. 69-84. Montenegro/RS. jul./dez. 2008.

MACEDO, R. S. **A Educação no Iluminismo**. Publicado em 2012. Disponível em: <http://historiaefilosofiaedaeducacao.blogspot.com.br/2008/07/v-educacao-no-iluminismo.html> - Acesso em: 20/01/2016.

MARSHALL, T. H. **Citizenship and Social Class**, Pluto Classics, London, 1992.

MIGUEL, M. E. B. Do levantamento de fontes à construção da historiografia: uma tentativa de sistematização. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Fontes: História e Historiografia da Educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

NÓVOA, A. **Le Temps des Professeurs**. Ed. Instituto Nacional de Investigação Científica. Analyse. Lisboa, 1987.

RODRIGUES, A. **O Iluminismo: A base teórica da Revolução Francesa**. Publicado em: **10/04/2012**. Disponível em: <http://www.historiaemperspectiva.com/2012/04/o-iluminismo-base-teorica-da-revolucao.html> - Acesso em: 20/01/2016.

ROSENDO, A. P. **Notas sobre o Iluminismo na Escola**. Covilhã: LusoSophia: press, 2009.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difel, 1996.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

STEIN, L. de M. Formação e educação popular no campo entre a Igreja Católica e Estado (1954-1964). In: **Revista HISTEDBR On-line**. Nº 50 (especial), p. 209-225, Campinas/SP. 2013 - ISSN: 1676-258.

ZENI, A. B. Educação e autonomia no Iluminismo. In: **V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação**. Caxias do Sul/RS. Maio/2010.

WANDERLEY, L. E. W. MEB e Educação Popular. In: **Revista em Pauta**. Revista da Faculdade de Serviço Social e Universidade do Rio de Janeiro. Vol. 12. Núm. 33. P. 97-107. Rio de Janeiro. 2014.

# Cultura Letrada de Núbia Nascimento Marques: sua trajetória e reconhecimento intelectual

Elaine Almeida Aires Melnikoff<sup>91</sup>

Patrícia de Souza Nunes Silva<sup>92</sup>

Josefa Eliana Souza<sup>93</sup>

*Sobeja o passo  
Não pela abundância  
Nem pelo fastio  
Mas pela mais bela sina:  
Dos que se atiram  
Ao encontro  
(Núbia Marques)*

Núbia Nascimento Marques, foi uma mulher de destaque no cenário sergipano, ocupou cargos públicos, foi a primeira mulher a adentrar a Academia Sergipana de Letras (ASL), professora mestre da Universidade Federal de Sergipe, poeta, escritora romancista, era uma mulher de várias facetas.

---

<sup>91</sup> Mestra em Educação pela UFS. Membro integrante do Grupo de Estudo e Pesquisas sobre História do Ensino Superior (GREPHES). E-mail: elaine\_almeida1974@hotmail.com

<sup>92</sup> Doutoranda em Educação pela UFS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior/GREPHES. Bolsista pela CAPES/UFS. E-mail: patriciasnsilva@hotmail.com

<sup>93</sup> Orientadora: Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo-PUC/SP, Professora Adjunta do Departamento de Educação da UFS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior/GREPHES. E-mail: elianasergipe@uol.com.br

Para que possamos compreender mais da nossa personagem, escolhi a abordagem biográfica como recurso metodológico para compreender o percurso dessa mulher intelectual:

Os intelectuais “constituem um grupo social de contornos vagos que durante muito tempo foi pouco significativo em termos de tamanho”. O autor diz que o termo intelectual é “uma questão de qualidade humana”. Existe um caráter polimorfo, ou seja, de compreensão e de extensão do termo, que “podem desembocar em duas acepções do intelectual, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os “mediadores” culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento”. A primeira categoria pertence os que participam na criação artística e literária ou do progresso do saber, sendo que os mediadores contribuem para difundir e vulgarizar os conhecimentos dessa criação e desse saber. A segunda, por sua vez, pode ser entendida segundo modalidades específicas, como por exemplo, “a assinatura de manifestos-testemunho ou consciência (Sirinelli,1996, p. 234 – 243).

Núbia Marques era uma mulher que buscava, através da escrita, o reconhecimento e prestígio negado há séculos as mulheres. Souza descreve:

As discussões sobre as histórias de vida como processo de conhecimento e de formação, como dimensão do trabalho e dos modelos biográficos, inscrevem-se na biografia individual, quando reunimos situações, experiências, acontecimentos da vida e partilhamos na configuração narrativa, modos de dizer de si, sejam através da escrita ou da oralidade, ao destacar percursos, trajetórias e

transformações narrativas da nossa história (Souza, 2008, p.40).<sup>94</sup>.

A abordagem histórico-biográfica oferece a possibilidade de cotejamento de ideias e a concentração de informações compulsadas sobre a biografada. Destaca Andrade (2007, p. 27) “a biografia aparece tradicionalmente relacionada a sedimentação da imagem de personagens cuja relevância lhe outorgou a privilegiada posição de porta-vozes de determinado período”.

Assim, a reconstrução do campo, cuja trajetória de vida está inserida possibilita perceber como se estabeleceram as relações entre os agentes e suas confrontações (Bourdieu, 1998). O contexto histórico e social permite a compreensão dos fatos, à medida que o indivíduo não é um ser separado, ele está inserido em um dado momento histórico e faz parte deste contexto social específico e inerente ao seu tempo.

A sua primeira manifestação artística foi em 1948; aos 21 anos de idade quando foi morar no Rio de Janeiro, e fez o curso de pintura na Academia Brasileira de Belas Artes<sup>95</sup>. Para complementar a bolsa de estudos da Academia, trabalhou na Revista Seleções de Reader’s Digest e na Coca Cola.

Núbia Marques procurou a sua independência e reconhecimento social cedo, e para isso graduou-se em Serviço Social pela Escola de

---

<sup>94</sup> SOUZA, Eliseu Clementino (org). **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2008.

<sup>95</sup> Criada em 23/11/1820, a escola de ensino artístico, com o nome de Academia de Belas Artes, foi fundada com o objetivo de oferecer aulas de pintura, desenho, escultura e medalha. Disponível em: [www.portalartes.com.br](http://www.portalartes.com.br). Acesso em 12/03/2013.

Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Mestrado pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Foi professora da UFS e geriu o Departamento de Cultura e Patrimônio Histórico do Estado. Naquele período, trabalhou em sua dissertação de mestrado sobre as manifestações de cultura espontânea, lazer e desenvolvimento, enfatizando a importância do folclore no Estado, onde escreveu romances, poemas, livros.

Desta forma, percebe-se que a escolarização, trilhada por Núbia Marques, possibilitou-lhe a conquista de diplomas e títulos que abriram “portas” para seu caminho intelectual.

Segundo Bourdieu:

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, o capital cultural acontece por meio de bens culturais - sob a forma de bens duráveis - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou críticas dessas teorias, de problemáticas, etc, e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que é supostamente , a garantia - propriedade inteiramente originais (Bourdieu, 1998, p, 74).<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> BOURDIEU, Pierre. **As regras da Arte: Gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

O capital de relações sociais, acumulado durante a sua trajetória escolar, tornou-se um dos fundamentos para o processo de inserção nos espaços públicos ocupados, posteriormente, por Núbia.

Núbia Marques, foi pioneira no curso de graduação da Escola de Serviço Social. Assim o ensino superior no Estado de Sergipe, teve sua origem no ano de 1948, onde surgiram as primeiras escolas de ensino superior, a primeira foi a Faculdade de Ciências Economicas e Quimica, e posteriormente foram criadas a faculdade de Direito, em 1950, e a Faculdade católica de Filosofia em 1951, escola de Serviço Social em 1954 e Faculdade de medicina em 1961.

Somente no ano de 1967 o Ensino Superior é consolidado com a fundação da Universidade Federal de Sergipe, após aprovação dos Estatutos da Fundação, pelo Decreto Nº 61.165 de 17 de agosto de 1967 e do Decreto-lei de nº269, na presidência do General Humberto de Alencar Castelo Branco, em 28 de fevereiro de 1967. Com a fundação da UFS, todos os cursos superiores do Estado foram incorporados a Universidade.

O primeiro Reitor da Universidade Federal de Sergipe foi Dr. João Cardoso Nascimento Júnior, e para vice-reitor foi eleito o Dr. Waldemar Fortuna e para segundo Vice- reitor o Padre José de Mendonça, professor da Faculdade de Serviço Social. A solenidade<sup>97</sup> de instalação da UFS, aconteceu no Instituto Histórico e Geografico de Sergipe em 15 de maio

---

<sup>97</sup> Jornal A Cruzada . “Sergipe agora já tem Universidade”. Data 16 de maio de 1968. Ano III. Nº 634.



de 1968. Estiveram presentes, autoridades de cunho nacional para prestigiar a instalação da UFS, como o Dr. Newton Sucupira, que era membro do Conselho Federal de Educação e representante do Ministro da Educação, Tarso Dutra.

A Escola de Serviço Social integrou a Universidade Federal de Sergipe em 1968 tornando-se assim um Curso Universitário. No ano seguinte, Núbia Marques foi contratada como professora regente, por um prazo de 6 meses<sup>98</sup>, a partir de 01/08/1969. Nesta época o Brasil passava por um momento difícil comandado pela ditadura militar, estudantes e intelectuais foram tratados como delinquentes, submetidos a sessões de torturas e humilhações, pelo governo. A Universidade Federal de Sergipe surgia num período delicado, onde o país passava por repressões. Segundo o historiador Ibarê Dantas, três professores foram intimados a comparecer no 28º Batalhão de Caçadores, em Aracaju, onde foram inquiridos, respondendo processos pelos quais foram condenados pela justiça Militar do 6º Região Militar em Salvador<sup>99</sup>.

Contudo, diante dos caminhos percorridos na carreira docente, Núbia ocupou o cargo de Chefe de Departamento de Métodos e Técnicas do Serviço Social<sup>100</sup> como titular por dois anos consecutivos, de 1976 a 1978 e chefe substituto, por seis vezes.

---

<sup>98</sup> Conforme portaria nº 31/07/1969, em anexo.

<sup>99</sup> Detalhes sobre o tema consultar: DANTAS, José Ibarê. **História de Sergipe** – República (1889-2000). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004, p. 182-183).

<sup>100</sup> Conforme ofício nº 123/76, ofício nº185/77.

No mesmo ano em que Núbia Marques foi contratada para lecionar na UFS, várias outras colegas de profissão também foram admitidas, nesse novo estágio que a Faculdade de Serviço Social passava, a contratação de novos professores era importante, pois com a incorporação da Escola de Serviço Social à Universidade Federal de Sergipe, ampliaram-se as vagas para novos alunos.

Núbia Marques, em sua carreira docente na Universidade Federal de Sergipe, lecionou as disciplinas Teoria do Serviço Social I e II, Serviço Social Aplicado ao Campo II, Serviço Social Aplicado ao Campo IV, Serviço Social da Comunidade. Diante destas disciplinas e de seu envolvimento com a docência, Núbia procurou participar ativamente de cada trabalho, desenvolvendo artigos, pesquisas de campo e participações em Congressos.

Das disciplinas acima mencionadas, em que Núbia Marques lecionou, consegui encontrar no Arquivo Central da Universidade Federal de Sergipe, um programa da disciplina Desenvolvimento de Comunidade do ano de 1977. A partir deste programa foi possível verificar o conteúdo que foi abordado na matéria, e ter uma ideia da dinâmica em sala de aula.

O empenho em revelar as dificuldades da profissão de Serviço Social, Núbia Marques usava o poder da escrita, como meio de comunicação e divulgação dos seus trabalhos e aspirações. Escrever, expor, dialogar, eram aportes de suas ideias, de seus pensamentos. A escrita sempre foi motivadora para a autora, professora, poeta. Núbia

Marques era assim, transformava as lutas, dores, indignações, aspirações em artigos, livros, poemas.

O trabalho docente, em que o professor estava diretamente envolvido com o aprendizado e orientação do aluno, trazem um ambiente harmônico de aprendizagem, as aulas fora da sala de aula, no campo, traziam aperfeiçoamento para os alunos. A sala de aula, sob a orientação e o olhar vigilante dos mestres, constituía o espaço e lugar de afloramento intelectual, de criação cultural e conhecimentos.

Núbia Marques, procurou divulgar suas pesquisas educacionais, em livros, congressos, folhetos, jornais. Defensora da cultura sergipana, seus trabalhos estavam voltados para o folclore. Preocupada sempre, em divulgar e instigar os alunos e a sociedade para as questões educacionais, bem como, para a valorização da cultura regional. Foi assim, que Núbia Marques em sua carreira docente desenvolveu projetos ligados à cultura, e em especial ao folclore. Os estudos voltados para o folclore, em que Núbia se debruçava, buscava compreender as permanências culturais da região sergipana. Valorizar e explorar esse mundo, que esconde riquezas e detalhes e, muitas vezes é esquecido, e que ao longo do tempo vem perdendo suas características e adeptos.

No campo da poesia, Núbia estreia como prosadora com o seu livro de crônicas urbanas – *Sinuosas de Carne e Osso* (1962), conquistou o prêmio João Ribeiro, concurso realizado pela Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, mas é em 1967 que ela publicou seu primeiro romance *Berço de Angústia*, retratando a história de uma mulher

chamada Cíntia, essencialmente dona de casa, mãe, prisioneira de sua solidão, casada com Rogério. Este romance traz como pano de fundo lembranças da infância da educação opressora, da mulher oprimida. Ela desabafa toda repressão sofrida pela mulher, que tem de ser dona-de-casa, mãe, e calar-se diante de qualquer situação que venha desapontar a relação do casal e da família.

Apona a mulher como sombra de seu esposo, retrato da educação patriarcal, a mulher como autêntica escrava do lar e não, a rainha do lar. A história que Núbia relatou em seu romance é um retrato da história da mulher brasileira – marcada por estigmas de fragilidade e desprovida de inteligência.

Desde criança, ela foi induzida a aprender a ser mãe e esposa e dar conta dos afazeres domésticos. Neste sentido, o sistema patriarcal, legitimado ao longo da história pela religião cristã, foi responsável pelas práticas sociais que naturalizaram o papel da mulher restrito ao espaço público, favorecendo o exercício do poder ao sexo masculino.

Neste contexto, a representação da mulher deveria estar relacionada ao perfil da mulher mãe e possuidora dos valores morais e patrióticos. A valorização da moral tinha como objetivo tornar o ensino das mulheres, priorizando principalmente a formação moral em detrimento da instrução – esta entendida como formação intelectual, pois as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas a ênfase deveria recair sobre a força moral, sobre a

constituição do caráter, sendo suficientes provavelmente doses pequenas ou doses menores de instrução (Priori, 2009, p. 446).

Seguidamente, em 1980, Núbia lançou seu segundo romance **O Passo de Estefânia**, cuja abordagem é a de mulher emancipada, madura, exercendo uma profissão liberal de Assistente Social:

A personagem central Estefânia catalisa o discurso e a perplexidade do técnico consciente, permeada pelos discursos da população problematizada e do poder. Este faz o que entende e descarrega no técnico e na população o peso de uma solução que estes jamais poderão dar, mascarando a ação que escorrega de sala em sala, de protocolos a pareceres, nas burocráticas caminhadas para que nada se modifique. Contestando este estado de coisas e partindo para um trabalho eficiente Estefânia vê-se tolhida, pois o poder não perdoa sua lucidez e a conduz para a reclusão e tortura (Marques, 1980).

Este romance foi adotado pela Universidade de Minas Gerais para o vestibular de 1986, foi editado por três vezes, em 1980, 1982, 1984, também foi traduzido para o alemão por Margit Klinger Clavijo, com o título *Stefania, Ein Frauenschicksal – instituit Fur BrasilienKunde – Verlag, Mettingen*.

**O Sonho e a Sina** foi lançado em 1992. É um romance que destaca a mulher Anastácia, já amadurecida com os sintomas da velhice: “Anastácia proibida de comer sal, vê o mundo por uma lente fria e opaca, e não há outra saída senão esperar pela morte”. O relato da história é de uma professora aposentada, em que ela faz uma crítica ao sistema brasileiro, que desvaloriza o idoso, a educação. É relevante destacar que

os romances escritos em sua sequência relatam o cotidiano feminino, destacando as conquistas de cada mulher, no seu tempo, espaço e modo de vida.

Durante sua vida acadêmica, Núbia produziu artigos, ensaios, pesquisas. Todavia, acredito eu, que este livro “O Luso, o Lúdico e o Perene” foi uma obra completa, ou seja, neste livro ela reúne o resultado de uma vasta pesquisa aqui em Sergipe e Portugal, tendo como objetivo a tentativa de explicar a perenidade ancestral, características do folclore e do mundo mágico, presentes em nosso cotidiano. Este livro, segundo a autora, não tem a intenção de esgotar o tema folclore, mais entender o porquê da permanência de certos aspectos da cultura ancestral em eventos da atualidade.

A obra “O Luso, o Lúdico e o Perene”, foi dividida em dois capítulos, onde no primeiro a autora aborda conceitos de folclore, tomando como referência a teoria do inconsciente coletivo e o relacionou como um dos responsáveis da permanência da ancestralidade da cultura em nosso universo cultural. No segundo, a autora abordou a ancestralidade presente nas festividades populares, correlacionando-a com mitos, culto ao fogo e as falofórias acontecimentos remotos místicos e pagãos, tentando explicar a sobrevivência destes fatos em nossos dias.

Ático Vilas-Boas, no prefácio ressaltou:

Sergipe e o Brasil orgulhar-se-ão deste ensaio, que vem preencher uma das lacunas em nossos estudos

folclóricos, dela fazendo, doravante, uma referência obrigatória pelo que tem de sugestiva e estimuladora, além de testemunhar mais uma vez, o amadurecimento científico da pesquisadora a quem tanto devem, o folclorismo, a cultura popular brasileira (Marques,1999, p. 15).

O rastreamento dos indícios do folclore lusitano no Brasil, não é tarefa fácil, portanto, para um melhor delineamento da pesquisa a autora buscou os indícios lusitanos nas cidades interioranas sergipanas que tinham registro das festas do mastro, como em Estância, São Cristóvão, Salgado, Itabaiana, Poço Verde, Muribeca e Capela. Podemos perceber que Núbia Marques buscou comparar o folclore sergipano com o português, e assim, demonstrar as permanências dessa cultura folclórica que foi absorvida pelos sergipanos através da cultura lusa. Em Capela a escolha da árvore a ser derrubada obedecia a normas específicas:

No dia 29 de maio, dia de *Corpus Christi*, a comissão escultural do evento vai a mata do junco, fazenda do Sr. Antônio Muniz, para escolher a árvore, que não deve ser muito troncuda, mas com muita copa para suporte dos presentes a serem pendurados nos seus galhos [...], no dia 31 de maio, os festejos começam ao romper da alvorada, no dia 1º de junho, mês dos santos do ciclo junino. Nessa madrugada, ocorre a sarandaia (termo que significa vadiagem, saradagem), um grupo ambulante, numa brincadeira acrescenta a folia em 1949 pelos srs. Ary Cabral Vieira e Paulo Cabral Melo, perambula pelas ruas da cidade ao som do zabumba, ao lado dos bacamarteiros, pedindo nas residências, com o seguinte refrão:

Ô dona de casa  
Saia pra fora  
Que eu quero beber  
Ô dona de casa  
Traga um gelo  
Que eu quero beber  
Hoje 1º de São João  
Traga a cachaça  
Do zabumbeiro.

No dia 27 de junho, há uma missa festiva com fogueteiros homenageando e bacamarteiros [...] No dia 28, a tarde, um homem vestido de baiana, com cesta, de preferência comerciais, pedindo prêmios para serem colocados no mastro, com a arrumação da sarandaia [...]. Na manhã do dia 29, dia de São Pedro há uma concentração na praça do município para o cortejo em busca do mastro (Marques, 1999 p.87).

Núbia confirmou que a “brincadeira de aparente forma moderna, repete rituais seculares, oriundos das festas pagãs trazidas pelos lusitanos e realimentados, anualmente, pela tradição e gosto popular, que tem viabilizado sua permanencia”. A influência da cultura lusitana em nosso país é refletida nos padrões de comportamento, que acarreta no reconhecimento da tradição, fortalecimento do regionalismo, demonstrado na identidade cultural.

Em Portugal, no período junino, os mastros são característicos nas festividades. Em várias cidades os mastros são erguidos para as festividades juninas. Em sua pesquisa de comparação e permanência, Núbia destacou:



Em Portalegre, erguem-se mastros em toda parte, em terras da Maia, no norte do Porto, um poste leva o nome de “Pinheiro de São João”, fincado no chão, como tronco decorado, com bandeirolas, flores, tendo ao lado os preparos para a fogueira [...]. No sul de Portugal, há os mastros de São João ornamentados com fitas, ponto de convergência das marchas, onde cantam e dançam modas de origem portuguesa (Marques,1999, p.58).

Em relação a sobrevivência do folclore, muitos acreditam no seu fim, pois, com o advento da tecnologia, com a criação de computadores, da internet, houve uma influência maior nas mudanças comportamentais da sociedade.

Em minha perspectiva, acredito na permanência do folclore, ainda que venha sofrer alterações ao longo dos anos, decorrente da globalização. Contudo, acredito que a “identidade cultural possui relação com o sentimento de pertencimento a um conjunto de sentidos e significados que observamos ao longo da vida, que portanto, construímos” (Hall,1999, p.50).

Núbia Marques, acreditava na sua eternidade, pois, o “folclore por seu caráter primitivo e mágico, é uma referência perpétua que se evidencia quando se evoca os deuses, heróis, sábios e tantos outros arquétipos para explicar e vivenciar os fatos do mundo moderno” (Marques,1999).

Esta autora, em seus estudos sobre a cultura e a sua atuação no campo social, demonstrava uma preocupação com a formação dos futuros profissionais e docentes, bem como, a conscientização da

comunidade, da importância da permanência cultural arraigada há décadas.

Segundo o historiador e professor Jorge Carvalho do Nascimento, “reconstrói-se a trajetória de intelectuais através dos registros”, e os registros encontrados de Núbia Marques apontam seu alto nível de conhecimento intelectual e a postura pedagógica exercida por ela em vários momentos e funções executadas, seja como professora, escritora, Assistente Social. Os registros permitiram-lhe ser chamada de intelectual da Educação.

Desta forma Jorge Carvalho do Nascimento afirmou:

A pesquisa em História da Educação ampliou as possibilidades de estudo a partir da utilização de documentos e fontes não tradicionais. Não apenas a legislação educacional e os relatórios produzidos por governantes e autoridades do ensino, regulamentados, programas de ensino e dados estatísticos constituem um acervo documental legítimo, mas também, outros testemunhos e vestígios deixados pelo homem (Nascimento, 2007, p 97).<sup>101</sup>.

Para Bourdieu “o campo intelectual é entedido como sistema de posições predeterminadas abrangendo, assim como os postos de mercado de trabalho, classes de agentes providos de propriedades (socialmente constituídas) de um tipo determinado” (Bourdieu,2005,

---

<sup>101</sup> MARQUES, Núbia Nascimento. **Todo Caminho é um Enigma**, Belo Belo Edições & Arte-coleção.

p.190).<sup>102</sup>. Assim o campo intelectual constitui um sistema de linhas de força onde os agentes e as instituições estão em uma relação de força que se opõem e se agregam , em sua estrutura específica , em um lugar e momento dados no tempo.

Assim, o estudo da trajetória da professora Núbia Marques permitiu compreender aspectos relevantes de sua formação docente e a sua conquista do campo intelectual dentro do ensino superior em Sergipe. A partir deste estudo observei a grandiosidade de suas obras, uma mulher “multímídia”, possuidora de uma multiplicidade de talentos.

---

<sup>102</sup> BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005 (p.190).

## Bibliografia

ALMEIDA, J. S. de. **Mulheres na escola**: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev.1996.

AZEVEDO, Fernando de. “As origens das instituições escolares”. In: **A Cultura brasileira**. Parte III – A transmissão da cultura 6º Ed. Brasília: Editora UNB, 1996, p.545-6001.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Ilusão biográfica, In: FERREIRA, Marieta de Moraes;

AMADO, Janaina. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p.183-200.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da Arte**: Gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005 (p.190).

CHARTIER, Roger. **A História ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009.

GONÇALVES, M.V. **Trajetória do curso de serviço social em Se**: 1954 – 1982. In: cadernos da UFS (publicação do Departamento de Serviço Social UFS vol 1 (2004). São Cristovão. Editora da UFS.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. A Revista Renovação e a Educação da Mulher Sergipana. **Cadernos UFS – História da Educação**, v. 5, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vestidas de azul e branco**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920 – 1950). Campinas: Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas, 1995 (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. **Educação, trabalho e ação política**: sergipanas no início do século XX. Campinas: Faculdade de educação, UNICAMP, 2003b (Tese de Doutorado)

LOURO, Guacira Lopes. In: PRIORE, Mary Del, **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARQUES, Núbia Nascimento. **Todo Caminho é um Enigma**, Belo Belo Edições & Arte-coleção.

MARQUES, Núbia Nascimento. **Caminhos e Atalhos**. 1997, Aracaju. Habitacionais Construções S.A, SEGRASE.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa de Fatos Folclóricos** – ensaio – Ed. SEC- Rede Escolar do Estado de Sergipe, 1973.

\_\_\_\_\_. **João Ribeiro, O Poeta** – ensaio- Ed. Da Secretaria da Educação, Cultura e Saúde, Aracaju, Sergipe, Brasil, 1960.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do, **A Cultura Ocultada**. UEL. Londrina: 1999.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Discurso de posse na cadeira 34**, da Academia Sergipana de Letras, no dia 13 de julho de 2000. In NASCIMENTO, Jorge Carvalho; BARRETO, Luis Antonio. **Cultura**: discursos acadêmicos. Aracaju: Sociedade Editorial de Sergipe, 2000.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Intelectuais de educação**: Silvio Romero, José Calasans e outros professores. Maceió: EDUFAL, 2007.

\_\_\_\_\_. **Historiografia educacional sergipana**: uma crítica aos estudos de História da Educação. São Cristóvão, 2003.

SOUZA, Josefa Eliana. **Nunes Mendonça**: um escolanovista sergipano. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira, 2003.

SOUZA, Eliseu Clementino (org). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Eliseu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador :UNEB, 2006.

SOUZA, Eliseu Clementino de & ABRHÃO, Maria Helena Mena Barreto (orgs) Tempos, **Narrativas e Ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

TELLES, Norma. In PRIORE, Mary Del, **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

## Sobre os autores

### **Alexsandra Camara**

<http://lattes.cnpq.br/2798127549726092>

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Monte Serrat (1996) e mestrado em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC-SP (2004). Atualmente é doutoranda do curso de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade do Paraná PUC-PR sob a orientação da Profa. Dra. Neuza Bertoni Pinto.

### **Claudia Maria Petchak Zanlorenzi**

<http://lattes.cnpq.br/5635517055338323>

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson" e em Letras pela FECLI, atualmente Universidade Estadual do Centro-Oeste. Doutora em História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2014), bem como Mestre em Educação pela mesma universidade (2006). Possui especialização em Educação Infantil (UTP) e Supervisão, Orientação e Gestão Educacional (UNICENTRO). Professora da rede municipal de ensino de Irati, desde 1989, tem experiência como professora nos anos iniciais e na coordenação pedagógica de escolas. Integrante do Grupo de Pesquisa HISTEDBR - Campos Gerais, coordena a extensão deste grupo em Irati. Dedicar pesquisas e discute as temáticas: história da educação, imprensa e educação, formação de professor, coordenação pedagógica e metodologias de ensino nos anos iniciais. Professora Colaboradora da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR- Campus União da Vitória.

### **Elaine Almeida Aires Melnikoff**

<http://lattes.cnpq.br/5339671340195653>

Mestrado em Educação UFS, graduada em comunicação social, habilitação Relações Públicas UNIT (2000), graduada em História UFS (2015) pós- graduada em Marketing Estratégico UNIFOA / RJ ( 2004), pós-

graduada em Docência do Ensino Superior FASE/ Estácio de Sá (2010) integrante do Grupo de Pesquisa em História da Educação : intelectuais, instituições e práticas escolares UFS, desde 2010. Membro Grupo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência ( NUPIEPED /UFS),. Membro do Grupo de Estudos Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/ UNIT/ CNPQ). Membro integrante do Grupo de Estudo e Pesquisas sobre História do Ensino Superior- (GREPHES), Universidade Federal de Sergipe. UFS.

### **Josefa Eliana de Souza**

<http://lattes.cnpq.br/0698585902048453>

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006), Mestrado em Educação obtido na Universidade Federal de Sergipe - UFS (1998), Bacharela em História pela Universidade Federal de Sergipe (1984) e Graduada em História, também pela Universidade Federal de Sergipe (1979). Professora adjunta do Departamento de Educação e do corpo permanente do Programa de Pós-graduação da UFS. Membro do Conselho Editorial e da Comissão Permanente de História do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. Detentora do Diploma e Medalha Deputada Quintina Diniz concedido pela Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe. Atua no campo da História da Educação e os seus interesses estão voltados para discussões que dizem respeito ao ensino superior no Brasil (instituições, intelectuais, representações e materiais impressos), tendo como foco principal - a Universidade Federal de Sergipe (UFS). Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior GREPHES.

### **Juliano Vitória Domingues**

<http://lattes.cnpq.br/1233674470583399>

Possui graduação em Agronomia e especialização em Levantamentos Geodésicos e Georreferenciamento de imóveis Rurais e Urbanos pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2013 e 2014). Tem experiência na área de Agronomia, com ênfase em Agroecologia, atuando principalmente nos seguintes temas: bovinocultura de leite,



cooperação, extensão rural, sistemas agrários, código ambiental e agricultura familiar. Mestrando em educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó com a dissertação "Pressupostos da ação dos extensionistas rurais: estudo de caso da microrregião de Chapecó (SC) ", Grupo de Pesquisa "Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas", Linha "Educação, diversidades socioculturais e organizações sociais".

### **Larissa Ferreira Ferro**

<http://lattes.cnpq.br/0578789589763044>

Mestranda no Programa de Educação pela Universidade Federal de Sergipe, Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas com Especialização em Psicopedagogia Clínico e Institucional pela Faculdade São Luiz de França. Durante a graduação exerceu a atividade de bolsista no Programa de Assessoramento Acadêmico às Iniciativas de Inclusão Social em Palmeira dos Índios - PRINCIPAL, atuando na Coordenação de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Alagoas.

### **Leonel Piovezana**

<http://lattes.cnpq.br/8196195261847883>

Possui graduação em História e Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas (1984), especialização em História e Geografia pela UFSC - Doutorado em Desenvolvimento Regional com a Tese intitulada: Território Kaingang na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul - Territorialidades em confronto (UNISC, 2010) e mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2000). Dissertação: Educação e Cultura na Terra Indígena Xaçepécó. Atualmente é professor titular da Universidade Comunitária da região de Chapecó do Programas de Mestrado em Educação da Unochapecó, autor dos projetos e coordenador desde 2009 até janeiro de 2014 dos cursos de Licenciaturas Intercultural Indígena. Tem experiência na área de História e Geografia, com ênfase em Teoria do Desenvolvimento Regional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação

ambiental, espaço social, plano diretor municipal, meio ambiente, educação escolar indígena, educação superior indígena, cultura e Monitoramento das interferências sobre as populações indígenas da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul e PDI - Plano de desenvolvimento Institucional. Coordenador do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação da Unochapecó. Foi coordenador do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER - Gestão Biênio 2014 a 2016

### **Lucineide Maria dos Santos Soares**

<http://lattes.cnpq.br/6693718276833234>

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (1998), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2011). Atualmente é Professora assistente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo/USP e pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Gestão da Educação -NUPPEGE da Universidade Federal do Piauí. Vem atuando em pesquisas principalmente nos seguintes temas: Financiamento da Educação Pública, Controle Social dos Recursos do FUNDEF/FUNDEB, Valorização dos Profissionais da Educação, Gestão Pública e políticas educacionais brasileira. Militante da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

### **Marciane Maciel**

<http://lattes.cnpq.br/4153244327969759>

Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Chapecó. Especialista em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil pela Celer Faculdades de Xaxim - SC. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC - Campus Xanxerê/SC. Tutora na Formação Continuada de Matemática Anos Iniciais - UNISINOS/MEC/NUPE - 2010. Formadora do Pró-Letramento Alfabetização Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC em parceria com o Ministério da Educação - MEC em 2011 e 2012. Orientadora de Estudo do PNAIC - Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade certa em 2013, 2014, 2015 e 2016. Orientadora pedagógica efetiva do Município de Abelardo Luz. Atualmente desenvolve suas atividades no Departamento da Secretaria Municipal de Educação como Assessora de Planejamento Educacional, coordenando os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como o ensino de tempo integral, na rede municipal de ensino. Tem interesse na área de Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais e gestão educacional.

### **Maria Isabel Moura Nascimento**

<http://lattes.cnpq.br/9271546918567505>

É graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais de Americana (1992), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1996) e Doutora em Educação, Área de Concentração: Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (2004), Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2011). Tem Bolsa de Produtividade em Pesquisa-Fundação Araucária 2014/2016. Atualmente é professora Associada A da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG onde trabalha desde (1990) e atua como Professora no curso de graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado desta instituição desde (2004). É associada da SBHE e Secretária Executiva do HISTEDBR. É membro de corpo editorial e parecerista de Revistas da área da Educação, Editora da Universidade Estadual de Maringá (Eduem/PR). Participa como líder no Grupo de Pesquisas História, Sociedade e Educação" dos Campos Gerais - PR cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, bem como participa desde 1992 do Grupo de Estudos Sociedade, História e Educação no Brasil (HISTEDBR) Tem experiência na Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes áreas: História, Trabalho e Educação; Historiografia da Educação; História da Reconstrução das Instituições, Escolares no Brasil; Imprensa e a Educação e o Negro e a Educação.

### **Maria Neide Sobral**

<http://lattes.cnpq.br/7910049929016867>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (1985), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (1996), Doutorado Sanduíche pela Universidade Aberta, em Portugal (2006), Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007) e Pós-doutoramento na Universidade Aberta, em Portugal. É professora do Departamento de Educação e do Núcleo de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de Sergipe. Tem trabalhos investigativos em História da Educação, Educação a Distância, Tecnologias da Informação e Ensino e Estudos Comparados de Natureza Intercultural.

### **Marina Gleika Felipe Soares**

<http://lattes.cnpq.br/5527013094839934>

Possui graduação em Direito (2012) e Licenciatura Plena em Pedagogia (2014). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) (2016) e pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Gestão da Educação -NUPPEGE da Universidade Federal do Piauí sob a coordenação da Profª Drª Rosana Evangelista da Cruz. É Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior (2013) e Psicopedagogia Institucional (2014). Atuou como Professora do Centro Universitário UNINOVAFAPI das disciplinas: Metodologia Científica e Tópicos Gerais (Português I) nos cursos: Medicina, Odontologia, Enfermagem, Biomedicina, Nutrição, Fisioterapia, Design de Interiores, Design de Moda, Radiologia e Direito. Foi tutora no curso de especialização do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação do Piauí - PRADIME/UFPI.

### **Neuza Bertoni Pinto**

<http://lattes.cnpq.br/9122972761409214>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1980), graduação em Matemática pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Umuarama (1975), mestrado em Educação pela Universidade

Federal do Paraná (1990) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Atualmente é professor titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em história da educação matemática, atuando principalmente nos seguintes temas história do movimento da matemática moderna, história dos saberes elementares matemáticos da escola primária. Coordena o Grupo de Pesquisa História das Disciplinas Escolares - GPHDE e como vice-coordenadora e pesquisadora participa do Grupo de História da Educação Matemática GHEMAT. Coordena, no PPGE da PUCPR, o projeto aprovado pelo CNPq, Circulação e apropriação de saberes elementares matemáticos do ensino primário no estado do Paraná ( 1903-1971). É pesquisadora do projeto nacional A constituição dos saberes elementares matemáticos: a Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário, em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970.

#### **Patricia de Sousa Nunes Silva**

<http://lattes.cnpq.br/1552541624923023>

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe; Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes; Graduanda em Pedagogia pela Universidade Tiradentes; Graduada em Educação Física pela Unit; Graduada em Gestão Pública pela Unit; Pós-graduada em Educação Inclusiva pela Unit; Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Pio Décimo; Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior - GREPHES; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: Intelectuais da Educação, Instituições Educacionais e Práticas Escolares. Bolsista CAPES. Atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação, Intelectuais da Educação e Metodologia da História Oral.

**Pedro Henrique Prado da Silva**

<http://lattes.cnpq.br/1544967904238877>

Professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Almenara. Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Castelo Branco (2013). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) (2015). Pesquisador do NPHEB (Núcleo de Pesquisa de História da Educação Brasileira) e NPMC (Núcleo de Pesquisa Marques da Costa). Atua na área de História da Educação e Educação Física; História das Ideias Pedagógicas e da Educação do Corpo.

**Rafael Vasconcelos de Oliveira**

<http://lattes.cnpq.br/0908431472403274>

Mestrando em Educação pela UFG/Regional Catalão e funcionário público do Instituto Federal Goiano- Câmpus Urutaí. Graduado em Licenciatura em Matemática, pelo Instituto Federal Goiano- Câmpus Urutaí. Especialista em Metodologia do Ensino de Química e Física pela UCAM (Universidade Cândido Mendes). Trabalhei como funcionário da Prefeitura Municipal de Urutaí-GO por 6 anos, tendo o cargo de Auxiliar de Biblioteca e também na Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás como docente lecionando Física, Química e Biologia por 10 meses.

**Robson Olivino Paim**

<http://lattes.cnpq.br/9236255481583535>

Graduado em Geografia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC - Campus de Xanxerê (2007). Especialista em Ensino de História e Geografia pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó - UNOCHAPECÓ - (2008). Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - campus de Francisco Beltrão, na linha de pesquisa "Dinâmica, utilização e preservação do meio ambiente," e Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, - Área de concentração "Utilização e Conservação dos Recursos Naturais", Linha de Pesquisa "Geografia em Processos Educativos". Atua como docente

do colegiado do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus de Erechim-RS.

### **Rosemeire dos Santos Amaral**

<http://lattes.cnpq.br/8651722778279146>

Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Sergipe - UFS (2016).  
Mestra em Educação - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2015). Possui LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA (1998) e três especializações "Memória, História e Historiografia" (2006). - UESB, "Gestão Escolar" (2011). - Universidade de Candeias e, "Educação a Distância" (2012). - UNEB/UAB. É lotada no Colégio Estadual Dr. Orlando Leite em Vitória da Conquista (Ba) com Ensino Fundamental II e Ensino Médio, ministrando História, Sociologia e Artes. No entanto, em processo de licença sem vencimentos ou interesse particular. Trabalhou como docente do curso de especialização MÍDIAS NA EDUCAÇÃO (UESB). É membro do Programa de extensão ACCE (Ações Colaborativas e Cooperativas em Educação) e GEEM (Grupo de Estudos em Educação Matemática) - UESB. Tem experiência na área de História Geral e Regional com enfoque na História cultural, Ensino a Distância, História da Educação, Educação em Vitória da Conquista nas décadas 1960-80, História da Educação Matemática e Educação Matemática.

### **Rosiane Machado da Silva**

<http://lattes.cnpq.br/5649948494604282>

Possui graduação em Pedagogia, Especialização e Mestrado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa na linha de pesquisa Políticas Educacionais Atuou como Docente e Coordenadora Pedagógica Institucional da SECAL Faculdade Santa Amélia. Chefe da Divisão Pedagógica do CAIC/UEPG. Atualmente atua como Diretora da Escola Reitor Alvaro Augusto Cunha Rocha, administrada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atuou na Coordenação de Tutoria em EaD no Curso de Pedagogia Oferta Especial. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Educacional, Educação Infantil, Formação Docente, Escola de Tempo Integral, Docência e Coordenação

no Ensino Superior na modalidade Presencial e a Distância e Instituições Escolares. Atualmente está cursando o Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa linha de pesquisa História e Políticas Educacionais. Participação como pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação" dos Campos Gerais – PR.

**Waléria Adriana Gonzalez Cecílio**

<http://lattes.cnpq.br/4150603040505904>

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, mestre em Métodos Numéricos em Engenharia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2001), especialista em Gestão e Liderança Universitária pela PUCPR (2014) e graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP (1999). Atualmente realizo pesquisas na área de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem e História da Educação Matemática. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em História das Disciplinas Escolares - GPHDE/PUCPR, vinculado ao Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil – GHEMAT.

**Wanessa Carla Rodrigues Cardoso**

<http://lattes.cnpq.br/6360499758881244>

Possui Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará (2002), Especialista em Estudos Culturais da Amazônia, também pela Universidade Federal do Pará (2005), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará PPGED (2013), professor efetivo ad-4 - Secretaria Executiva de Educação-PA. Doutoranda no programa de pós-graduação em História da Universidade Federal do Pará (PPHIST). Tem experiência na área de História, com ênfase em História, atuando principalmente nos seguintes temas: História, História da Educação, Ensino de História, Intelectualidade, Memória e Literatura.



Este livro pretende reunir trabalhos na seara da História da Educação, especificamente tratando de produções acerca de Intelectuais, Instituições e Reformas na Educação Brasileira. Assim, procuramos articular os sujeitos (intelectuais) às suas redes de socialização organizadas (instituições) e os processos de mudanças e rupturas (reformas) num mesmo volume, ainda que tratem de temporalidades, temáticas e espaços distintos, no intuito de apresentar um panorama de produções e pesquisas no campo da História e Historiografia da Educação do Século XX no Brasil.

