



REVISTA

Educação em Questão

v. 23, n. 9, maio/ago. 2005

Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

Revista Educação em Questão

Departamento e Programa de
Pós-Graduação em Educação da UFRN



Natal | RN, v. 23, n. 9, maio/ago. 2005

Revista Educação em Questão

PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFRN

Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
José Ivonildo do Rêgo

Diretora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Maria Arlete Duarte de Araújo

Chefe do Departamento de Educação
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Comitê Científico

Antônio Cabral Neto (UFRN)
Betânia Leite Ramalho (UFRN)
Carlos Monarcha (UNESP/Araraquara)
Clermont Gauthier (Laval/Quebec)
Conceição Almeida (UFRN)
Edgar Morin (EPC/França)
Edgard de Assis Carvalho (PUC/SP)
Iran Abreu Mendes (UFRN)
João Maria Valença de Andrade (UFRN)
Louis Marmoz (Caen/França)
Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN)
Márcia Maria Gurgel Ribeiro (UFRN)
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi (UFRN)
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (UNESP/Rio Claro)
Marlúcia Menezes de Paiva (UFRN)
Marly Amarilha (UFRN)
Rosália de Fátima e Silva (UFRN)
Teresa Vergane (Universidade Aberta de Lisboa)

Parecerista ad-hoc

Maria Arisnete Câmara de Morais
Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco
Marta Maria de Araújo

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo (Editora Responsável)
Erika dos Reis Gusmão Andrade (Editora Adjunta)
Maria Aparecida de Queiroz
Maria Estela Costa Holanda Campelo
Maria das Graças Pinto Coelho

Bolsistas da Revista

Andréia Kelly Araújo da Silva
Leidiana Nascimento Patrício

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

Revisão de Linguagem

Franselma Fernandes de Figueiredo

Editoração Eletrônica

Marcus Vinicius Devito Martines

Indexadores

Bibliografia Brasileira de Educação
| BBE | CIBEC | MEC | INEP

Sistema Regional de Información en Línea
para Revistas Científicas de América Latina,
el Caribe, España y Portugal | LATINDEX

Política Editorial

Educação em Questão é uma Revista quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos de Educação e Ciências Humanas sobre a forma de artigo, relato de pesquisa, entrevista, resenha de livro e documento histórico.

Revista Educação em Questão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN
CEP | 59078-970 | Fone | Fax (084) 321 1-9220
E-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br
Financiamento | MEC | CAPES | PQI
Tiragem | 500 exemplares



Sumário

Summary

Editorial	5	Editorial
Artigos		Articles
Usodelenfoquepentadimensionalenel análisis interno de productos escritos de investigación Fredy Enrique González	7	Pentadimensional approach uses in inner analysis of research reports Fredy Enrique González
A matemática escolar: epistemologia e história Wagner Rodrigues Valente	16	The school mathematics: epistemology and history Wagner Rodrigues Valente
Somar, subtrair, multiplicar e dividir números inteiros: o método analítico na "Arithmetica Raciocinada" de Pedro d'Alcantara Lisboa, publicada em 1863 Elenice de Souza Lodron Zuin	31	Add, subtract, multiply and divide integers: the analytic method in "Arithmetica Raciocinada" of Pedro d'Alcantara Lisboa, published in 1863 Elenice de Souza Lodron Zuin
Ensino de ciências: desafios à formação de professores André Ferrer Pinto Martins	53	Teaching science: the challenges of professional formation André Ferrer Pinto Martins
Evidenciando concepções de leitura e biblioteca na formação do leitor Ana Maria Sá de Carvalho	66	Revealing reading and library concepts in the reader's development Ana Maria Sá de Carvalho
A preocupação com a profissão docente: antiga, mas insatisfatória Liéte Oliveira Accácio	79	The concern with professorship profession: ancient, and unsatisfactory Liéte Oliveira Accácio
Modos de educação católica em Florianópolis: final do século XIX e meados do século XX Norberto Dallabrida	102	Ways of catholic education in Florianopolis: late XIX th century and middle XX th century Norberto Dallabrida



Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Estado de Sergipe: compartilhar para emancipar Maria José Nascimento Soares	119	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra of the Sergipe State: sharing to emancipate Maria José Nascimento Soares	
Histórias de relações de poder: os (des)caminhos do atendimento às pessoas com deficiência mental Danielle Oliveira da Nóbrega	134	Histories of power relations: the tracks and mistakes of the assistance to persons with mental deficiency Danielle Oliveira da Nóbrega	
Relato de Pesquisa		Research Report	
Entre escolas domésticas e palácios: culturas escolares e processos de institucionalização da instrução primária na cidade do Rio de Janeiro (1870-1890) Alessandra Frota Martinez de Schueler	160	Between domestisc schools and palaces: schools cultures and construction process of the primary public education in Rio de Janeiro (1870-1890) Alessandra Frota Martinez de Schueler	
Entrevista		Interview	
A ousadia da criação da Revista Educação em Questão em 1987 José de Castro Maria Doninha de Almeida	185	The dare of the Education in Question Magazine creation in 1987 José de Castro Maria Doninha de Almeida	
Documento		Paper	
I Encontro de editores de revistas de educação das regiões nordeste, norte e centro-oeste	192	1° Meeting of education magazines editors of the northeast, north and middle west regions	
Resenha		Essay	
Globalização & desigualdade Maria das Graças Pinto Coelho	197	Globalization and disparity Maria das Graças Pinto Coelho	
Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão	200	General rules for publications in the Revista Educação em Questão	



Editorial

Editorial

Ao assumirmos, no início de junho de 2004, a editoria da Revista Educação em Questão, elaboramos o seguinte plano de trabalho. 1. Constituir um Conselho Editorial composto de professores pesquisadores comprometidos profissionalmente com a universidade pública. 2. Torná-la quadrimestral em lugar de semestral, atualizá-la e indexá-la internacionalmente. 3. Priorizar, na Seção Entrevista, os educadores norte-rio-grandenses, nossos mestres no ofício de educar com ética e profissionalismo. 4. Criar a Seção Documentos, para divulgar documentos histórico-educacionais, dentre outros. 5. Difundi-la em instituições de natureza pública e privada como universidades, faculdades e secretarias de educação no plano estadual e regional. 6. Construir a página eletrônica da Revista. 7. Realizar, em Natal, uma Reunião de Editores de Revistas de Educação ligadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação das regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste, visando discutir o periódico do ponto de vista de políticas, critérios e procedimentos editoriais científicos.

Passado um ano e meio, informamos que o plano de trabalho elaborado no início da nossa gestão foi plenamente executado pelo Conselho Editorial da Revista. Isso significa dizer, em outras palavras, que a definição e a implementação desse plano de trabalho visou primordialmente, o aperfeiçoamento de um empreendimento editorial em curso há 19 anos.

A publicação desse número referente ao primeiro quadrimestre de 2005 ocorre num momento de crescente procura da Revista por pesquisadores de educação e ciências humanas. O apoio institucional irrestrito do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Educação foi imprescindível para a credibilidade que hoje goza a Revista Educação em Questão.

Marta Maria de Araújo
Erika dos Reis Gusmão Andrade
Editoras Responsáveis da Revista Educação em Questão



Uso del enfoque pentadimensional en el análisis interno de productos escritos de investigación

Pentadimensional approach uses in inner analysis of research reports

Fredy Enrique González

Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela

Todo compromiso académico nos brinda una oportunidad para generar un producto publicable.

Resumen

En este trabajo se muestra la aplicación del Enfoque Pentadimensional (GONZÁLEZ, 2001) en la evaluación de productos escritos de investigación, específicamente, ensayos monográficos, artículos de publicaciones periódicas y reportes de investigación; estas son publicaciones de carácter científico que, junto con otros tipos de producciones tales como documentos personales (cartas, diarios, discursos), creaciones literarias (poemas, novelas), documentos institucionales (informes, agendas y actas de reuniones), informaciones periodísticas (noticias, notas publicitarias), y productos de trabajos de campo (relatos, notas crudas), constituyen una valiosa fuente secundaria de información cuyo análisis interno puede proporcionar indicios no sólo acerca de la actividad cognitiva de sus autores sino también acerca de sus motivaciones, intenciones, modos de actuación intelectual en situaciones específicas y valores que sostienen su quehacer.

Descriptor: Análisis de Contenido, Epistemología, Ontología, Axiología, Teleología, Metodología.

Abstract

This work reveals the Pentadimensional Approach (González, 2001) application to the evaluation of several written products of investigation, specifically, monographic papers, periodic publication articles and investigation reports. These are publications of scientific character that, together with other types of productions such as personal documents (letters, dailies, speeches), literary creations (poems, novels), institutional documents (reports, agendas and meetings rough drafts), journalistic information (news, advertising notes), and products of field projects (statements, crude notes), constitutes a valuable secondary source of information which inner analysis can provide signs not only about the cognitive activity of authors but also about their motivations, intentions, intellectual performance manners in specific situations and merits that support their occupation.

Keywords: Content Analysis, Epistemology, Ontology, Axiology, Teleology, Methodology.

I. Introducción

En este ensayo se alude a los aspectos teórico conceptuales del Enfoque Pentadimensional que el autor (GONZÁLEZ, 2001) propone para la crítica de la investigación socioeducativa; se caracteriza la técnica propuesta para el análisis interno de productos escritos de investigación; y, se muestran algunos ejemplos de aplicación del mencionado enfoque en el análisis de trabajos escritos elaborados por alumnos participantes en un curso de Introducción a la Investigación Cualitativa en Educación, dictado por el autor en el contexto del subprograma de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo Maracay).

II. Aspectos teóricos del enfoque pentadimensional en el análisis del quehacer investigativo socio-educacional

8 La investigación es una tarea intelectualmente exigente (GONZÁLEZ, 1998b) cuya realización propicia la activación de procesos de pensamiento de orden superior tanto de índole cognitiva como metacognitiva (GONZÁLEZ, 1993, 1996; 1998a), en esta visión del quehacer investigativo subyace una perspectiva cognoscitivista, con lo cual se enfatiza el carácter esencialmente humano de la actividad de investigación dirigida a la producción (sistemática, organizada, metódica) de conocimientos, con la intención de proponer respuestas a interrogantes formuladas por alguien en torno a situaciones problemáticas previamente definidas a partir de sus intereses, motivaciones y valores.

Puede decirse entonces, como se afirma en González (2003a), que la investigación está vinculada con los procesos de búsqueda, obtención, procesamiento y transformación de información que propicien la generación de conocimientos que puedan ser aplicados en la solución de problemas: *cognitivos* (ausencia, insuficiencia, inexistencia de conocimientos), *de desarrollo* (retraso, retroceso, detención en el alcance de parámetros o estándares deseados en relación con cierto patrón de referencia), *estructurales* (inadecuación en cuanto al acoplamiento esperado entre los componentes de cierta estructura), *de funcionamiento* (falla en la realización de las tareas que alguien o algo debe ejecutar) y *sociales* (inequidad en la distribución de los beneficios obtenidos a partir de la explotación de bienes de carácter público).



En este trabajo se define a la investigación como una “[...] búsqueda disciplinada de información, hecha por alguien, sobre cuya base se pueda proponer una respuesta a alguna interrogante que por algún motivo le inquiete o le interese dilucidar [...].” (GONZÁLEZ, 2001). En esta definición resalta el hecho de que la investigación es actividad puesto que “búsqueda” remite a una serie de acciones que se realizan para encontrar algo, lo cual debe hacerse de una determinada forma; es esto lo que se alude cuando se hace referencia al carácter “disciplinado” de la búsqueda, lo cual tiene una connotación dual.

Por un lado, se refiere al ámbito donde se realiza la indagación (Educación, Matemática, Biología) y por el otro, indica la forma como se realiza, es decir, conforme a reglas, principios y normas. Además, la búsqueda está situada puesto que se orienta hacia la captura de “información,” es decir, los hechos, datos o evidencias que servirán de soporte a los juicios que se emitirán, que reclama la presencia de un Sujeto que se responsabilice por la investigación, quien actúa guiado por un propósito justificado en función de aspectos de carácter valórico. Todo ello, se resume diciendo que la investigación consiste en acciones orientadas hacia la generación de saberes mediante la activación de procesos de índole cognitiva, sustentados sobre la base de la inteligencia emocional de quien lleva a cabo la actividad investigativa.

Los rasgos esenciales del quehacer investigativo derivados a partir de la definición de investigación anteriormente consignada se muestran en el (Cuadro 1).

Cuadro 1 – Rasgos Esenciales del Quehacer Investigativo

Búsqueda	Alude a la serie de acciones que se realizan para encontrar algo
Disciplinada	Esto tiene una connotación dual; por un lado se refiere al ámbito donde se realiza la indagación (Educación, Matemática, Biología) y por el otro, alude a la forma como se realiza, es decir, conforme a reglas, principios y normas.
De información	Esto tiene que ver con los hechos, datos o evidencias que servirán de soporte a los juicios que se emitirán
Hecha por alguien para proponer respuestas a alguna interrogante que por algún motivo le interese dilucidar	Se refiere al Sujeto que realiza la investigación Alude al propósito de la investigación Esto se vincula con el problema de investigación Este aspecto se asocia con la justificación del estudio Se asocia con el sentido o el valor que se le da a la investigación

Al revisar la definición antes expuesta, se observa en primera instancia que hacer investigación no es un acto inocente. En efecto, quien desarrolla una actividad investigativa siempre lo hace desde una posición *valorativa* de sí mismo y de su entorno social. Es decir, desde su propio Lugar Epistemológico (GONZÁLEZ, 2003b), el cual debe ser explícitamente declarado ab initio.

Así mismo asume una óptica acerca de su *realidad* y establece con ésta una relación que lo habilita para generar saberes en torno de aquella. Para tal *proceso de producción de conocimientos*, el investigador utiliza *recursos conceptuales* y *procedimentales* de diversa índole, todo ello en el marco de una estrategia de actuación que está orientada hacia el logro de determinados *finés*. Los cinco elementos antes aludidos refieren, respectivamente, a la Axiología, la Ontología, la Epistemología, la Metodología y la Teleología del proceso de investigación.

Lo Axiológico responde al por qué de la investigación. Esta dimensión se interroga acerca del valor que se le atribuye a la actividad investigativa, los argumentos por los cuales se la considera valiosa, importante, interesante, meritoria.

En cuanto a la Ontología, el investigador debe ofrecer respuestas relacionadas con el qué de la investigación, las cuales se deben referir a los ámbitos probables de indagación. Éstos pueden corresponder al *Mundo Natural* y/o de las relaciones que el investigador mantiene con la Naturaleza o el Ambiente, al *Mundo Social* que son los vínculos que establece con los demás seres humanos, o al *Mundo Vivido* que tiene que ver consigo mismo y con su propia historia personal. En el contexto de la investigación, la senda ontológica queda demarcada por el problema de investigación.

Los aspectos epistemológicos responden a las relaciones entre quién y qué. Por tanto, tienen que ver con los vínculos entre Sujeto y Objeto, es decir, con las relaciones que sostiene el investigador, en tanto que sujeto, con el objeto que estudia. Tal objeto lo puede conceptualizar como dado, es decir, externo a él, percibido, o sea capturado por la vía de sus sentidos, o construido lo cual se asocia con la representación que él se hace del objeto de estudio en función de su pertenencia a una determinada colectividad social.

Lo teleológico se refiere a los fines últimos justificatorios del quehacer del investigador; responde al para qué hacer investigación. Como argumento



genérico válido podría esgrimirse el compromiso que tiene toda persona de contribuir a incrementar el acervo de conocimientos de la Humanidad.

El ámbito metodológico del quehacer investigativo alude al cómo, es decir, a los modos como es conducido el quehacer investigativo, abarca el aspecto de la disciplinariedad de la investigación. Esto se relaciona con los principios, reglas, o normas de acuerdo con los cuales se lleva a cabo. También se incluyen aquí las respuestas en torno a cuándo (dimensión temporal), con qué (dimensión instrumental), dónde (dimensión espacial).

Las cinco dimensiones aludidas (axiológica, ontológica, epistemológica, metodológica y teleológica) en relación con el proceso de investigación, configuran el Enfoque Pentadimensional que el autor propone como herramienta analítica para la interpretación cognoscitiva del quehacer investigativo.

III. Investigación y elaboración de productos escritos

El carácter cognoscitivo que se le asigna a la investigación vincula este que hacer con las acciones de comprensión y producción de textos. Es decir, con las “[...] macrohabilidades de lectura y escritura.” (ARNÁEZ, 2001, p. 85). Las relaciones entre la cognición y el proceso de escribir están debidamente documentadas; al efecto.

Arnáez (1998) señala una relación entre procesos cognitivos y pasos para realizar una investigación vinculando *aspectos comunicacionales* (conciencia de pertenencia a una comunidad; percepción de necesidades; identificación de metas, propósitos, fines; existencia de normas convencional o consensualmente aceptadas; lenguaje compartido; conciencia de limitaciones espacio-temporales; conciencia en relación con el tipo de discurso que es pertinente) con *acciones cognitivas asociadas con el manejo de información* (selección del asunto que se desea desarrollar – identificación del problema – , búsqueda de evidencias, indicios – desarrollo de una metódica-ver. Villegas (2003), organización, elaboración, focalización, integración y verificación de información – puesta en acción de macrohabilidades de lectura y escritura, así como también de otros procesos que

[...] permiten el acceso al nuevo conocimiento, mediante la captación de los fenómenos del medio, a los que utiliza, transformándolos, re-elaborándolos, almacenándolos, para luego



recuperarlos, cuando así sea necesario, y usarlos en función de la realización de tareas intelectuales. (VILLEGAS, 1998, p. 30).

En consecuencia, según González (1997), mediante la investigación, se genera una multiplicidad de productos de la más variada índole (tanto artefactos como mentefactos). Entre los que cabe señalar a las producciones escritas (impresas en soporte físico o digitalizadas y expuestas en formato electrónico).

Según Fernández (2002), son ejemplos de tales producciones, los documentos personales (diarios, cartas), las obras de creación literaria (poemas, ensayos, narraciones), los documentos institucionales (actas de reuniones, reglamentos, memoranda), las informaciones periodísticas, los productos de trabajos de campo (notas crudas, relatos), y las obras resultantes de trabajos de investigación tales como los proyectos de investigaciones a realizar. Los ensayos monográficos en los que se reporta una investigación de tipo documental, los reportes de investigaciones culminadas, los artículos publicados en las revistas y demás publicaciones periódicas de carácter científico, así como también capítulos insertos en libros de carácter académico. En general todas estas producciones son de carácter público y autor conocido y están dirigidas a lectores anónimos y desconocidos.

12

El documento escrito, cualquiera sea su modalidad, es portador de las percepciones e interpretaciones personales de sus autores; además, ofrece indicios acerca de su competencia para tratar el asunto objeto de estudio. También refleja las razones y los intereses personales, grupales, organizacionales o de cualquier otra índole que haya prevalecido en su elaboración. (FERNÁNDEZ, 2002). Así mismo, contienen elementos a partir de los cuales sería posible realizar conjeturas acerca de motivaciones, intenciones y otros elementos de carácter personal asociados con el proceso de producción del documento.

Algunos de esos aspectos tienen un carácter ostensivo y son apreciables a partir de indicadores que aparecen explícitamente consignados en el texto. Ellos conforman la denominada estructura superficial del texto; otros, por el contrario, tienen carácter implícito y conforman una estructura subyacente, profunda, sobre la cual se asienta la anterior. Ambas estructuras interactúan y se integran en un todo que se muestra como una unidad susceptible de ser analizada a posteriori.

En el análisis de un documento pueden considerarse sus aspectos materiales (componentes estructurales), tecnológicos (uso y aplicaciones), o formales (semánticos, gramaticales). También puede efectuarse el estudio de



los vínculos entre contenido y contexto, lo cual permite vincularlo con las condiciones políticas, sociales, económicas y históricas (ARNÁEZ, 1998). Existentes cuando el documento fue dado a la luz pública.

Además, el análisis también puede orientarse hacia la identificación de aspectos psicológicos de su autor, el establecimiento de los alcances sociológicos (audiencia, lectores, target, a quienes está dirigido) y de sus sentidos ideológicos (significado atribuible al mensaje). Finalmente, puede servir para examinar sus características internas.

En el caso específico de las producciones escritas derivadas de la investigación, tales características se refieren, básicamente: 1. concepciones acerca de la naturaleza del objeto de estudio, 2. carácter de la relación que el autor, en tanto que investigador, establece con dicho objeto, 3. metódica (implementada para la realización del trabajo cuyos resultados se reportan en el documento escrito objeto de análisis), 4. intenciones que impulsaron al autor a realizar el estudio, 5. valores que presiden su actuación. (VILLEGAS, 2003).

Estos cinco asuntos se corresponden, respectivamente, con las dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica, teleológica y axiológica sugeridas por González (2001) como aspectos básicos de una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa.

IV. El enfoque pentadimensional como base para el análisis interno de productos escritos de investigación

El enfoque pentadimensional constituye un mentefacto (GONZÁLEZ, 1997) es decir un esquema conceptual construido para abordar las cinco dimensiones que subyacen en la actividad de investigación y que se expresan en una de sus manifestaciones más relevantes, tal como lo son los productos escritos de investigación. Como tal, dicho enfoque hace referencia a las representaciones conceptuales y simbólicas, necesariamente parciales y selectivas, hacia las cuales el autor del presente ensayo dirige su atención en el momento de estudiar tales tipos de productos. En ese sentido, dicho enfoque constituye una herramienta útil en la interpretación cognoscitiva del quehacer investigativo.

Por su parte, el análisis interno de un documento escrito remite a la búsqueda en su contenido, de indicios que permitan auscultar en su autor, elementos tales como: 1. posición que se asume ante la realidad que se desea estudiar, 2. carácter de la interrogante que se formula, 3. carácter

de las metas de la investigación, 4. supuestos epistemológicos subyacentes, 5. procedimientos metodológicos preferidos. Dicho análisis “[...] tiene como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera trasformada.” (DÍAZ; NAVARRO, 1998, p. 181).

Dicho análisis trasciende la estructura superficial del texto y accede a su estructura subyacente, explicitando sus aspectos no ostensivos que a pesar de ello están presentes.

Referências

ARNÁEZ, P. La cognición y el proceso de escribir. **Paradigma XIX**, Maracay, (Venezuela), n. 2, p. 7-21, 1998.

_____. Enseñanza de la lengua e investigación. **Paradigma XXII**, Maracay, (Venezuela), n. 2, p. 67-110, 2001.

DÍAZ, C.; NAVARRO, P. Análisis de contenido. En: DÍAZ, C.; NAVARRO, P. (Org.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Editorial Síntesis, S. A., 1998.

FERNÁNDEZ, F. El Análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. **Revista Ciencias Sociales 96**, Costa Rica, n.2, p. 35-53, 2002.

GONZÁLEZ, Fredy. Acerca de la metacognición. **Paradigma XIV-XVII**, Maracay, (Venezuela)n.1e2,p. 109-135,1993e1996. Disponible en: <http://cidipmar.fundacite.org.gov.ve/Doc/Paradigma96/doct.htm>

_____. El enfoque situacional para la identificación de problemas socioeducativos ponencia presentada en el. En: SIMPOSIO LA CONSTRUCCION DE LA TESIS DOCTORAL, 1^{er.}, 1997, Valencia. **El planteamiento del problema en la investigación en educación**. Valencia: Universidad de Carabobo, 1997.

_____. Procesos cognitivos y metacognitivos que activan los estudiantes universitarios venezolanos cuando resuelven problemas matemáticos. **Educación Matemática**, México, v. 10, n. 3, p. 172-181, 1998a.

_____. Metacognición y tareas intelectualmente exigentes: el caso de la resolución de problemas matemáticos. **Zetetiké**, Campinas, v. 6, n. 9, p. 59-87,1998b.

_____. **Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa**. 2001. Utilizado por el autor como material didáctico de apoyo al curso sobre Métodos Cualitativos de Investigación Educativa. Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, Maracay. Disponible en: fredygonzalez2@yahoo.es



_____. **Políticas estratégicas para el desarrollo de la investigación en una institución universitaria.** Ponencia presentada En: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI. 2003, San Luis. **Anais...** San Luis: Universidad Nacional de San Luis (Argentina) 2003a.

_____. Apuntes acerca de algunos conceptos básicos de investigación cualitativa. **Revista SAPIENS**, Siso Martínez, v. 4, n.1, p. 107-132, jun. 2003b.

VILLEGAS, Maria Margarita. Los contextos actuales para la construcción del conocimiento en estudiantes de educación superior. **Lumen XXI**, San Juan de Los Morros (Venezuela), v. 1, n. 2, p. 23-34, ago.1998.

_____. **La construcción del conocimiento por parte de estudiantes de educación superior:** un caso con alumnos del Instituto Pedagógico de Maracay. 2003. Tesis (Doctoral) – Universidad de Carabobo de Venezuela, Valencia, 2003.

Fredy Enrique González
Prof. da Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela
Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP)
Apartado 514 | Código Postal | 2101
Maracay | Estado Aragua | Venezuela
E-mail | fredygonzalez2@yahoo.es

15

Recebido 5 abr. 2005

Aceito 20 jun. 2005



A matemática escolar: epistemologia e história

The school mathematics: epistemology and history

Wagner Rodrigues Valente

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Universidade de Santos

Resumo

Este texto analisa diferentes perspectivas epistemológicas relativamente à matemática escolar e suas implicações para a pesquisa no âmbito da história da educação matemática. Em específico, são estudadas: a "história das disciplinas escolares," a "didática das disciplinas" e a chamada "nova história das ciências." O artigo realiza uma crítica das perspectivas hoje hegemônicas, ponderando que elas almejam aplicar modelos pré-estabelecidos para a pesquisa da história da matemática escolar. Em sua conclusão, o texto aponta para a emergência de uma "Nova História da Matemática."

Palavras-chave: Matemática Escolar, História das Disciplinas, Didática das Disciplinas.

Abstract

This text analyses some different epistemological approaches to school mathematics and reflects upon their implications for research related to the history of mathematics education. In particular, three perspectives, the "history of school disciplines," the "didactics of disciplines" and the "new history of the sciences" are considered. The paper presents a critique of the dominant perspectives, which aim to construct models for investigating the history of school mathematics, and, in conclusion, points to the emergence of a "New History of Mathematics."

Keywords: School Mathematical, History of School Disciplines, Didactics of Disciplines.



Considerações preliminares

A escrita da história da matemática ensinada nos níveis fundamental e médio inscreve-se, desde logo, numa problemática mais ampla que é das relações entre os saberes escolares e científicos. Ou, dito de outra forma, das relações entre saberes elementares e não elementares.¹

Um olhar retrospectivo nos mostra que as discussões pedagógicas dos anos 1980, no Brasil, parecem não evidenciar a problemática das relações entre saberes científicos e escolares. Em meio à luta para a construção de uma *pedagogia crítica*, os textos, em sua quase totalidade, contentam-se em cunhar os saberes escolares genericamente como 'conjunto dos elementos essenciais do conhecimento humano,' 'saber historicamente elaborado pela humanidade,' 'saberes universais.'²

O tema das relações entre os saberes científicos e escolares no Brasil, nos anos de 1990, será discutido em novas bases, constituindo uma verdadeira problemática, a partir dos campos denominados *história das disciplinas escolares* e *didática das disciplinas*. Tais campos advogam significados diferentes para as relações entre os saberes. Vale dizer, em nosso caso específico, que Matemática e Matemática Escolar relacionam-se de modo diverso quando estudadas à luz da história das disciplinas ou no âmbito da didática das disciplinas.

Este texto pretende analisar as contribuições que podem ser dadas pela Nova História das Ciências (NHC),³ para a discussão das relações existentes entre saberes científicos e saberes escolares, em meio às duas vertentes teóricas citadas, que vêm se constituindo como bases privilegiadas para a pesquisa sobre o assunto.

Para tanto, busca-se, de início, sintetizar as discussões travadas no âmbito da *história das disciplinas escolares* e no campo da *didática das disciplinas*, procurando caracterizar como esses campos teóricos enfocam as relações entre Matemática e Matemática Escolar. Num segundo momento, procura-se verificar que contribuições podem ser dadas pela NHC para a compreensão do significado da Matemática Escolar e, finalmente, intenta-se elaborar a crítica das posições que apartam a História da Matemática da História da Matemática Escolar.

Matemática e matemática escolar: a ótica da história das disciplinas

Num texto já bastante difundido no Brasil – *História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*,⁴ – André Chervel (1990) discute as relações entre as ciências, tratadas por ele como *ciências de referência*, e os saberes escolares, considerados sob a forma de *disciplinas escolares*, tendo por núcleo principal os conteúdos de ensino. Chervel elabora uma exaustiva análise para compreensão do significado das disciplinas escolares. Seu trajeto inclui desde o estudo etimológico do termo *disciplina*, passando pela discussão sobre os ensinamentos escolares, suas finalidades etc., culminando na elaboração de uma verdadeira anatomia das disciplinas escolares. Feita a anatomia, o autor conclui que toda disciplina escolar representa uma combinação, em proporções variáveis, de um ensino de exposição, de exercícios, de práticas de incitação e de motivação e de um aparato de testes, provas e exames que lhe dão legitimidade e conformação.

Os saberes escolares, para Chervel, contrariamente ao que se apregoa tradicionalmente, não representam vulgarização dos saberes científicos.

[...] são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. (CHERVEL, 1990, p. 180).

As pesquisas de André Chervel (1990, p. 184) pretendem revelar-nos que as disciplinas escolares são “[...] criações espontâneas e originais do sistema escolar.” Isto é, a escola não vulgariza as ciências ou faz delas uma adaptação para os alunos; a escola constitui o lugar de criação das disciplinas.

Desse modo, as disciplinas escolares constituem, ao mesmo tempo, produto histórico do trabalho escolar e instrumento de trabalho pedagógico. Tudo que tiver que ser ensinado no cotidiano escolar deverá, portanto, passar pelo crivo do disciplinar. Deverá conformar-se segundo o modelo disciplinar. Segundo Chervel, o saber a ser transmitido na escola, produto que ela



mesma elaborou historicamente vem sempre condicionado no interior das disciplinas escolares.

A história e o significado dos saberes escolares, sob a ótica da história das disciplinas, resulta do estudo de uma das mais criativas produções culturais da escola: as disciplinas. Elas, finalmente, sentencia Chervel (1990, p. 222), “[...] são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou do colégio.”

Assim, parece-nos possível dizer, a partir da história das disciplinas, que o trabalho do historiador da Matemática Escolar se dá no intra-muros da história da ambiência educativa. Envolvido com todo tipo de documentação escolar acumulada ao longo do tempo, o historiador tem por tarefa elaborar a narrativa que explicita a produção da matemática para o ensino elementar historicamente secretada pela escola. A escrita da história da matemática escolar, secundarizando a produção dos matemáticos, a História da Matemática, buscaria compreender a história da matemática ensinada nas escolas de nível fundamental e médio, em sua trajetória para enquadrar-se e desenvolver-se segundo o modelo disciplinar. Assim, como ponto de partida e, também, como resultado, a escrita dessa história revelaria a autonomia da Matemática Escolar face à Matemática.

19

A didática e as relações entre matemática e matemática escolar

No âmbito da didática das disciplinas, o trabalho de Yves Chevallard (1991) pode ser considerado como referência principal para discussão das relações entre os saberes científicos e escolares. A obra basilar de Chevallard é o livro *La transposition didactique- du savoir savant au savoir enseigné*. Nela, o autor caracteriza sistemas de saberes como *savoir savant* (saber científico) e *savoir enseigné* (saber ensinado). Assim, a categoria principal trabalhada pelo autor – o conceito de *transposição didática* – designa a passagem do saber científico para o saber ensinado.

Por meio de um modelo bastante sofisticado, Chevallard discute as relações entre os saberes partindo, sobretudo, do exemplo do Movimento da Matemática Moderna. No modelo chevallardiano, saberes científicos e escolares relacionam-se através de fluxos de elementos do primeiro que se inserem no segundo, de tempos em tempos, em razão de crises no saber ensinado.

Distinguindo esferas como *sistema de ensino*, *noosfera* e *ambiente social*, Chevallard procura mostrar que, partindo da premissa que todo sistema de ensino deve ter seu funcionamento compatível como o ambiente social onde se insere, há momentos em que essa compatibilidade se vê alterada.

Chevallard considera que o uso do saber ensinado, com o tempo, produz um envelhecimento desse saber o que leva à incompatibilização do sistema de ensino com o seu meio ambiente social. Portanto, através da esfera que pensa o funcionamento do sistema de ensino – a noosfera – são alterados os programas, os conteúdos de ensino, de modo a que essas alterações no saber escolar possam fazer retornar a compatibilidade entre ambiente e sistema de ensino. No modelo da transposição didática, a compatibilidade em termos de saberes,

[...] deve ser vista por uma dupla imposição. De um lado o saber ensinado – o saber tratado no interior do sistema de ensino – deve ser visto pelos sábios/cientistas, como suficientemente próximo do saber científico, a fim de não incorrer em desacordo com os matemáticos, o que minaria a legitimidade do projeto social de seu ensino. Por outro lado, e ao mesmo tempo, o saber ensinado deve aparecer como suficientemente distanciado do saber dos 'pais,' [...] quer dizer, o saber banalizado pela sociedade (e notoriamente banalizado pela escola!). (CHEVALLARD, 1991, p. 26).

É então possível depreender que, através da didática das disciplinas e o modelo da transposição didática expandiu-se para além da matemática escolar, sendo utilizado nas mais diversas disciplinas^e – as relações entre os saberes científicos e escolares ficam caracterizadas sempre por uma transposição de conteúdos, que têm origem no saber científico, destinados a serem incorporados como conteúdos escolares.

Tal incorporação é fruto de um trabalho de adaptação e reorganização dos saberes escolares promovida por uma instância distante da sala de aula, à parte do trabalho do professor, chamada noosfera. *Grosso modo*, a noosfera reúne os pais, os cientistas, as instâncias políticas e executivas dos ministérios encarregados da educação. Nela estão presentes aqueles que pensam como deve o sistema de ensino funcionar e o que deve ser ensinado.

O trabalho do historiador, ancorado na teoria da transposição didática, é o de vasculhar nos conteúdos da matemática escolar, da matemática



a ser ensinada no nível elementar, a origem de conceitos que em algum momento fizeram parte da Matemática, da ciência Matemática, e que sofreram um processo de transposição.

Dentro da perspectiva da didática das disciplinas, o significado dos conteúdos escolares – em particular da matemática escolar –, deverá ser buscado na história das transposições efetuadas para constituir-lo. Assim, a história da matemática escolar traduz-se pela história das transposições didáticas realizadas da Matemática para o ensino de Matemática.

Saberes científicos e escolares: a nova história das ciências

Dominique Pestre, num extenso artigo publicado em *Annales ESC* (1995), traduzido para o português (1996), sob o título “Por uma nova história social e cultural das ciências: novas definições, novos objetos, novas abordagens,” realiza um inventário das novas tendências para escrita da história das ciências. Pestre destaca que, a partir dos anos 1970, a história das ciências vem sofrendo uma renovação similar àquela pela qual passou a História nos anos 1930. Será a partir de suas considerações, nesse texto e também no artigo *Les sciences et l’histoire aujourd’hui*, publicado em 1998, que procurar-se-á extrair elementos que evidenciem contribuições para a compreensão do significado dos saberes escolares, diferentemente daquilo que propõem as perspectivas vindas da história e da didática das disciplinas, sumariadas anteriormente.

A NHC desde logo vem procurando redefinir o que são *práticas científicas*. Nessa nova historiografia, o ponto inicial dos debates se dá através da recusa da imagem das ciências construída, sobretudo, por Karl Popper. (PESTRE, 1998). A redefinição do significado das práticas científicas se coloca contra o discurso dominante que toma as ciências enquanto sistemas de proposições, sistemas de enunciados que devem ser postos à prova em confronto com a experiência. Tal concepção, hoje dominante, valoriza em excesso a dimensão abstrata da produção científica e reifica a categoria de ciência, sem problematizá-la, tomando-a de modo a-histórico, isto é, transcendendo o tempo comum dos historiadores. (PESTRE, 1996). A redefinição operada pela NHC, dentre outras orientações, considera que:



1. É preferível abandonar a categoria de 'Ciência' e usar o plural, ciências, para, sobretudo, fugir à reificação;
2. Diferentemente de considerar as ciências como conjunto de enunciados "[...] convém reconhecer que, tanto para as ciências teóricas como quanto para as ciências práticas ou experimentais, os saberes tácitos, o saber-fazer, as maneiras de fazer e de tratar concretamente os problemas vêm primeiro [...];"
3. O cientista, aquele que pratica as ciências, "[...] é alguém que adquiriu uma cultura, que foi formado, modelado por um certo meio, que foi fabricado no contato com um grupo e com ele compartilhou atividades – e não uma consciência crítica operante, um puro sujeito conhecedor;"
4. "O fato de que os saberes científicos apareçam como bastante cumulativos [...] não resulta nem do emprego de um conjunto de regras lógicas ('o método científico') nem de comportamentos éticos ou sociais particulares;"
5. "A dinâmica das ciências não se reduz a uma dialética controvérsias-consensos, mas se apóia sobretudo na circulação de objetos e de saber-fazer." (PESTRE, 1996, p. 16–19).

A partir desses elementos fundamentais, a NHC debruça-se sobre novos objetos históricos como a história dos instrumentos, análises das práticas científicas, história dos cumprimentos da prova, tecnologias literárias, história das organizações e escolhas técnico-científicas.

A NHC ao tomar como um de seus objetos de estudo as *tecnologias literárias* possibilita, ao que tudo indica, uma nova abordagem para compreensão do significado dos saberes escolares. Assim, será preciso levar em conta que,

[...] o texto científico é um objeto construído segundo regras variáveis no tempo e no espaço social, um objeto que seria ingênuo considerar transparente em si mesmo, como se relatasse fatos brutos. Aqui como nos outros domínios, o estudo das 'traduções' sucessivas que os saberes conhecem – desde as cadernetas de laboratório, a correspondência, os croquis, os rascunhos de artigos até as versões publicadas, os tratados, manuais de cursos, apresentações para não especialistas e conferências para o grande público –, desde há muito destacou que o status de evidência e de lógica dos resultados se modifica a cada contexto. Cada rees-



critura tem funções múltiplas – heurística, demonstrativa, didática, reflexiva, filosófica –, cujo peso relativo varia segundo os locais e os públicos aos quais se dirige. (PESTRE, 1996, p. 37).

Tais considerações, então, incluem, o saber escolar como uma forma de saber científico, como um modo das práticas científicas se expressarem. Assim, diferentemente de considerar dois regimes diferentes de saber – como fazem a história e a didática das disciplinas escolares – busca-se um mapeamento histórico de análise de como as práticas científicas foram ganhando expressão e universalizando-se, isto é, sendo apropriadas e reelaboradas em diferentes contextos. Desse modo, a Matemática Escolar é a expressão da própria Matemática no âmbito da escola, do meio escolar.

Para além das interpretações disciplinar e didática

Bruno Belhoste^f numa conferência realizada no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), Paris, janeiro de 1995, destacou o caráter restrito dos modelos disciplinar e didático para compreensão dos saberes escolares. Sobre o primeiro, Belhoste frisou que Chervel apoiou-se principalmente no caso do ensino francês para construir sua anatomia das disciplinas. Assim, pergunta Belhoste:

Mas o historiador deve utilizar tal noção (de disciplina) de maneira tão pouco inocente, tão pensada, tão trabalhada, tão penetrada pela cultura professoral, sempre? A evolução dos ensinamentos literários pode sem dúvida legitimamente ser interpretada como um processo de disciplinarização, dado que a noção de disciplina escolar é no fundo uma teorização pelos modernos desses ensinamentos. Mas o que dizer dos ensinamentos científicos no liceu, considerados durante muito tempo como especialidades onde a promoção ao 'status' de disciplinas se explica por atração ao modelo das humanidades que eles tratam de imitar? (BELHOSTE, 1995, p. 2).

A partir dessa interrogação, Belhoste busca evidenciar que a noção de disciplina escolar possui uma história própria – um conceito útil para estudar a história dos ensinamentos das humanidades em nível secundário na França no período compreendido entre 1850 e 1950. Desse modo, torna-se anacrôni-

co o uso do conceito de disciplina escolar, para compreender o significado de todo e qualquer saber escolar, como categoria histórica.

As observações de Belhoste, com respeito ao trabalho de Chervel, nos alertam para o reducionismo que cometeríamos se tentássemos enquadrar a trajetória da matemática escolar nos limites do modelo disciplinar. Não caberia, portanto, ao historiador da matemática ensinada ao longo dos tempos nas escolas de nível elementar, confinar-se na história da ambiência escolar, para dela retirar a matemática nela produzida sob a forma de exposição, exercícios, técnicas e provas.

Relativamente à didática das disciplinas, Belhoste destaca as razões para o sucesso do modelo de Chevallard.

[...] ele intenta dar conta do que ocorreu com a reforma da matemática moderna, construindo um esquema grosseiro do que se passou na França no curso dos anos 60-70, possibilitando um quadro teórico cômodo à didática das disciplinas alojadas nos IREM (centros de pesquisa em educação matemática); ao mesmo tempo, fornece aos didáticos das disciplinas uma justificativa para sua intervenção contra os especialistas universitários de cada disciplina. (CHEVALLARD, 1995, p. 4).

24

Mas, o modelo da transposição didática não serve como categoria histórica para fins de compreensão do significado dos saberes escolares. Tal teoria “[...] descontextualiza radicalmente ‘a situação didática,’ reduzindo o mundo exterior (fora da escola) a um conjunto de referências que o colocam entre parênteses. O modelo é um modelo fechado.” (BELHOSTE, 1995, p. 4). O autor ressalta, ainda, que a tarefa do historiador é justamente a marcha contrária àquela proposta pela transposição, isto é, a saída de um modelo fechado para a construção de esquemas abertos que levem em conta a extensão, a diversidade e a temporalidade própria do mundo social.

A crítica central ao modelo da transposição didática fundamenta-se nas redefinições que vêm sendo elaboradas pela NHC. Sem mencionar, diretamente a NHC, Belhoste coloca em xeque a lógica global do modelo destacando que um de seus elementos principais, o *savoir savant* (saber científico) representa uma vaga noção já abandonada pela história das ciências. Ao que poderíamos acrescentar, que o modelo chevallardiano utiliza o conceito reificado de ciência.



A partir das redefinições produzidas pela NHC é possível rejeitar modelos que tentam engessar o desenrolar histórico. Assim, a grande contribuição da NHC, para o entendimento do significado dos saberes escolares, situa-se no alerta de que todo saber escolar para ser estudado deve levar em conta a reconstrução dos contextos específicos de sua produção e apropriação.

Assim, por exemplo, o ensino da geometria descritiva foge completamente aos modelos disciplinar e didático. Não foi criada no interior de uma comunidade de cientistas e repassada para o meio escolar. A geometria descritiva foi criada no interior das escolas de engenharia da França no fim do século XVIII. (BELHOSTE, 1995). Por outro lado, toda matemática escolar ensinada no Brasil, sobretudo até as primeiras décadas do século XX –, época em que as sociedades científicas e a produção matemática são organizadas – representa uma apropriação originária dos manuais escolares franceses. (VALENTE, 1999).

Os novos significados atribuídos às práticas científicas pela NHC permitem afastar modelos prontos que poderiam conformar e explicar as relações entre os saberes científicos e escolares de modo a-histórico, isto é, modelos aplicáveis em qualquer época e lugar da trajetória de constituição dos saberes. Assim, o modelo disciplinar pode bem servir num tempo dado (1850-1950) e para certos saberes (as humanidades clássicas) mostrar-se-á, inconveniente para a escolarização dos saberes científicos. Tampouco goza do privilégio universalista o modelo da transposição didática, que congela os saberes de referência (ciências) para explicar a constituição dos saberes escolares.

Matemática e matemática escolar: uma mesma história?

A redefinição do entendimento do que são práticas científicas operada pela NHC, nos dá a possibilidade de perceber os saberes escolares, e em particular a Matemática Escolar, como uma das formas de apropriação e reelaboração da prática matemática. Fica, desse modo, posta em xeque a escrita tradicional da História da Matemática. Evidencia-se uma Nova História da Matemática.

Uma nova escrita para história da matemática que rejeita o texto cronológico, recheado de biografias de matemáticos ilustres e suas teorias descarnadas dos contextos históricos e sociais. Inserida no movimento maior de reescrita da história das práticas científicas, uma nova história para a matemática busca evidenciar, dentre outras coisas, o significado de *prática teórica*, qual seja, o da dimensão de saber-fazer inerente ao trabalho matemático-teórico, que repousa sobre um conjunto de procedimentos selecionados, que é sempre material e culturalmente situado. (PESTRE, 1996).

Isso supera o modo de perceber as relações entre saberes, posto pelas perspectivas da história das disciplinas e da didática das disciplinas. Tais bases teóricas alicerçam-se sobre a premissa da separação entre ensino de matemática e produção matemática, além de tomar a matemática como essencialmente um conjunto abstrato de teorias, elaboradas em espaços restritos por matemáticos *stritu sensu*. Desse modo, subjaz a ambas as perspectivas mencionadas, a idéia de que a produção matemática separada de contextos sociais, políticos, econômicos, culturais, pronta e acabada por matemáticos profissionais, estaria sempre no aguardo de sua transmissão, como corpo teórico intacto, para outras searas que dela tivessem necessidade.

26

Saindo das considerações levadas a cabo pela história e didática das disciplinas, e nos situando em meio à própria análise do trabalho de escrita da história da matemática, um outro estudo, Belhoste (1998), chama-nos a atenção sobre o fato de que os historiadores da matemática ainda consideram que a comunicação, a transmissão e a vulgarização do saber matemático são atividades secundárias e periféricas. Alerta o autor, que sob essa concepção esconde-se a idéia falsa de que a produção matemática pode ser separada *a priori* pelo historiador, das condições de sua reprodução.

Em nosso entender, essas considerações estão consoantes com a NHC, que advoga não existir uma esfera inteiramente autônoma da produção teórica, e sim, atividades intelectuais engajadas em contextos específicos que determinam as condições de seu desenvolvimento. Para esse autor francês,⁹ o estudo da circulação dos textos e das práticas no tempo e no espaço social e geográfico, está no coração do trabalho do historiador. Assim, a reprodução, isto é, as operações através das quais o sentido é localmente produzido, é parte integrante da atividade de produção e invenção do saber matemático.



Considerando, então, que a produção científica está sempre envolvida em contextos específicos, responsáveis por seu desenvolvimento, é parte integrante dessa produção, a sua reprodução. Assim, o ensino caracteriza-se como uma de suas modalidades. A análise dessa modalidade de reprodução revela não somente o caráter importante da transmissão do saber, mas também o papel que o ensino tem, na própria constituição da matemática enquanto ciência.

Belhoste (1998), sem pretender esgotar o assunto sugere direções que a pesquisa para a escrita, do que poderíamos chamar de Nova História da Matemática, poderia seguir. Elas incluem o estudo da profissionalização do meio matemático, a análise da história da estruturação didática que conforma o campo intelectual da produção matemática e, finalmente, a contribuição das atividades didático-pedagógicas ao desenvolvimento das práticas matemáticas.

Levando em conta tais propostas de direcionamento das pesquisas, em muito a História da Matemática no Brasil ganharia, por exemplo, se fossem construídas as trajetórias dos personagens ligados à história da educação matemática brasileira. Ao focalizar matemáticos e professores de matemática, com estudo acurado de sua inserção histórica, teríamos a possibilidade de enxergar com maior nitidez as práticas do fazer matemático em nossa história cultural, alguns estudos que estamos realizando intentam esse objetivo.^h

Mas, ainda há muito o que fazer. A começar pelo trabalho com novos materiais que adquiriram nessa nova perspectiva, *status* de fontes privilegiadas de pesquisa. Exemplos disso são os arquivos escolares, as provas e exames dos alunos, os livros e manuais didáticos,ⁱ os arquivos pessoais de nossos professores de matemática e de nossos matemáticos. Para finalizar, somos tentados, mesmo sem ainda estudos históricos de grande fôlego, no âmbito da história cultural da matemática, a rejeitar uma separação *a priori* da escrita da história da Matemática e de sua forma escolar.

Notas

- ¹ Ao que parece, o próprio conceito de *elementar* é revelador da problemática que envolve a relação entre esses saberes. Bkouche (1991) considera que o termo *elementos* carrega uma ambigüidade: de um lado pode ser considerado como um conjunto constituído pelos conhecimentos necessários à resolução de grandes problemas de um domínio científico, exemplo disso são os *Elementos de Matemática* de Bourbaki. De outro lado, o termo *elementos* designa, também, o material necessário à aprendizagem de um domínio do conhecimento e, uma referência, é a designação *escola elementar*.
- ² Em nossa Dissertação de Mestrado elaboramos um capítulo denominado “Saber Científico e Saber Escolar,” onde realizamos um inventário bibliográfico e fizemos uma análise dos textos que tratavam do tema do ‘saber escolar.’ (VALENTE, 1991).
- ³ A designação *Nova História das Ciências* foi retirada do texto de Pestre (1996).
- ⁴ Originalmente publicado na revista *Histoire de l'éducation* (1988), posteriormente traduzido para o português (1990) e finalmente incorporado ao livro de André Chervel, *La culture scolaire – une approche historique* (1998). O texto ainda constou da bibliografia referente aos Conhecimentos Gerais de Educação do Concurso de PEB II, definida pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 1998.
- ⁵ A título de um exemplo, consultar Develay (1995) que reúne textos que utilizam a transposição didática em diversas disciplinas como artes plásticas, educação física, francês, geografia, história, inglês, música, filosofia, física, ciências econômicas e sociais, além de biologia.
- ⁶ Bruno Belhoste é pesquisador da história dos saberes científicos do *Institut National de Recherche Pédagogique de Paris* (INRP). Dirigiu a obra *La formation polytechnicienne*; organizou *Les sciences au lycée* e escreveu *Les sciences dans l'enseignement secondaire français*.
- ⁷ Um belo exemplo mencionado por Pestre (1996) é o da Teoria da Relatividade. O autor, citando os trabalhos de Andy Warwick, lembra que a significação correntemente atribuída hoje aos textos de Einstein resulta da maneira pela qual eles foram reinterpretados pelos físicos, que ela decorre de um trabalho retrospectivo de atribuição de sentido tendo inicialmente implicado outras interpretações.
- ⁸ Valente (1999a) recupera uma controvérsia ocorrida em 1845 no Rio de Janeiro, sobre o ensino de geometria, reveladora de como as definições das referências matemáticas estão atravessadas por elementos os mais diversos do Império brasileiro. E, também, na ambiência do Império, Valente (1999b), busca apresentar personagens matemáticos, investidos de função parlamentar, que representaram papel determinante na mudança do *status* de saber técnico, inferior, que ocupava a Matemática, para a posição de saber necessário à formação de todo e qualquer indivíduo.
- ⁹ Em Valente (1999) encontra-se um estudo dos didáticos que referenciaram a educação matemática no Brasil no período de 1730 a 1930.



Referências

- BELHOSTE, Bruno. **Résumé de l'exposé de Bruno Belhoste**. Paris: INRP, 1995.
- _____. Pour une réévaluation du rôle de l'enseignement dans l'histoire des mathématiques. **Revue d'histoire des mathématiques**, Paris, n. 4, p. 35-48, 1998. (Société Mathématique de France).
- _____. La formation polytechnicienne. Paris: Donod, 1994.
- _____. Les sciences au lycée. Paris: INRP/Viubert, 2000.
- _____. Les sciences dans l'enseignement secondaire français. Paris: Economica, 1995.
- BKOUICHE, Rudolf. Variations autour de la réforme de 1902/1905. **Cahiers d'histoire e de philosophie des sciences**. Paris: Société française d'histoire des sciences et des techniques & Société mathématique de France, 1991.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique** – du savoir savant au savoir enseigné. France: La Pensée Sauvage, 1991.
- DEVELAY, Michel. **Savoirs scolaires et didactiques des disciplines**. Paris: ESF Editeur, 1995.
- PESTRE, Dominique. Por uma nova história social e cultural das ciências: novas definições, novos objetos, novas abordagens. **Cadernos IG/UNICAMP**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 3-56, 1996.
- _____. Les sciences et l'histoire aujourd'hui. **Le débat**, Paris, n. 102, p. 12-29, nov./dez. 1998.
- VALENTE, Wagner Rodrigues. **Cotidiano escolar**: prática pedagógica e saber docente. 1991. 130 f. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Filosofia e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.
- _____. **Uma história da matemática escolar no Brasil, 1730-1930**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 1999.
- _____. Há 150 anos uma querela sobre a geometria elementar no Brasil: algumas cenas dos bastidores da produção do saber escolar. **Bolema – Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 12, n. 13, p. 44-61, 1999a.



_____. A matemática na formação clássico-literária, tornando-se ensino de cultura geral.
Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v. 1, n.2, p. 67-83, 1999b.

Wagner Rodrigues Valente
Prof. do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia e
Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação Matemática da PUC/São Paulo
Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil
Rua Oswaldo Cruz | 429 | Apto. 95
Santos | São Paulo | 11045-101
E-mail | valente@pucsp.br

Recebido 11 out. 2005

Aceito 26 out. 2005



Somar, subtrair, multiplicar e dividir números inteiros: o método analítico na *Arithmetica Raciocinada* de Pedro d'Alcantara Lisboa, publicada em 1863

Add, subtract, multiply and divide integers: the analytic method in "Arithmetica Raciocinada" of Pedro d'Alcantara Lisboa, published in 1863

Elenice de Souza Lodron Zuin

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Resumo

A aritmética conquista seu espaço tornando-se um saber escolar nos séculos passados em função da sua aplicação no cotidiano. No Brasil, a partir da segunda metade dos oitocentos, assistimos a uma maior publicação de livros-texto dedicados às escolas primárias e secundárias. Um dos livros publicados nesta época é *Arithmetica Raciocinada para complemento da Instrução Primária* de Pedro d'Alcantara Lisboa, no qual são apresentadas as quatro operações fundamentais da aritmética com números naturais – adição, subtração, multiplicação e divisão – com a utilização do método analítico, que acompanha os métodos práticos para se efetuar as operações (os algoritmos utilizados, até hoje, nas escolas). Com o desejo de contribuir para uma maior ampliação dos debates no campo da história das disciplinas escolares, temos como objetivo evidenciar uma proposta metodológica que procura privilegiar o raciocínio e o entendimento dos processos apresentados.

Palavras-chave: Operações Aritméticas Fundamentais, Livro Didático, Século XIX.

Abstract

Arithmetic conquers its space becoming a school knowledge in last centuries by daily application. Starting from the middle of the 19th century, we can find more textbook publications dedicated to the primary and secondary schools in Brazil. The book "Arithmetica Raciocinada para complemento da Instrução Primária", of Pedro d'Alcantara Lisboa, presents the four fundamental operations of arithmetic with natural numbers – addition, subtraction, multiplication and division – using an analytic method, followed by practical methods to execute these operations (the algorithms are until today used in schools). Our objective is to evidence a methodological proposal that tries to privilege the reasoning and the understanding of the presented processes, contributing in the discussions of the history of school disciplines.

Keywords: Fundamental Arithmetical Operations, School Textbook, Nineteenth Century.

Introdução

Somar, subtrair, multiplicar e dividir números inteiros utilizando o ábaco, esta foi a prática utilizada durante muitos séculos. Também era habitual a utilização dos algarismos romanos. Estes faziam parte de uma longa tradição. Correntemente, as contas eram realizadas com o auxílio do ábaco e os resultados registrados, utilizando-se os algarismos romanos. A partir do momento em que começam a ser divulgados os algoritmos para realizar tais operações, o esperado seria que o ábaco fosse deixado de lado, mas isso não aconteceu, pois poucos detinham os conhecimentos para se vincular aos novos procedimentos.

A difusão dos algarismos hindu-arábicos foi muito lenta. A notação dos algarismos hindus, introduzidos na Europa pelos árabes, é particularmente ajustada à velocidade e certeza do cálculo e permitiu uma operacionalidade que, até então, não havia sido possível atingir. (ALMEIDA, 1997). Leonardo Fibonacci (ca. 1180-1256), que aprendera o cálculo hindu na África islâmica escreveu *Liber Abacci* (1202), levando o sistema hindu-arábico para a Europa ocidental. Mas, foi o britânico John Halifax (ca. 1022-1256) ou Sacrobosco – como ficou conhecido – que realmente obteve sucesso divulgando o sistema posicional decimal e suas técnicas de cálculo na Europa. Baseando-se na obra de Fibonacci escreveu *Algorismus vulgaris* (1219) – livro deu entrada nas universidades medievais, tornando-se muito difundido.

As operações seriam mais simples com o emprego dos algarismos hindu-arábicos e de novas técnicas de cálculo? No século XV foram redigidas aritméticas práticas na língua vulgar que se tornaram importantes e já se fazia uso do cálculo escrito no século XVI. Porém, as técnicas não eram nada fáceis e os algoritmos complicados. Na verdade,

[...] armar uma conta, mesmo uma soma ou uma subtração, apresentava grandes dificuldades. Se tivéssemos de deitar mão a uma conta de multiplicar o caso era muito mais sério. Dividir era uma operação para peritos e reservada a homens de grande experiência.

Conta-se de modos muito diferentes, uma história que não podemos verificar documentalmente. [...] Em finais do século XV um importante mercador alemão perguntou ao abacista da cidade qual seria a melhor maneira de instruir o seu filho no mundo difícil do cálculo aritmético. A resposta veio pronta: *Se se trata*



de ensinar ao rapaz umas contas de somar ou de diminuir estou certo que ele aprenderá isso consigo. Quanto à multiplicação eu próprio me encarrego disso. No entanto, se estiver a pensar em contas de dividir, então o melhor e o mais seguro é mandá-lo para Itália. (ALMEIDA, 1994, p. 33, grifo do autor).

O cálculo mental, a utilização do ábaco e as técnicas dactilônômicas permaneceram por muito tempo. As técnicas para realizar as operações elementares tiveram uma lenta difusão.

A algoritmação escrita é o cerne da revolução da Aritmética do Renascimento. Até então cômputo estava confinado às técnicas digitais e do cálculo mental ou, para os problemas mais complexos, dependia do emprego do ábaco. O aparecimento na Europa do sistema de posição provocou transformações na utilidade e é assim que se dá a passagem de um código não operatório – o sistema de numeração romana – a um código novo e operacional – o algoritmo – que vai abrir as portas ao cálculo escrito. (ALMEIDA, 1994, p. 34).

Outra grande dificuldade era a falta de uma notação simbólica. Na Idade Média, os termos *plus* e *minus* representavam os sinais (+) e (-), respectivamente. Tem-se notícia que os sinais aritméticos (+) e (-) aparecem em manuscritos na Alemanha dos finais do século XV. O sinal para multiplicação (\times) foi introduzido por William Outghtred em 1637, enquanto a notação para a divisão ($:$) foi empregada por J. H. Rahn em 1659, sendo utilizada pelos ingleses. (ALMEIDA, 1994).

Quando acontece a escolarização da aritmética? Principalmente a partir do século XVIII. Suas origens estão ligadas à aritmética da cultura mercantil. Na França, em 1714, o Parlamento delibera que tanto a escrita como a aritmética faria parte dos saberes escolares, apesar de não se constituir como “verdadeiros saberes elementares” nas *petites écoles*. (HÉBRARD, 1999, p. 84). Ler, escrever e contar, incluindo as operações fundamentais da aritmética, passaram a ser os requisitos básicos em diversas sociedades.

Aos poucos, a aritmética se estabeleceu como um saber escolar fundamental, se tornando uma disciplina autônoma nos currículos. Para Matos (2003, p. 12), “[...] a institucionalização escolar do saber aritmético vai conduzir à sua diferenciação dos outros temas escolares (a leitura e a escrita) e correspondente autonomização.” O conhecimento e o domínio

das operações aritméticas eram imprescindíveis para o comércio passando a fazer parte da vida cotidiana. Assim, temos um saber que se integra à formação geral.

A partir da segunda metade dos oitocentos no Brasil inicia-se uma maior publicação de livros-texto dedicados às escolas primárias e secundárias. Na área das ciências exatas, os textos franceses e os traduzidos para o português vão cedendo espaço para os de autores brasileiros.

No presente trabalho, evidenciamos um método proposto por Pedro d'Alcantara Lisboa que consta do seu livro *Arithmetica Raciocinada* publicado em 1863. Enfocamos um conteúdo que é pouco explorado e uma metodologia alternativa para o ensino e aprendizagem das operações elementares, os quais não têm sido enfocados pelos historiadores – tanto os historiadores da Educação como os historiadores da Matemática.

Este artigo reflete parte de uma investigação mais ampla dos saberes aritméticos dos oitocentos, na qual o livro-texto comparece como fonte fundamental em nossos estudos porque, através dele, podemos contemplar “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]” (JULIA, 2001, p. 10).

As práticas pedagógicas são influenciadas e dirigidas pelo livro didático. Este define conteúdos e impõe formas de transmissão dos saberes, estabelecendo uma seqüência e um ritmo a serem seguidos. Ao analisar o livro didático dentro do seu tempo histórico, com uma determinada destinação (CHOPPIN, 2000) e ao olhar para o ensino da aritmética no século XIX nos voltamos para o campo da história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990), que apresenta ainda poucos estudos referentes à matemática escolar. O teor do texto de Lisboa referente às operações aritméticas fundamentais pode nos apontar indícios sobre as práticas docentes. (CERTEAU, 2003).

Verificamos que o autor, com o objetivo de incentivar o raciocínio dos alunos, apresenta as quatro operações fundamentais da aritmética com números naturais – adição, subtração, multiplicação e divisão – mostrando um método analítico, que acompanha os métodos práticos para se efetuar as operações (os algoritmos utilizados, até hoje, nas escolas).



O método analítico apresentado consiste em decompor cada número envolvido nas operações de adição, subtração e multiplicação e efetuá-las, permitindo a “visualização” das diversas etapas difíceis de entender no método prático – procedimento que, muitas vezes, o aluno decora sem compreender o processo implícito na execução do algoritmo. Para a divisão, o método consiste em uma equação aritmética.

Temos como objetivo evidenciar uma proposta metodológica que se apresenta em uma época em que a Aritmética atravessava um período de remodelações e o autor escreve sua “*Arithmetica Raciocinada*,” tentando privilegiar o raciocínio e o entendimento dos processos expostos. A metodologia utilizada por Lisboa, em 1863, é calcada no raciocínio, se mostrando muito adequada para o ensino das operações fundamentais da aritmética porque, através da mesma, é possível analisar e entender a seqüência de etapas em que se constituem os métodos práticos. Essa proposta ia contra a prática comum, na época, de que os alunos decorassem a lição – presente desde Boécio (480-524).

O autor e sua obra

35

Pedro d’Alcantara Lisboa (1825-1885) era engenheiro e foi aluno da Escola Central das Artes e Manufaturas de Paris. Atuou como professor de matemática na Escola Normal da província do Rio de Janeiro. Entre seus ideais defendia a criação de um museu de Instrução Pública, mas não conseguiu efetivar seu intento. Seu livro, *Arithmetica Raciocinada para complemento da instrução primária*, foi dedicado ao *Illm. e Exm. Sr Conselheiro Dr Thomaz Gomes dos Santos*.⁷

No prefácio, esclarece que a sua obra compreende os preliminares, o sistema de numeração, as noções relativas às equações aritméticas, a teoria das quatro operações fundamentais sobre números inteiros, as frações, as frações decimais e periódicas, alguns princípios dos quais depende a divisibilidade dos números, o máximo comum divisor, e o sistema métrico nacional. Lisboa considera, ainda, que o título escolhido, *Arithmetica Raciocinada*, é bem apropriado, revelando a sua intenção ao escrever o livro.

No prefácio fica evidente que o autor entende que a seqüência dos conteúdos proposta era a mais adequada, conduzindo a um ensino no qual

cada assunto é pré-requisito do próximo e nisto também consistiria o ensino através do raciocínio.

O livro, ao que parece, é destinado ao professor. Existem várias notas de rodapé como, no caso das operações, com orientações para os mestres: “[...] Aos Srs. Professores compete repetir exemplos, afim de bem exercitar os alumnos. [...] A explicação verbal deve desenvolver a regra e exercitar os alumnos.” (LISBOA, 1863, p. 17 e 18).

O texto, como era comum na época, é dividido em lições, em parágrafos numerados seqüencialmente. Ao final de cada lição, o autor deixa uma série de perguntas – denominada *Interrogatório* – sobre o tema exposto. Além das perguntas teóricas que constam no *Interrogatório*, nenhum outro tipo de exercício ou problema é proposto.

Entendemos que o autor, como professor da Escola Normal da província do Rio de Janeiro, se preocupa em apresentar uma metodologia que facilitasse o entendimento dos algoritmos das operações fundamentais, pois o método prático limita a compreensão dos procedimentos realizados. “*Arithmetica Raciocinada*” não é o único livro escrito por Lisboa. Em um inventário por nós realizado, encontramos também “*Sistema Métrico Nacional*” (1862) e “*Noções de Geometria Elementar.*” (1867).





A primeira lição

O autor inicia com as “Noções preliminares:”

1. Arithmetica é a sciencia dos números.
2. Para poder comprehender esta tão resumida definição, cumpre bem compenetrar-se do que é sciencia e do que é numero.
3. Sciencia em geral é a reunião de principios, de leis, de theorias relativas a uma determinada ordem de factos. Na humanidade os homens são os factos e a reunião dos princípios, das leis, das theorias relativas aos homens constitue a sciencia – Historia. No globo os mares, os rios, as montanhas, as producções, as cidades etc. são os factos, e a reunião dos princípios, das leis, das theorias relativas a estes factos forma a sciencia denominada – Geografia. Na Arithmetica os factos são os numeros. Mas o que é numero?
4. A idéa de números derivou da idéa de unidade. A simples vista, ou o ouvido, ou o tacto, nos desperta n’alma o conhecimento de um objecto, ou de um phenómeno distincto de todos os outros objectos, ou de todos os outros phenómenos, quer sejam estes da mesma espécie, quer sejam de espécie differente. Tem a criança a idéa de individualidade, porque não confunde seu pai, sua mãe, sua ama, com qualquer outra pessoa.
5. Pouco tempo depois que o menino adquire a idéa da individualidade, ganha também elle a idéa de quantidade. Chega a época em que a nascente intelligencia sabe avaliar a maior ou menor quantidade dos objectos que servem para satisfazer suas naturaes necessidades. (LISBOA, 1863, p. 1-2).

37

Observamos que Lisboa, nestas primeiras noções preliminares, de um total de dezenove, visa esclarecer e atingir o professor. O que é confirmado pelas notas de rodapé dirigidas aos mestres. Nas questões do “Interrogatório” encontramos: “O que é sciencia?;” “O que é principio?;” “O que é lei?;” “O que é theoria?;” “O que é quantidade?;” “O que é unidade?” O mesmo for-

mato de perguntas que eram dirigidas aos alunos, mas, neste caso, supomos que são dirigidas ao docente.

Para compreender as operações: o método analítico

Apresentamos a seguir o método analítico proposto por Lisboa para cada uma das operações fundamentais com números inteiros. Explicitamos os casos em que o autor considera que os alunos já saibam efetuar as operações com unidades simples “pela pratica que deve preceder o estudo da Arithmetica.” Assim, trabalha exemplos em que os números são compostos de diversas ordens de unidade, sendo estes os casos que envolvem uma maior complexidade para a sua compreensão, através do método prático.

4ª Lição “Noções preliminares de adição”

Lisboa (1863, p. 14) define “[...] calcular é combinar os números entre si, para chegar a um resultado determinado. As quatro operações fundamentais do calculo são as seguintes: adição – a subtração – a multiplicação – a divisão. Esta lição é destinada a explicar a theoria da adição.” “A adição de números inteiros é uma das quatro operações fundamentais da Aritmética, que tem por objecto reunir ou exprimir em um só numero muitos outros. Este único numero se chama somma ou total.” (LISBOA, 1863, p. 15).

“Sejão, por exemplo, as parcellas 4000, 395, 1453, 1789. Estas parcellas são collocadas, ficando as unidades de uma mesma ordem em columna vertical do seguinte modo:

$$\begin{array}{r} 4000 \\ 395 \\ 1453 \\ \underline{1789} \end{array}$$

Em seguida, apresenta o método.



$$\begin{array}{r|l}
 4000 & = 4000 \\
 395 & = 0 + \\
 1453 & = 1000 + \quad 300 + \quad 90 + \quad 5 \\
 \hline
 1789 & = 1000 + \quad 400 + \quad 50 + \quad 3 \\
 7637 & = 1000 + \quad 700 + \quad 80 + \quad 9 \\
 & 6000 + \quad 1000 + 400 \quad + 200 + 20 + \quad 10 + 7 \\
 & 7000 + 600 + 30 + 7
 \end{array}$$

O autor explica o modo de realizar a adição.

Adicionar unidades simples = $10 + 7$

Adicionar unidades de 2ª ordem $90 + 50 + 80 = 220 = 22$ unidades de 2ª ordem = $200 + 20$

Adicionar unidades de 3ª ordem $300 + 400 + 700 = 1400 = 1000 + 400$

Adicionar unidades de 4ª ordem.

“Basta aplicar a lei fundamental da numeração escripta, para em um único numero exprimir estes quatro últimos números.” (LISBOA, 1863, p. 17).

A seguir, Lisboa apresenta o método prático e, ao final, alerta:

Este processo que acaba de ser descripto é o processo pratico, geralmente seguido, para addicionar. Melhor porém, se comprehende esta operação fundamental de Arithmetica, confrontando o processo pratico com o que ser pôde chamar de analytico, destacando-se umas das outras as unidades de diversas ordens. (LISBOA, 1863, p. 17).

39

Confirma-se que o autor não prescinde do método prático, mas prima pelo entendimento da operação oferecendo o método analítico para que seja o primeiro a ser apresentado para os alunos.

Ao introduzir o processo prático, recomenda, em nota de rodapé, que “[...] a explicação verbal deve desenvolver a regra e exercitar os alunos”. Entre as perguntas do Interrogatório: “Qual é a regra geral do processo prático da adicção?” “Qual é o processo analytico?” “De que serve este processo?” Confirma-se, com estas questões, que o autor coloca o processo prático ao lado do analítico, inclusive oferecendo a oportunidade ao leitor que reflita sobre os dois métodos, através da resposta às perguntas.

5ª Lição: subtração

Para o autor: "A subtração é uma das quatro operações fundamentais da Arithmetica, que tem por objecto achar o resto, o excesso ou a diferença entre dous números." Complementa:

Quando os numeros são iguaes entre si, a differença é zero. Posto de parte este caso em uma subtracção qualquer um dos números é maior que o outro. O maior chama-se minuendo, isto é, o numero que se intenta diminuir, e o menor subtraendo. O resultado da operação, como já foi dito, é o excesso, ou o resto, ou a differença. (LISBOA, 1863, p. 19).

Lisboa ressalta que é necessário saber proceder às subtrações com um só algarismo, ou melhor, "ser conhecida de memoria" antes de iniciar as subtrações com números contendo mais de um algarismo.

Um dos exemplos é determinar a diferença entre 1500 e 1498.

40

$$\begin{array}{r} 1500 \\ - 1498 \\ \hline \end{array} \left| \begin{array}{l} = 1000 \\ = - (1000) \end{array} \right. \begin{array}{r} + 500 \\ + 400 \\ + 0 \\ + 8 \end{array} \begin{array}{r} + 90 \\ + 90 \\ + 0 \\ + 0 \end{array} \begin{array}{r} + 0 \\ + 0 \\ + 0 \\ + 8 \end{array}$$

O autor destaca que para se realizar esta operação podemos escrever $500 = 400 + 90 + 10$, para atender a necessidade da subtração uma vez que é necessário subtrair 90 dezenas de 0 dezenas e 8 unidades de 0 unidades, a princípio.

$$\begin{array}{r} 1500 \\ - 1498 \\ \hline 2 \end{array} \left| \begin{array}{l} = 1000 \\ = - (1000) \\ 0 \end{array} \right. \begin{array}{r} 400 \\ + 500 \\ + 400 \\ + 0 \end{array} \begin{array}{r} + 90 \\ + 90 \\ + 0 \\ + 0 \end{array} \begin{array}{r} + 10 \\ + 0 \\ + 8 \\ + 2 \end{array}$$

Verificamos que embora a conta seja simples podendo ser feita mentalmente, ela se reveste de dificuldades, ao ser realizada por escrito, utilizando-se o processo prático. O método analítico dispõe cada um dos termos, através da decomposição, indicando uma maneira que torna claro o procedimento.



6ª e 7ª Lições: multiplicação

Lisboa chama a atenção dos professores, evidenciando que, nos casos em que a multiplicação envolve dois números menores do que 10, é suficiente ter de memória os produtos da *taboada*. Deste modo, deixa implícita sua posição para que os alunos saibam a *taboada de cor*. Indica que a multiplicação é, na realidade uma soma de parcelas iguais. No entanto, coloca que não é muito conveniente sempre fazer a multiplicação desta forma e assim um método mais rápido se faz necessário. Define a multiplicação como uma operação que

[...] tem por fim achar um numero derivado de um numero dado, do mesmo modo que outro também dado se deriva de um. [...] Dous numeros dados um se chama multiplicando, o outro multiplicador, e ambos estes são ditos factores. O numero resultante, que se intenta ou procura achar derivado do multiplicando como o multiplicador se deriva de um, é chamado producto. (LISBOA, 1863, p. 23).

Traz um exemplo que envolve números maiores do que a dezena para mostrar o método analítico apresentado a seguir.

41

$$\begin{array}{r|l} 33 & = 30 & + 3 \\ \times 14 & = 10 & + 4 \\ & 100 + 20 & + 10 + 2 \\ & 300 + 30 & \end{array}$$

O que o autor propõe é, depois da decomposição de cada numeral, que se proceda primeiramente à multiplicação de 4 por 33, ou seja, segundo a propriedade distributiva da multiplicação em relação à multiplicação, temos:

$$4 \times (30 + 3) = 120 + 12 = 100 + 20 + 10 + 2$$

Em seguida, a multiplicação de 10 por 33, ou seja, aplicando-se novamente a propriedade distributiva da multiplicação em relação à multiplicação, vem:

$$10 \times (30 + 3) = 300 + 30.$$

Finalmente, somam-se as ordens correspondentes e efetua-se a adição do produto obtido.

$$\begin{array}{r|l}
 33 & = 30 & + 3 \\
 \times 14 & = 10 & + 4 \\
 132 & 100 + 20 & + 10 + 2 \\
 33 & 300 + 30 & \\
 462 & 400 + 50 & + 10 + 2 = 462
 \end{array}$$

O autor reforça a sua proposta de ensinar as operações através do método analítico para uma melhor compreensão dos algoritmos das operações elementares da aritmética. Sobre a multiplicação salienta:

Bem compreendido fica este processo pratico comparando-o com o processo analytic, em que destacamos as unidades das diversas ordens. Assim no exemplo tendo a multiplicar 33 por 14, vemos que $33 = 30 + 3$ e $14 = 10 + 4$.

Multiplicando todos os termos do multiplicando por 4, e depois os mesmos termos do multiplicando por 10, simplificando, achamos o produto $400 + 60 + 2$, o qual pela fundamental da numeração escripta se resume em 462. Na multiplicação, feita pelo processo analytic o produto sempre confere com o producto achado pelo processo pratico; ora, o processo analytic sendo evidentemente baseado sobre a lei fundamental da numeração escripta, o pratico também o é. (LISBOA, 1863, p. 31).

42

8ª e 9ª Lições: sobre a divisão

Para o autor: "Divisão é uma das quatro operações da Arithmetica, operação que tem por objecto, sendo dado dous numeros, achar um terceiro, que multiplicado pelo segundo dê um producto igual ao primeiro" (LISBOA, 1863, p. 32). "Dos dous termos dados da divisão o primeiro se chama dividendo, o segundo divisor; e o terceiro não dado se chama quociente." E observa que:

[...] a divisão, no sentido geral, desta palavra, significa a partilha de objectos em partes iguaes ou desiguaes. [...] Do mesmo modo que na multiplicação se obtem o producto addcionando o



multiplicador tantas vezes quantas são as unidades do multiplicador, assim também na divisão se obtém o quociente, subtraindo do dividendo o divisor até que um resto final seja zero ou menor que o divisor. (LISBOA, 1863, p. 33).

Para ilustrar, apresenta a divisão de 25 por 6 da seguinte maneira:

$$\begin{array}{r}
 25 \\
 \underline{6} \\
 19 \quad 1^\circ \text{ resto} \\
 \underline{6} \\
 13 \quad 2^\circ \text{ resto} \\
 \underline{6} \\
 7 \quad 3^\circ \text{ resto} \\
 \underline{6} \\
 1 \quad 4^\circ \text{ resto}
 \end{array}$$

Explica que, no exemplo dado, é possível verificar que subtraindo sucessivamente 6 de 25, foi necessário fazer quatro subtrações, tendo um resto igual a 1. Deste modo, o quociente é 4 e o resto é 1.

Posteriormente, apresenta o método analítico para dividir 14256 por 4:

Chamando x o algarismo dos milhares do quociente,
 chamando y o algarismo das centenas do dito quociente,
 chamando u o algarismo das dezenas,
 chamando v o algarismo das unidades,

Nesse sentido, “[...] é evidente que o quociente pode ser indicado pela expressão $x000 + y00 + u0 + v$ ” enquanto não se conhece os algarismos x , y , u e v que se procura determinar. Assim explica:

Ora, x deve ser um algarismo, ou 1, ou 2, ou 3, ou 4, ou 5, ou 6 ou 7, ou 8, ou 9. É preciso que o valor de x seja tal, que multiplicando-se $x000$ pelo divisor 4, este producto seja o maior producto possível que se possa diminuir do dividendo 14256. Começa-se, pois a experimentar pelo algarismo maior 9. Se x é 9, temos $x000 = 9000$. Sendo $9000 \times 4 = 36000$, número maior do que o dividendo 14256, sabemos que x não pôde



ser 9. Não póde também x ser 8, porque $8000 \times 4 = 32000$, producto que é maior que 14256. Experimentando 7, 6, 5, 4, vemos que x não póde ser nenhum destes algarismos. Mas x póde ser 3. Logo, $x000$ é 3000, e $3000 \times 4 = 12000$. Subtraindo 12000 do dividendo 14256, o resto 2256 fica sendo igual aos outros productos parciais. Temos, pois, a seguinte equação arithmetica

$$2256 = (y00 + u0 + v) 4$$

Raciocinamos do mesmo modo [Chega-se a conclusão que $y = 5$, assim $y00 = 500$]

$500 \times 4 = 2000$, diminuindo 2000 de 2256 o resto é 256.

Temos pois a nova equação arithmetica

$$56 = (u0 + v) 4$$

[observa-se que $u = 6$, logo $u0$ é 60] e $60 \times 4 = 240$. Diminuindo 240 de 256, o resto é $16 = v \times 4$. Achamos que $x = 3$, $y = 5$, $u = 6$, $v = 4$, e concluímos que o quociente procurado é 3564. (LISBOA, 1863, p. 34-35).

44

Uma análise apressada deste método faz crer que ele é muito complexo e que não valeria a pena que ele antecedesse ao processo do algoritmo usual. No entanto, Lisboa cumpre a sua proposta de apresentar uma aritmética raciocinada. É possível perceber, através do método analítico, cada etapa do processo prático da divisão. Inclusive, o autor destaca que apesar de o método analítico para a divisão não ser utilizado no dia-a-dia, se ele for bem entendido auxiliará na compreensão do algoritmo usual para esta operação. E alerta em nota de rodapé "Recomendamos os Srs. professores a repetição deste processo baseado na noção das equações arithmeticas, que cumpre não confundir com as equações algébricas."

Na 9ª Lição expõe a divisão de 5530 por 395 que segue o mesmo procedimento anterior.

Chamando x o algarismo das dezenas, e y o algarismo das unidades simples do quociente, temos que este póde ser escripto provisoriamente pela formula

$$x0 + y$$

$$5530 = (x0 + y) = 395$$

395 multiplicado por $x0$ deve ser menor que 5530. (LISBOA, 1836, p. 36).



Conclui que $x = 1$, portanto $x0 = 10$ e $395 \times 10 = 3950$, assim, $5530 - 3950 = 1580$.

Logo, $1580 = 395 y$. Verificando qual valor y pode assumir, chega à conclusão que deve ser igual a 4; $395 \times 4 = 1580$, e $1580 - 1580 = 0$. Assim, tem-se uma divisão exata, porque o resto é zero. Deste modo, 5530 dividido por 395 é igual a 14.

Vimos o *método analítico* proposto para cada uma das operações configurando um modelo lógico e explicativo. O autor, ao utilizá-los, pretende desvelar o processo interno da adição, subtração, multiplicação e divisão de números naturais de modo a tornar mais evidentes e com maior significado os processos práticos ensinados na escola primária.

À guisa de considerações finais

Avaliamos que método analítico proposto no livro “*Arithmetica Raciocinada*” auxilia na compreensão dos algoritmos das operações fundamentais com números naturais, mostrando como se chega ao resultado. O autor privilegia o raciocínio, na medida em que desvela o processo, através de um método simples em que é possível “enxergar” todas as etapas. Lisboa enumera detalhadamente cada passo para a execução dos procedimentos apresentados, de modo a não deixar nenhum tipo de dúvida para o leitor. As seqüências das lições estão bem dispostas apresentando um nível de complexidade crescente dos temas abordados. Introduce os métodos práticos, no entanto, destaca o método analítico, preocupado com a compreensão do processo interno das operações. Avaliamos que o autor prima pelo entendimento dos processos e propõe métodos para serem escolarizados.

O manual escolar faz parte da cultura da escola. Tem uma intencionalidade. É produzido e utilizado com uma intencionalidade. Inferimos que a estratégia de Lisboa se volta para o professor, já que lecionava na Escola Normal, tendo como objetivo que os docentes se apropriassem dos procedimentos didáticos presentes no seu livro-texto, estando, entre eles, o *método analítico* para quatro operações fundamentais da aritmética com números naturais – adição, subtração, multiplicação e divisão. Lisboa se ocupa em sugerir métodos e as respectivas técnicas para o ensino/aprendizagem desses conteúdos específicos. Está implícita na obra a concepção do autor do que

é ensinar Aritmética, de uma forma que conduz ao raciocínio. Algo incomum para aquela época, pois era de praxe que os alunos decorassem a lição.

Considerando o levantamento que realizamos entre os livros de Aritmética publicados no Brasil, na segunda metade do século XIX, embora possa existir, não encontramos nenhum que apresente o método analítico. Entre os autores portugueses, encontramos dois: Couceiro da Costa que expõe somente o processo de divisão, inicialmente, através das subtrações sucessivas, como foi colocado por Lisboa, e Manuel da Costa Alemão, que trata da adição e subtração utilizando o método analítico. No entanto, Couceiro da Costa publica o seu *Tratado de Arithmética* em 1866, sendo um texto dedicado aos alunos do Colégio Militar. A Arithmética de Alemão é composta para os liceus e publicada em 1865. Além de ambos serem destinados a um nível mais elevado, são publicadas depois da *Aritmética Raciocinada*, tendo Lisboa também o seu mérito por ser mais claro e detalhado na sua exposição.

Não podemos afirmar que outros autores tenham utilizado o método analítico para todas as operações elementares, fazendo esta exposição de um modo minucioso. Porém, nossas investigações efetuadas, até o presente momento, nos fazem crer que Pedro d'Alcantara Lisboa é pioneiro ao apresentar uma metodologia alternativa para a compreensão das operações fundamentais da aritmética com números naturais naquela época. Assim, o autor pretende promover e veicular saberes pouco divulgados, os quais valoriza, acreditando serem úteis para professores e alunos.

Procuramos uma linha condutora do ensino de aritmética na segunda metade do século XIX, remetendo-nos à história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990), enfocando um saber elementar (HÉBRARD, 1990). Em relação à "Arithmetica Raciocinada" fica claro um "[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos." (JULIA, 2001, p. 10). Existe um direcionamento da prática do professor através das lições, das observações nas notas de rodapé, sendo o método analítico enfatizado.

Em primeiro lugar, o aluno deve entender o processo das operações para depois conhecer os algoritmos. Só após o aluno ter atribuído significado às operações, através do raciocínio, é que a etapa seguinte deve ser apresentada, dando-lhe a conhecer o processo prático. Lisboa, através da sua



proposta, deixa explícito seu desejo de modificar o ensino de aritmética, o que interfere diretamente na cultura escolar. (CHOPPIN, 2000).

No livro de Lisboa, a apresentação do método analítico se reveste de importância para a História da Educação, em geral, e para a História da Matemática escolar, em particular, não só por apresentar uma proposta metodológica em meados do século XIX, totalmente inovadora, como por consistir em uma metodologia que se mostra adequada em pleno século XXI. Evidentemente, com exceção do método analítico para divisão, pois este envolve o conceito de equação aritmética que não é trabalhado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, todos os outros processos poderiam ser aplicados na escolarização elementar.

É importante observar que a metodologia proposta por Lisboa, apesar de esclarecer os processos práticos das operações elementares, ao que parece, não teve continuidade. Com exceção dos autores Couceiro e Alemão, como citamos anteriormente, não identificamos o método analítico num rol de dezenas de autores de livros de Aritmética do século XIX e início do século XX. Por que? Primeiramente, não sabemos até que ponto outros autores tiveram acesso à metodologia apresentada por Lisboa. Chervel (1990, p. 198) avalia que os novos métodos “[...] dão testemunhos de uma insatisfação, e dos quais o sucesso é também o questionamento, ao menos parcial, da tradição.”

Em segundo lugar, mesmo que houvesse conhecimento do método analítico, inferimos que prevaleceu a tradição, que apostava nos exercícios exaustivos, tendo como objetivo a fixação do método prático – que era o convencional – embora muitos estudantes tivessem dificuldades para entender porque procediam daquele modo. Era comum que os alunos decorassem as lições e, até os dias de hoje, vemos professores de matemática brindarem seus discentes com uma lista interminável de exercícios, que são executados de uma mesma maneira. O aluno decora o procedimento por repeti-lo inúmeras vezes. Chegar à resposta correta não significa exatamente que ele aprendeu. Verificamos isso em inúmeras situações em que um estudante não consegue chegar à solução de um outro problema, que envolva o mesmo tipo de procedimento, se for diferente daquele que ele decorou, mas não compreendeu.

Finalmente, queremos ressaltar que, apesar de assistirmos a uma convergência de interesses em torno da escola, de suas práticas, dos saberes pedagógicos do século XIX, no tocante à história da matemática escolar as publicações e investigações são incipientes. De um modo geral, os estudos voltados para a história das disciplinas escolares, para a escolarização dos saberes elementares são realizados ainda por poucos pesquisadores. Em relação à matemática escolar temos alguns trabalhos no Brasil que procuram contribuir para os avanços nesta área, os quais são de Valente (1999, 2004a, 2004b) e Zuin (2001, 2002, 2003, 2004a, 2004b).

Assim como Valente (2004a), defendemos a idéia de que a História da Matemática escolar deve ser vista como uma especialização da História da Educação. Deste modo, pretendemos, com este estudo, contribuir para um melhor entendimento da matemática escolar dos oitocentos e, conseqüentemente, para o avanço das discussões e de outras pesquisas não só na área da Educação Matemática, como também no campo da História da Educação no Brasil.

Notas

- ¹ Os algarismos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 têm sua origem no Vale do Rio Indo, já no início da era cristã, embora os símbolos não fossem exatamente esses. O zero só apareceu muito tempo depois. Foram acontecendo modificações na escrita desses algarismos até chegarmos na forma que temos hoje. Os árabes são considerados os responsáveis por sua difusão. É por este motivo que os denominamos algarismos hindu-árabicos. O mundo islâmico conheceu o sistema posicional decimal com suas respectivas técnicas de cálculo com Ibn Musa al Khwarizmi. Ele escreveu um livro de aritmética, que se tornou muito importante para a matemática, baseado-se no que aprendera com um livro do século VII, *Siddhanta*, do indiano Brahmagupta.
- ² O *Liber Abacci* utilizava os nove algarismos hindus e o zero, tratava das regras do cálculo escrito seguindo o princípio posicional. Fibonacci, ao colocar o nome do ábaco no "título de sua obra, quisera evitar os ataques daqueles que detinham então o monopólio do domínio aritmético e preferiam a preferência pelos métodos de cálculo com o *abacus* de fichas." (IFRAH, 1997, p. 479).
- ³ Entre as aritméticas publicadas no século XV encontramos *Summa de arithmetica, geometria, proportioni e proportionalita* (1494) de Luca Paccioli; bem como tratados de Giorgio Chiarini, em Florença; Pietro Borgi, em Veneza; e na França, em 1520, *Arithmétique nouvellement composée*, de Étienne de la Roche. É importante ressaltar que manuscritos dentro dessa mesma tradição, escritos em francês ou em provençal já circulavam na França desde o século XIV. (HÉBRARD, 1990).
- ⁴ "Resolver questões aritméticas por meio dos dedos tem tradições profundas na matemática árabe da Alta Idade Média. Alguns tratados importantes escritos no século VIII referem-se-lhe. É o caso de Beda (673-735) que no capítulo I da sua obra *De Loquela per gestum digitorum* trata abundante-



mente do caso. Fibonacci, no *Liber abaci* (1202) [...] expõe, com pormenor, como se efectuam estas operações. Ainda no século XVI, numa altura em que o sistema de posição era já aplicado, o matemático espanhol Juan Perez de Moya dedicava um livro inteiro, o oitavo, da sua *Aritmetica practica*, ao estudo deste processo de fazer cálculos.” (ALMEIDA, 1994, 115).

- cálculo mental não é mais do que um conjunto de regras, de artifícios e às vezes até de mnemônicas que tendem à obtenção de resultados operatórios. As técnicas do cálculo mental servem para reduzir os elementos operatórios a uma estrutura simplificada em extremos. (ALMEIDA, 1994).
 - cálculo mental sobreviveu, a par do cálculo digital, por vezes até imbricado com ele e ocupou – continua a ocupar ainda – lugar de relevo como utensilagem operatória. Os nossos aritméticos quinhentistas divulgaram técnicas notáveis de simplificação, sendo justo destacar Gaspar Nicolas.
- Por outro lado os problemas do ábaco e dos abacistas ilustram, à maravilha, as dificuldades que as utensilagens têm em sobreviver quando perdem o comboio do seu tempo, e por esta razão, tendem a morrer. Mas morrem tão devagar, a sua influência leva tanto tempo a desaparecer, que se transformam em factores da resistência. [...] O ábaco devia ter entrado no museu das velharias da cultura europeia quando o cálculo passou a ser escrito. Devia, mas só lá entrou muito tempo depois. [...] Porém, ainda hoje, no longínquo Oriente, impõem-se a par dos computadores dos nossos dias. (ALMEIDA, 1994).
- ⁵ Os autores dos livros de aritmética dos séculos passados utilizavam a denominação “números inteiros” no lugar de “números naturais” para evidenciar que não se tratavam de frações.
 - ⁶ Com a promulgação da Lei Imperial n. 1157, em 1862, é adotado oficialmente o sistema métrico decimal no Brasil. Torna-se obrigatório o ensino deste novo sistema de pesos e medidas nas escolas a partir da promulgação da Lei. Houve a necessidade da reformulação dos livros de Aritmética, inserindo, além do sistema métrico decimal, outros tópicos que seriam pré-requisitos fundamentais para o entendimento do referido sistema.
 - ⁷ O médico Thomaz Gomes dos Santos foi vice-presidente da Província do Rio de Janeiro, defendia que a higiene se constituía no mais importante ramo da medicina no século XIX, de modo a combater as doenças. Atuou como professor de Higiene Pública e Privada e História da Medicina na Faculdade de Medicina durante o período de 1837 a 1864.
 - presente artigo foi baseado na comunicação científica *As quatro operações fundamentais na “Aritmetica Raciocinada” de Pedro D’Alcantara Lisboa*, apresentada no III Encontro Nacional de História da Educação, realizado em 2004, Curitiba. Para a publicação nesta Revista, o texto anterior foi revisado e ampliado.

Referências

ALEMÃO, Manuel da Costa. **Arithmetica elementar composta para uso dos alumnos dos lyceus**. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1865.

ALMEIDA, António Augusto Marques de. **Aritmética com descrição do real (1519-1679)**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1994 (v. 1).

_____. **Estudos de história da matemática**. Lisboa: Inquérito, 1997.

BOYER, Carl B. **Historia de la matemática**. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

CATÁLOGO da Biblioteca do Museu Escolar Nacional. Rio de Janeiro: Typ. De G. Leuzinger E. Filho, 1885. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Acervo/catalogo-escolar1885.htm>>. Acesso: em 25 maio 2004 (Org. por Julio de Lima Franco).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

Choppin, Alain. Passado y presente de los manuales escolares. In: BERRIO, Julio Ruiz (Ed.) **La cultura escolar de Europa**. Tendências históricas emergentes. Madrid: Biblioteca Neva, 2000 (Memória y crítica de la Educacióón).

COSTA, J. M. Couceiro da. **Tratado de arithmetica**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1866.

FIBONACCI, Leonardo Pisano. **Liber abbaci**. Roma: Tipografia delle scienze matematiche e fisiche, 1857.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 65-109, 1990.

_____. **Le leçon et l'exercice**. Quelques réflexions sur l'histoire des pratiques de scolarisation. Paris: INPR/CNRS, 1999 (mimeo). 9 p.

IFRAH, Georges. **História universal dos algarismos**: a inteligência dos homens contada pelos números e pelo cálculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997 (v. 2).

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

LISBOA, Pedro d'Alcantara. **Systema métrico nacional**. Rio de Janeiro: Typografia de Candido Augusto de Mello, 1862.



_____. **Arithmetica racionada para complemento da instrução primária.** Rio de Janeiro: Typ. Franceza, 1863.

_____. **Noções de geometria elementar.** Rio de Janeiro: Typografia Perseverança, 1867.

MATOS, José Manuel. Aritmética no Portugal da primeira metade de quinhentos. In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2003, Blumenau. **Anais...** Blumenau: FURB/CIAEM, 2003. 1 CD-ROM.

SACROBOSCO, Johannes de. Algorismus. (Microfilm Reprod. de Venetiisper Bernardinum Venetum, 1501), 1995.

SCHUBRING, Gert. **Análise histórica de livros de matemática:** notas de aula. Tradução Maria Laura Magalhães Gomes. Campinas: Autores Associados, 2003.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Uma história da Matemática escolar no Brasil (1730-1930).** São Paulo: Anna Blume, 1999.

_____. A Matemática na escola: um tema para a História da Educação. In: ENCONTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2004, Beja, Portugal. **Trabalho apresentado...** Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação, 2004a.

_____. **O nascimento da matemática no Ginásio.** São Paulo: Anna Blume/FAPESP, 2004b.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **Da régua e do compasso:** as construções geométricas como um saber escolar no Brasil. 2001. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. O ensino de geometria e desenho na reforma do ensino primário de Minas Gerais em 1906. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 1., 2001, Belo Horizonte. **História da Educação em Minas Gerais.** Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p. 427-439.

_____. A valorização do ensino do desenho nas escolas de Minas Gerais nas primeiras décadas do século XX (190-1927). In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2, 2003., Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2003. p. 512-523.

_____. Por uma nova *Arithmetica*. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2004a, Évora, Portugal. **Trabalho apresentado...** Évora: Universidade de Évora, 2004a.

_____. As quatro operações fundamentais na “*Arithmetica Raciocinada*” de Pedro D’Alcantara Lisboa, publicada em 1863. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004b, Curitiba. **Anais...** Curitiba: SBHE/PUC-Curitiba, 2004b. 1 CD-ROM.

Elenice de Souza Lodron Zuin
Profa. do Departamento de Matemática e Estatística da
PUC | Minas Gerais
Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação Matemática no Brasil
(Coord. Prof. Wagner Rodrigues Valente – PUC SP)
Av. Dom José Gaspar | 500 | Coração Eucarístico
Belo Horizonte | Minas Gerais | 30535-610
E-mail | elenicez@pucminas.br

Recebido 7 jun. 2005

Aceito 5 jul. 2005



Ensino de ciências: desafios à formação de professores

Teaching science: the challenges of professional formation

André Ferrer Pinto Martins

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Apresentamos nossa visão a respeito dos desafios colocados à formação de professores de ciências na atualidade. Para fins de análise, foram estabelecidas três "ordens" de desafios, interconectadas, que representam o conjunto complexo de questões que envolvem o ensino de ciências e a formação de professores de ciências em nossa sociedade.

Palavras-chave: Formação de Professores, Ensino de Ciências.

Abstract

We present our opinion regarding the challenges currently placed to the science teachers' education. For the purpose of analysis three interconnected levels of challenges were established, which represent the complex set of problems that encompass the science teaching and the science teachers' education in our society.

Keywords: Teachers, Education, Science Teaching.

I. Introdução

Quando pensamos o ensino de ciências na atualidade, a primeira palavra que nos surge à mente é: *desafios*. Isso porque a realidade complexa impõe dificuldades àqueles que pretendem adentrar-se pelos caminhos da educação científica. Por outro lado, a Didática das Ciências nas últimas décadas tem se constituído uma profícua área de pesquisa, cujos principais resultados podem orientar aos professores de Ciências no enfrentamento desses desafios da prática.

Que tipos então de problemas o professor de Ciências encontra em seu dia-a-dia e que conhecimentos precisa dominar? O que a sociedade espera dele e o que ele espera da sociedade? Dividiremos essa discussão em três grupos representando três "ordens" de desafios que consideramos estarem colocados à formação de professores de ciências. Frisemos, de início que os três grupos de desafios encontram-se inter-relacionados, não sendo possível considerá-los isolados, senão para fins de análise.

54 II. Alguns desafios de "1ª ordem:" condições de trabalho e finalidades do ensino

Supondo que a formação de professores nas universidades e outras instituições de ensino superior não seja um problema, e que a sociedade os queira formar, sabemos que os professores em geral, e os de ciências em particular, deparam-se com sérias dificuldades em seu dia-a-dia. Referirmos, aqui, a questões relativas às *condições de trabalho* dos professores. Tais questões, embora conhecidas por todos e repetidas exaustivamente a ponto de tornarem "lugares comuns" são na prática negligenciadas, muitas vezes pelas universidades que, ou nada podem fazer, ou dizem nada poder fazer.

Nesse âmbito, há a *desvalorização social da profissão*. Embora o imaginário popular ainda atribua uma importância significativa ao professor em termos de seu papel na construção da sociedade, sabemos que esse profissional não goza mais da imagem social que possuía há poucas décadas. (IZIQUE; MOURA, 2004). Assim como na escola, o "ser professor" entrou em crise (muitos de nós já ouviram absurdos do tipo: "e além de dar aulas você não trabalha?").



Crise de imagem e de função que reforça e é reforçada pela *baixa remuneração*, levando o professor a um *aumento de sua jornada de trabalho*, que, por sua vez, certamente diminui a qualidade de sua produção e atuação pedagógica: não há como preparar boas aulas, corrigir os trabalhos e investir em sua própria formação, pois não existe tempo hábil para isso, em função do acúmulo de trabalho. Junte-se a isso dois fatores de ordem material: a *precariedade do espaço escolar* (muitas vezes de uma estrutura física adequada para a concretização do fenômeno "ensino") e a *falta de material pedagógico* (livros, laboratórios, computadores, entre outros elementos imprescindíveis a um bom aprendizado). Há ainda a *organização viciada do espaço escolar* que acaba estruturando o próprio ambiente de aprendizagem, de modo a favorecer práticas pedagógicas consideradas menos produtivas (para dizer o mínimo), tais como a transmissão de conteúdos.

Um segundo grupo de questões em que o professor encontra em sua prática profissional poderia ser chamado "questões relativas às *finalidades do ensino*." Para que ensinar ciências? Se a resposta for algo como: "para contribuir com a formação do cidadão, permitindo sua inserção no mundo científico e tecnológico contemporâneo de modo crítico e autônomo...", certamente o professor de ciências encontrará ressonâncias em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Provavelmente interessam por temas como interdisciplinaridade, contextualização, ética e cidadania, mesmo que o seu repertório não esteja familiarizado com a terminologia presente nesses documentos, ainda objeto de discussão e de disseminação.

Entretanto, na escola, o professor encontra com muita freqüência, o objetivo para o ensino de ciências: a *aprovação nos exames vestibulares*, para o que se exige do professor o *cumprimento de um programa* (entenda-se rol de conteúdos), previsto em certo livro didático recomendado para aqueles exames e adotado pela escola. A conclusão é que mesmo norteando-se por finalidades outras do que a simples aprovação no vestibular e a continuidade dos estudos em nível superior, o professor acaba preso a esse conjunto de exigências que envolvem a escola, os alunos e seus pais.

Há uma determinação do ensino de ciências no nível médio pelos exames universitários, embora haja uma autonomia (o que nem todos sabem) das instituições de ensino superior no que se refere à formulação desses exames. Com isso, é interessante notarmos que tanto a autonomia quan-

to a determinação estão presentes na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Capítulo IV – Da Educação Superior

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 9394..., 1996).

Assim, cairmos num círculo vicioso difícil de ser quebrado, em cujo teor dos exames alimenta o formato de cursos pré-vestibulares e de livros didáticos, cuja existência dificulta a mudança dos exames. Dessa forma, perpetuam-se exames e livros. Sobre isso, vale a pena citar, esse trecho de 1938, de Gaston Bachelard, epistemólogo francês.

Os livros de física, que há meio século são cuidadosamente copiados uns dos outros, fornecem aos alunos uma ciência socializada, imóvel, que, graças à estranha persistência do programa dos exames universitários, chega a passar como *natural*; mas não é; já não é natural. (Bachelard, 1996, p. 30).

56

O professor de ciências do ensino médio torna-se refém dessa situação, vendo-se obrigado a trabalhar em função de objetivos com os quais não concorda. Por outro lado, esse contexto também pode favorecer um certo “comodismo,” representado por uma manutenção de práticas ultrapassadas referendadas por um discurso de que “nada podemos fazer.”

Essas questões relacionadas às finalidades do ensino geram consequências inusitadas. Como professor de disciplinas da Licenciatura em Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), verifiquei, no último ano, que diversos professores elaboravam um planejamento verdadeiramente inusitado, em que os objetivos gerais e específicos da disciplina alinhavam-se com o discurso dos PCNs, enquanto a metodologia e a lista de conteúdos mantinham-se fiéis a um esquema tradicional voltado aos exames vestibulares.

No geral, os professores apenas estavam tentando, no fundo incorporar elementos de um discurso que percebem como atual e necessário, mas



permanecem limitados ao que sabem e podem – devido a constrangimentos de toda sorte – fazer. Mas, não deixa de ser relevante observar o modo como os livros e os exames perpetuam-se no planejamento dos professores, apesar das reformas educacionais.

III. Alguns desafios de “2ª ordem:” formação básica e formação continuada

Por hipótese, suponhamos agora, que os desafios de “1ª ordem,” antes levantados, tenham – sido aparentemente – superados, ou seja, que as condições de trabalho dos professores sejam satisfatórias e que não exista uma determinação marcante do ensino de ciências pelos exames vestibulares. Haveria outros desafios a serem enfrentados?

A resposta é “sim”! Isso porque, obviamente, não bastam às condições materiais adequadas, salários dignos, valorização social da profissão etc., se o professor não for qualificado profissionalmente. As necessidades formativas dos professores de ciências impõem-se, portanto, como um desafio (de “2ª ordem”) a ser enfrentado pelas instituições formadoras e pela sociedade em geral. Quais seriam essas “necessidades formativas?” Carvalho e Gil-Pérez apontam nove aspectos a serem considerados.

- 1 A ruptura com visões simplistas sobre o ensino de ciências;
- 2 Conhecer a matéria a ser ensinada;
- 3 Questionar as idéias docentes de ‘senso comum’ sobre o ensino e aprendizagem das ciências;
- 4 Adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das ciências;
- 5 Saber analisar criticamente o ‘ensino tradicional;’
- 6 Saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva;
- 7 Saber dirigir o trabalho dos alunos;
- 8 Saber avaliar;
- 9 Adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa didática. (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1998, p. 5).

Deixando de lado uma descrição de cada um desses aspectos, destacaríamos que não basta ao professor de ciências o *saber disciplinar* (conhecer a matéria a ser ensinada). Também não há "receitas" ou padrões metodológicos oriundos do campo pedagógico, que sejam aplicáveis a *priori* em qualquer situação do processo de ensino e aprendizagem (o que seria uma visão simplista do ensino de ciências). Esses aspectos, dentre outros, são alguns dos resultados da área de *Didática das Ciências*, que nas últimas décadas vêm se constituindo como um campo específico do conhecimento.

É fundamental que o professor, em sua formação, tenha acesso a esse conhecimento, seja colocado em contato com o saber produzido por essa área de pesquisa. O professor de Física, *não* é um físico profissional, mas um *professor* (de física). O mesmo vale para o professor de química ou de biologia. Daí a importância dos saberes específicos da área de Didática das Ciências na formação docente, como fica claro na lista de Carvalho e Gil-Pérez. (1998).

É importante que o futuro professor conheça, por exemplo, o chamado Movimento de Concepções Alternativas (MCA), responsável por uma série de trabalhos reveladores do conteúdo do pensamento de estudantes acerca dos mais variados conceitos científicos, pois em sua prática, como mostram as pesquisas, o professor irá deparar-se com concepções alternativas de seus alunos, e levá-las em consideração será imprescindível no processo de ensino e aprendizagem da Ciência. Considerar o *erro* como algo inerente ao processo de aprendizagem dos conceitos científicos (*e, portanto, positivo*) é outro resultado dos estudos dessa linha de pesquisa que tem conseqüências sobre a prática do professor.

Também é relevante para o futuro professor o conhecimento de modelos teóricos surgidos na literatura que procuraram estabelecer alternativas metodológicas para o ensino de ciências, levando-se em conta também à existência de concepções alternativas. Modelos de *captura conceitual* ou de *troca conceitual*, ancorados no uso de analogias e metáforas ou do conflito cognitivo, respectivamente, podem orientar a prática docente. Da mesma forma, críticas endereçadas a esses modelos e às bases teóricas do movimento construtivista contribuem não apenas para uma reflexão de natureza mais abstrata, bem como para uma maior compreensão (por parte do futuro profissional do ensino) dos diversos aspectos que envolvem o contexto de aprendizagem em sala de aula.



Ainda é importante que o professor conheça as diferentes *abordagens* presentes no ensino de ciências. Referimo-nos, aqui, às várias tendências da pesquisa em ensino que procuram oferecer diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Poderíamos citar os estudos da História e Filosofia da Ciência, a ênfase em atividades experimentais, a aproximação do conteúdo com o cotidiano do aluno; a perspectiva das relações Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS); os projetos interdisciplinares, dentre outras abordagens.

Longe de querer esgotar a temática que acreditamos ser necessária à formação de professores de ciências, gostaríamos de chamar a atenção para os *resultados de pesquisa* da área de Didática das Ciências, assim como as *implicações* desses estudos para a sala de aula, precisam estar presentes nos cursos de formação básica do professor de ciências.

Tudo isso implica em desafios a serem superados, uma vez que as instituições formadoras e de seus profissionais serem capazes de planejar um currículo que contemple e inter-relacione diversos saberes: o *saber disciplinar* (específico), o *saber pedagógico* (geral) e o *saber da Didática das Ciências*. Desse modo, a qualificação satisfatória compreendida em termos de um conjunto de saberes necessários à profissão, constitui-se num importante desafio, quando pensamos na formação de professores.

Há, portanto, uma grande demanda sobre o professor em formação, em termos de saberes que ele precisa dominar. Obviamente, nenhum curso de formação básica – por melhor que seja – é capaz de “esgotar” esses saberes, que se renovam continuamente. Tampouco, a formação deva ser compreendida em termos de uma “quantidade de saberes” pré-determinados (uma espécie de “lista de conteúdos”). Além disso, exige-se cada vez mais do professor um posicionamento frente a questões que surgem a cada dia, como por exemplo, as reformas educacionais em andamento (PCNs), ou a incorporação de “novas tecnologias” (*internet*).

Diante de tudo isso, seria ingênuo considerar que a formação profissional de professores de ciências deva se restringir a um curso de Licenciatura com quatro anos de duração. A formação deve ser *contínua*, mediante a interação entre instituições formadoras e escolas. E não pensamos aqui numa relação assimétrica, em que os cursos de capacitação são oferecidos por docentes universitários (que ensinam) a professores (que aprendem). Tratamos do ponto de vista de uma real interação universidade-escola, que permita uma

efetiva valorização do conhecimento gerado na escola (saber da experiência) e uma verdadeira *troca* de saberes e reflexões, nos cursos de formação continuada ou de capacitação.

A idéia de formação contínua encontra-se em sintonia com o movimento atual de re-significação da Didática, em que o “ensino” é compreendido como um fenômeno complexo e multidimensional. (Pimenta; Anastasiou, 2002). Nessa linha, em que surgem conceitos como “professor reflexivo” ou “intelectual crítico,” a formação de professores é pensada em sentido amplo, não se limitando ao tempo e ao espaço das Licenciaturas. O professor que reflete sobre a sua prática, reorientando-a, deve encontrar-se em “estado permanente de formação.”

Desse modo, a perspectiva da formação continuada de professores impõe grandes desafios aos professores, às instituições formadoras e à sociedade em geral. Por um lado, os professores necessitam incorporar essa perspectiva, acreditando, de fato, que sua qualificação e o desenvolvimento de sua autonomia profissional são buscas contínuas e “sem fim.”

Por outro lado, devem superar certos mitos ou ilusões, como a idéia do “dom” (ensinar é algo inato, que não se aprende), do “saber disciplinar” (para ensinar ciências basta saber ciências), ou do “saber didático” (domínio de uma metodologia de ensino infalível). As instituições formadoras precisam oferecer cursos que articulem a formação básica com a formação continuada. Isso implica certamente, em uma série de ações que viabilizem essa articulação e uma valorização – inclusive social – dos espaços formativos.

60

IV. Alguns desafios de “3ª ordem:” alfabetização (científica) para o diálogo (com a cultura científica)

Imaginemos agora que os desafios de 1ª e de 2ª ordens tenham sido superados, ou seja, que além das questões referentes às condições de trabalho e às finalidades do ensino, as necessidades formativas do professor estejam contempladas em cursos de formação de boa qualidade. Ainda assim, restariam desafios a serem enfrentados. Quais?

Esclareceremos, voltando a uma importante questão: *para que* ensinar ciências? Se a nossa resposta não for “para ser aprovado nos exames vestibulares,” é porque atribuímos, sem dúvida, um *valor* mais profundo e ela-



borado para o “saber ciência.” Em outras palavras, somente há sentido em uma educação científica, na medida em que a ciência tenha valor social.

Conseqüentemente, a valorização do professor de ciências, enquanto profissional dos cursos de formação básica e continuada, vincula-se a uma *valorização do conhecimento científico pela sociedade*. Por mais que isso possa parecer óbvio a alguns, certamente passa despercebido ou é algo inconsciente para muitos.

O que queremos dizer é que vivemos numa sociedade científica e tecnológica. Ou, para usar a expressão de Santos (2001), no mundo da “tecnociência,” onde ciência e tecnologia encontram-se por demais imbricadas, para que seja possível separá-las rigidamente e adotar a visão (simplista) de que a ciência vem primeiro, e a tecnologia – como sua *aplicação* – depois.

Formar cidadãos para esse mundo e para a vida em nossa sociedade implica necessariamente em promover uma *alfabetização científica e tecnológica*. Na medida em que objetos e temas científicos permeiam nosso cotidiano, torna-se cada vez mais fundamental o domínio da linguagem e dos conceitos da ciência. Como dialogar com o mundo na atualidade sem essas ferramentas? Como desenvolver nossa autonomia enquanto atores sociais, sem nos apropriarmos de um conhecimento sobre temas e conceitos científicos?

Nossa cultura é uma *cultura* (também) *científica*. Por isso, quando pensamos na inserção do conhecimento científico em nossa sociedade, não o fazemos a partir de uma perspectiva utilitarista, para a qual o *saber ciência* encontraria sua razão nas necessidades do “mercado” ou na compreensão imediata do funcionamento de objetos (tecnológicos) do “cotidiano.” Para nós, a cultura científica é algo mais amplo, que encontra suas raízes na história da humanidade e abarca um universo de saberes que vai além do útil. Envolve um saber *sobre* a ciência, seus métodos, sua lógica de funcionamento, suas instituições e suas diferenças em relação a outras formas de conhecimento.

Ao nosso ver, o domínio do conhecimento científico e do saber sobre a ciência é importante para que o cidadão comum possa posicionar-se autônoma e criticamente frente a questões da atualidade. Certos problemas sociais, envolvendo inclusive problemas de natureza ética, encontram-se permeados de saberes científicos, a ponto de não ser possível opinarmos a

respeito deles, sem um domínio mínimo de elementos da cultura científica. Para citar alguns casos:

- a) A sociedade deseja consumir alimentos geneticamente modificados? Quais os riscos e benefícios envolvidos? Quem deve decidir a esse respeito?
- b) Deve-se permitir pesquisas com embriões? Que limites éticos precisam ser impostos aos pesquisadores? Como estabelecer o controle social sobre essas pesquisas?
- c) De quem é a propriedade das informações sobre o ADN? São de domínio público, privado ou da comunidade científica? Há diferentes casos a considerar?
- d) A quem compete o controle sobre o uso e desenvolvimento de novas tecnologias? Que áreas priorizar?
- e) O uso bélico da ciência e da tecnologia é legítimo? Se não, como evitá-lo? A sociedade deseja reservar verbas específicas para isso? Quanto?
- f) Como impedir a manipulação de informações – e da opinião pública – com o aval do discurso científico? (Recentemente, por exemplo, a invasão do Iraque foi mundialmente justificada com a utilização de relatórios de “especialistas” e imagens de satélites “ultra-modernos e precisos,” onde supostos comboios de armas químicas podiam ser vistos).

62

Se acreditarmos que questões dessa natureza não podem ser deixadas apenas nas mãos de políticos ou especialistas da ciência, mas necessitam ganhar um espaço público mais amplo, precisamos criar condições para que os cidadãos sejam capazes de transitar por esse debate. A alfabetização científica e tecnológica é premente numa sociedade em que, pela própria natureza das questões que surgem, não podemos mais separar um *cidadão crítico* de um *“cidadão científico.”* Mas, partilhar da cultura científica, não é um processo fácil, muito menos imediato.

A sociedade que quer educar (*para* a ciência e *pela* ciência) tem, portanto, esse desafio: fornecer elementos para que os sujeitos possam *dialogar com essa cultura*, interpretando o mundo onde estão inseridos em toda a sua complexidade. Ora, esse processo de “*enculturação*” depende, em larga



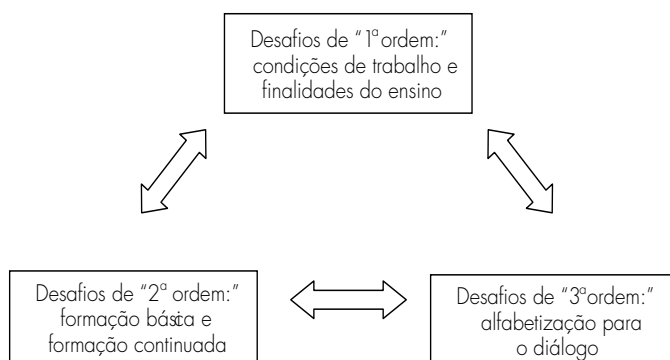
medida, da formação de professores de Ciências competentes e capacitados para as suas diversas funções.

A promoção de uma alfabetização científica de qualidade encontra-se, principalmente, sob a responsabilidade desses profissionais. Daí, que não se possa desvincular a perspectiva de valorização social do conhecimento científico da perspectiva da formação básica e continuada de professores. Ambas, por sua vez, encontram-se atreladas à valorização social do professor (de ciências) e à melhoria de suas condições de trabalho.

V. Por fim...

A classificação que fizemos dos desafios (de 1º, 2º e 3º ordens), colocados à formação de professores de ciências, representa uma tentativa de destrinchar uma situação complexa.^b Como salientamos na introdução, esses três grupos de desafios encontram-se interconectados.

Assim, é impossível, pensarmos nas necessidades formativas do professor sem levarmos em conta suas reais condições de trabalho, bem como o contexto sócio-histórico onde esse profissional encontra-se inserido, marcado pela desvalorização de seu ofício. Também não é possível desvincular a formação básica e continuada do professor do papel desempenhado por esse profissional na sociedade em que vive: uma sociedade científica e tecnológica. Muitas seriam as relações entre os três níveis considerados, o que tentamos representar pela figura a seguir:



Finalizando, gostaríamos de citar parte do relato de um grande disseminador mundial do pensamento científico, a respeito das aulas de ciência de seus cursos primário e secundário. Embora o texto não se refira a escolas brasileiras, acreditamos que a realidade nacional tem muito em comum com esse depoimento que serve de alerta para repensarmos o ensino de ciências e a formação de professores de ciências:

Gostaria de poder lhes contar sobre professores de ciência inspiradores nos meus tempos de escola primária e secundária. Mas, quando penso no passado, não encontro nenhum. Lembro-me da memorização automática da tabela periódica dos elementos, das alavancas e dos planos inclinados, da fotossíntese das plantas verdes, e da diferença entre antracito e carvão betuminoso. Mas não me lembro de nenhum sentimento sublime de deslumbramento, de nenhum indício de uma perspectiva evolutiva, nem de coisa alguma sobre idéias errôneas em que outrora todos acreditavam. Nos cursos de laboratório na escola secundária, havia uma resposta que devíamos obter. Ficávamos marcados, se não a conseguíamos. Não havia nenhum encorajamento para seguir nossos interesses, intuições ou erros conceituais. Nas páginas finais dos livros didáticos, havia material visivelmente interessante. O ano escolar acabava sempre antes de chegarmos até aquele ponto. Podiam-se encontrar livros maravilhosos sobre astronomia nas bibliotecas, por exemplo, mas não na sala de aula. [...] Na escola secundária, a extração da raiz quadrada era dada com reverência, como se fosse um método entregue outrora no monte Sinai. A nossa tarefa era simplesmente lembrar os mandamentos. Obtenha a resposta correta, e esqueça se você não compreende o que está fazendo. (SAGAN, 1996, p. 13 e 14).

Notas

- ¹ A expressão “alfabetização científica e tecnológica” pode ser compreendida de diversas formas, que não serão discutidas aqui. Nesse trabalho, adota-se uma visão compatível com a “perspectiva ampliada,” conforme exposta por Auler; Delizoicov (2001), que tem laços com a concepção educacional de Paulo Freire.
- ² Nossa classificação tem pontos de contato com o trabalho de Delizoicov; Angotti; Perambuco (2002). Esses autores apresentam, no Capítulo I, o que consideram “os desafios mais prementes” para o ensino de ciências: a superação do senso comum pedagógico, a meta de uma “ciência para todos,” uma visão de ciência e tecnologia como cultura, a necessidade da incorporação de conhecimentos contemporâneos em ciência e tecnologia, a superação das insuficiências do livro didático, e a aproximação entre pesquisa em ensino de ciências e ensino de ciências.



Referência

AULER, Décio; DELIZOICOV, Démetrio. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n.2, p. 105-115, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Lei no 9394, de 2 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2004.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DELIZOICOV, Démetrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanha. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

IZIQUE, Claudia; MOURA, Mariluce. Imagens da ciência. **Revista Pesquisa Fapesp**, São Paulo, n. 95, p. 16-21, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (v. 1).

SAGAN, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, Maria Eduarda. **A cidadania na “voz” dos manuais escolares**. Lisboa: Livros Horizonte, 2001.

André Ferrer Pinto Martins
Prof. do Departamento e Programa de
Pós-Graduação em Educação da UFRN
Campus Universitário | Lagoa Nova
Natal | Rio Grande do Norte | 59078-970
E-mail | aferrer34@yahoo.com.br

Recebido 16 nov. 2004

Aceito 17 dez. 2004



Evidenciando concepções de leitura e biblioteca na formação do leitor

Revealing reading and library concepts in the reader's development

Ana Maria Sá de Carvalho
Universidade Federal do Ceará

Resumo

Desenvolve-se estudo sobre práticas de leitura em escolas públicas estaduais de Fortaleza com os alunos da disciplina Teoria e Prática de Leitura. Parte-se dos referenciais sociointeracionista, da estética da recepção e do letramento. Utiliza-se como método de trabalho a pesquisa-ação, e portfólios, seminários, oficinas e compartilhamento de experiências como ferramentas. O estudo aponta a viabilidade de continuar alicerçando as práticas didático-pedagógicas nos referenciais teórico-metodológicos adotados e que essa prática impulsiona o uso das bibliotecas escolares, a necessidade de inserir o bibliotecário nesse processo, de capacitar professores e adequar o espaço físico e o acervo ao número de alunos matriculados.

Palavras-chave: Leitura, Biblioteca Escolar.

Abstract

The essay describes reading practices in the public libraries in Fortaleza, Brazil along with students of Theory and Reading Practices at UFC. The study is based on its social interaction references, the reception aesthetics, and literacy. The method used was Action Research and the tools used were portfolios, seminars, workshops, and experience sharing. The study reveals the viability of continuing the usage of pedagogical practices in the theoretical-methodological referential. It impels the use of school libraries, the need to include the librarian in the process, the need of teachers training, and to have physical space and library collection commensurate with the number of students enrolled.

Keywords: Reading, School Library.



I. Introdução

A educação brasileira trabalha seus conteúdos pedagógicos voltando-se, muito mais, para a reprodução de saberes do que propriamente para sua criação e recriação. Intentamos expressar que a ênfase recai mais no conhecimento como produto do que como processo. E isto se evidencia cada vez mais, quando se trata dos métodos empregados no ensino e prática da leitura nas escolas brasileiras, negligenciando ao educando o ensejo de refletir e debater sobre sua inserção e atuação no espaço escolar e no mundo.

Corroborar a asserção um estudo recente e inédito do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), comprovando que apenas 5% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental demonstram habilidades de leitura comparáveis com a série que cursam. (JARDIM, 2003). Esse estudo acrescenta que 65% dos professores já concluíram o curso superior. Isto nos remete à necessidade de rever as concepções de leitura que embasam esses professores nas suas práticas leitoras no cotidiano escolar, considerando que o MEC está se referindo a profissionais que, na sua maioria, têm uma formação de nível superior a qual os deveria habilitar para o ensino da leitura e da escrita.

Na intenção de transformar o quadro educacional a pouco apresentado, resolvemos elaborar e coordenar um projeto de pesquisa/extensão da Universidade Federal do Ceará, objetivando estudar as práticas leitoras em 15 (quinze) escolas públicas estaduais do ensino fundamental e médio de um bairro periférico de Fortaleza, visando a contribuir para melhorar a qualidade educacional, sobretudo, tentando reverter os baixos índices de leitura apresentados nas avaliações nacionais e internacionais.

Acrescentamos que esse Projeto nasceu a partir de dois encontros promovidos pelos alunos da disciplina Teoria e Prática da Leitura, numa escola daquele bairro, que era designada como Escola-Pólo da região. Desde o início, por meio das palestras, debates e oficinas realizadas durante os encontros, evidenciaram-se as carências de práticas leitoras daqueles professores e de ações sustentadas em referenciais sociointeracionistas que reputamos ser mais condizentes com a atualidade. A repercussão foi grande e os pedidos de promoção de outros encontros foram maiores ainda.

Selecionamos como método de trabalho a Pesquisa-Ação “[...] enquanto linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva

que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação.” (THIOLLENT, 1986, p. 7). O motivo da escolha recaiu na coincidência dos nossos objetivos: minimizar os problemas observados e desenvolver os conhecimentos, tanto dos pesquisadores como da população envolvida no estudo, buscando transformar essa realidade social; enfatizar a interação de pesquisadores e população-alvo em busca de soluções, sob a forma de ações concretas; isto sem relegar a realização dentro de uma instituição, no nosso caso, a parceria Escola/Universidade.

As diversificações das observações e dos resultados alcançados constituíram-se na riqueza deste estudo a ser relatado no decorrer do texto.

II. O processo da pesquisa

68 A Associação Brasileira de Educação em Ciências da Informação (ABECIN) tomou para si a tarefa de formular diretrizes que contribuam com as escolas de biblioteconomia para a elaboração de seus projetos pedagógicos e implantação de um currículo. Para isso, adota como referencial de estudo os quatro pilares propostos no Relatório de Delors (1999) da Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), coordenado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, ou seja, aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser.

Com base nestes pilares, direcionamos a disciplina Teoria e Prática de Leitura, visando a encontrar opções de práticas leitoras que levem professores e bibliotecários a integrarem-se numa reflexão conjunta sobre a formação de leitores, tendo a biblioteca escolar como sustentáculo fundamental, considerando que leitura e informação representam condições para a inserção social, e biblioteca é, por excelência o suporte informacional.

Como a ABECIN recomenda, também, que os professores inscrevam os alunos nos seus projetos de pesquisa e nossa prática já era incentivar os alunos a contribuir com a sociedade, na medida que vão adquirindo conhecimentos, resolvemos oficializar o projeto referido e relatar os resultados do estudo cujo eixo, no presente trabalho, voltar-se-á, sobretudo, para a formação do aluno de graduação que, logicamente, teve como parceiros de sua aprendizagem os professores do ensino fundamental e médio.



O programa da disciplina Teoria e Prática da Leitura tem como objetivo geral subsidiar os discentes com teorias e práticas de leitura que os preparem para desempenhar o papel de mediadores de leitura, como também o de formadores de leitores na sociedade. Quanto aos objetivos específicos, esperamos levar o aluno a: refletir sobre o processo da leitura; compreender a relevância de contar e escrever histórias literárias e do cotidiano; estudar as concepções de leitura voltadas para o Sociointeracionismo, Letramento e Estética da Recepção; tomar conhecimento das problemáticas da leitura na nossa sociedade; e conhecer as políticas de leitura estaduais, nacionais e internacionais.

A disciplina foi dividida em dois momentos: um teórico, acontecido na sala de aula – espaço para a fundamentação dos alunos. O outro privilegiou a prática, referindo-se à aplicação do que aprenderam no ambiente educacional, anteriormente referido, com professores de várias escolas do Conjunto Ceará. Este foi o momento de culminância da aprendizagem, do (re)conhecer a realidade, do compartilhamento, das experiências e da (re)construção de outros conhecimentos, tanto dos docentes (professores do Conjunto) como dos discentes (nossos alunos da graduação).

A estratégia metodológica utilizada foi a mesma, em ambos os momentos, com tênues diferenças: palestras, leituras, trocas de experiências, debates, oficinas. Logicamente, as leituras dos alunos foram mais avançadas, mais teóricas e profundas, e esses puderam usufruir as experiências relatadas pelos docentes relativas às práticas leitoras na escola. Estas se constituíram num universo rico de informações, ou seja, evidenciaram as problemáticas da educação brasileira, carregando consigo concepções que não são adequadas à contemporaneidade.

O *portfolio*¹ sobressaiu-se como instrumento estratégico no desenvolvimento da leitura e da escrita, assim como mostrou-se uma excelente ferramenta de pesquisa para a conhecer melhor, tanto os discentes quanto os docentes das escolas estudadas em suas atividades pedagógicas referentes ao processo da leitura.

A sistemática do *portfolio* consiste em refletir as problemáticas do cotidiano, escrevê-las e compartilhá-las, constituindo, portanto, um instrumento valioso de pesquisa, reflexão e desenvolvimento da leitura e da escrita.

III. Criação de outros paradigmas

O momento está a exigir dos educadores uma postura ousada, investindo no correr riscos, apostando no desconhecido, desconstruindo o já construído. ou seja, neste vaivém de incertezas, é importante valer-se dessas de modo inteligente. Essa é a possível segurança que poderá garantir o sucesso em outros investimentos educacionais. Daí o porquê de a disciplina Teoria e Prática da Leitura ser apresentada aos alunos como a alternativa para tentar construir outra prática socioeducacional por intermédio de reflexões críticas e do compartilhamento de nossas leituras.

Tomamos reforço em Gramsci (1989) para solidificar a tentativa de entrelaçamento da Universidade com os contextos sociocultural, político e econômico, tendo em mira a perspectiva de um ensino crítico-reflexivo, produtor e transformador. Nesse sentido, Aquino acentua que

Gramsci é incisivo, uma vez que notifica a discreta influência da universidade na vida cultural do país e questiona a ruptura da relação dos intelectuais e povo. Na acepção deste autor, os intelectuais deveriam, concretamente, vivificar a instituição universitária, tornando-a como um espaço de consciência crítica no processo histórico-social, para atender às expectativas da sociedade quanto à significação do ensino e da cultura. (AQUINO, 2000, p. 31).

As concepções selecionadas baseiam-se em aportes teóricos que expõem a cultura como parte integrante da natureza humana, ou seja, o meio físico e cultural são constitutivos do ser humano, daí a razão da construção do conhecimento processar-se pela interação social dos indivíduos, da dialogicidade e do compartilhamento de experiências mediadas. A explicação de Kramer (2000) com base em Benjamin (1987) enriquece esta posição, quando ela se expressa para mostrar a distinção que Benjamin instala entre vivência e experiência.

[...] vivência (reação a choques) e experiência (vivido que é pensado, narrado): na vivência a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, tornado-se infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido, tornado-se coletiva, constitui a experiência. (KRAMER, 2000, p. 19 e 20).



○ Sociointeracionismo, a Estética da Recepção e o Letramento carregam consigo paradigmas que atendem às propostas ora referidas e entrelaçam-se teoricamente.

Para o aporte teórico sociointeracionista, o homem constitui-se como ser humano, por meio das suas relações com a cultura, a linguagem e o Outro. Neste sentido, Vigotsky (1995), como um dos representantes dessa corrente, possibilita outra perspectiva para as práticas pedagógicas; visão voltada para o futuro e não apenas para o que os aprendizes conseguem fazer sozinhos, hoje. Esse teórico valoriza o que ainda está por ser construído com a ajuda de outros e mediado pela linguagem.

Isto transforma a relação aluno/professor, a visão da avaliação, dos métodos empregados na escola e ajuda a compreender os prejuízos decorrentes da carência do acervo da biblioteca escolar somada à falta do profissional bibliotecário para gerir esse espaço cultural da informação. Focaliza o desenvolvimento das potencialidades individuais peculiares a cada um. Essas potencialidades, entretanto, não são desenvolvidas individualmente, mas na interatividade, coletivamente.

Bakhtin (1995), outro importante representante do Sociointeracionismo, também por meio de seu relevante contributo para a Educação, pauta-se na visão dialógica que facilita a compreensão do Outro. Ou seja, eu apreendo e construo a realidade a partir da minha relação social com o Outro, mediada pela linguagem, constituindo-se como resultado as relações polifônicas. Não mais a voz do professor, ou a leitura do livro didático, somente, mas as múltiplas vozes no que se constitui a liberdade de se expressar.

Com a Estética da Recepção, desloca-se a primazia do autor, o que tradicionalmente lhe era ofertado, para o leitor, que, por sua vez, terá vez e voz, ficando com ele a responsabilidade de dar sentido e significado às suas leituras. Agora, o aluno deverá selecioná-las e direcioná-las, deixando de lado o autoritarismo do professor que impõe o texto por ele desejado e a compreensão por ele captada.

A expressão Letramento surgiu, recentemente, como necessidade de transcender a palavra Alfabetização que não satisfaz mais às exigências da atualidade. Letramento conota, não só, o domínio do código lingüístico, mas também o uso da palavra escrita inserida e compreendida no contexto social dos indivíduos com suas múltiplas significações. É o caráter de prática

social da leitura que vai estabelecer o diferente entre os indivíduos letrados e os alfabetizados. O letrado aprende a ler a partir da função que a escrita exerce em seu cotidiano e não desde o domínio do código. Na realidade, o letramento busca uma perspectiva crítica e social.

Foram, portanto, as teorias e os conceitos ora referidos que sustentaram e orientaram nossos estudos, no seu todo, teorias essas que contemplam os pilares educacionais para o terceiro milênio propostos pela UNESCO e que nos levaram à compreensão de que o fazer científico exige romper com o empirismo cego, cuja tendência na Educação é privilegiar a prática em detrimento da teoria, ou vice-versa. Preocupamo-nos com a dualidade teoria/prática: dualidade cuja unicidade não permite a dicotomia, a separação, isto se quisermos, realmente, inaugurar outro paradigma.

IV. Aproximação teoria e prática

Partindo da teoria sociointeracionista que situa a linguagem (leitura e escrita, também são linguagens) como formadora do pensamento e considerando o referencial teórico-metodológico adotado, expomos algumas considerações, com base, sobretudo, nas falas dos nossos alunos e dos docentes das escolas visitadas, cujas experiências vivenciadas, bastante significativas na sua essência, revelam singular relevância. Isto confirmado pela riqueza e alcance teóricos do pensamento de Vigotsky quando apresenta o significado das palavras como:

[...] um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VIGOTSKY, 1995, p. 104).

O aspecto processual, educacional, pedagógico e social do *portfolio* conferiu notável visibilidade ao desempenho teórico e prático dos discentes e docentes envolvidos. A sua elaboração levou-os a percorrer caminhos de onde emergiu a subjetividade de cada um. O ápice do momento deu-se quando compartilharam suas histórias de vida e de leitura. A emoção aflorou, os relacionamentos solidificaram-se e sentiram-se mais comprometidos social-



mente. Comentários como, por exemplo, *parece que estou fazendo terapia*, foram freqüentes. Isto nos remete a Ouaknin (1996, p. 23), que compreende terapia (palavra de origem grega) como o sentido de curar, “[...] abrir-se de uma outra dimensão, sair de todo encerramento dogmático, teológico, filosófico, artístico etc.”

As diferentes dificuldades foram relatadas quando iniciado o trabalho teórico-prático. Os que se deleitavam com diários, quando adolescentes, demonstraram o prazer de reavê-los, agora, compreendendo o *portfolio* como um instrumento que possibilita a ampliação do imaginário e de suas leituras de mundo.

○ depoimento de uma aluna constituiu a comprovação de que a prática alicerçada em teorias resulta na solidez da aprendizagem. Referindo-se à sua experiência na Disciplina, ela assim se expressou: *estou crescendo como gente*. Seu sentimento de compartilhamento foi tão forte que incentivou o namorado a elaborar, também, um *portfolio*, acreditando que seria o caminho para melhorar seu relacionamento com a mãe. Infelizmente, de pronto, o rapaz não aceitou o conselho tão bem-intencionado. O tempo passou, o namoro acabou, mas ela conseguira fazer germinar aquela semente. Em um determinado dia encontraram-se. Ele, encabulado, confessou que os problemas maternos arrefeceram a partir do momento em que resolveu elaborar um *portfolio* sobre seus problemas pessoais. O agradecimento foi comovente. Isto nos remeteu ao pensamento de Bakhtin, quando ele diz que:

A atividade mental tende desde a origem para uma expressão externa plenamente realizada. Mas pode acontecer também que ela seja bloqueada, freada: nesse último caso, a atividade mental desemborca numa expressão inibida. Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável. (BAKHTIN, 1995, p. 118).

Outras falas se fizeram ouvir, tais como:

Lucia Pereira (2003) – Adorei escrever portfólio pela liberdade que tivemos para escrever, ele não é rotulado pelo professor. Ele nos despertou para a criatividade já que cada um tem seu modo de escrever. Descobri, também, que gostava de escrever e não sabia. Ele me ajudou muito a compreender as leituras que fizemos.



Maria Sena (2003) – Gostei muito de elaborar meu portfólio embora tenha sido doloroso pelas lembranças de vida. Adorei aprender sobre o Letramento, foi uma lição de vida e importante para minha profissão.

Débora Sampaio (2003) – O Encontro com os professores nas escolas foi maravilhoso! A disciplina Teoria e Prática da Leitura é vida e serviu até para minha casa. Achei muito importante o compartilhamento do portfólio com os colegas, pois os que têm dificuldades aprendem nesse momento.

André Filipe (2003) – Trabalhar a teoria, escrevendo-a no portfólio, foi uma nova referência para mim. Aprendi que é um meio de se produzir conhecimento e de se trabalhar com o sentimento. Ótima disciplina!

Clemilda Sousa (2003) – Aprendemos com os professores das escolas, mas também compartilhamos conhecimentos teóricos que eles desconheciam.

74

Estas falas constituem o pensamento da maioria dos nossos alunos, os quais captaram com muita facilidade as representações relativas às concepções de leitura, buscando sempre exemplos do cotidiano. As dificuldades surgiram, entretanto, quando da leitura dos teóricos. Felizmente, na medida em que se foram percebendo não-leitores, mas *intelectuais orgânicos* (no sentido gramsciano) tentaram coletiva e individualmente reverter essa realidade.

As falas do professores envolvidos nos nossos estudos coincidiram, muitas vezes, com a dos nossos alunos. Diferem, contudo, quando se referem às suas ações pedagógicas. Nesse momento, nossos discentes perceberam que os professores ainda desconhecem concepções de leitura mais coerentes com a sociedade atual, acarretando imensas dificuldades com as práticas leitoras naquelas escolas, incluindo, logicamente, a escrita, já que esta é vista, também, como leitura.

O distanciamento dos teóricos da linguagem, revelado no momento reservado para as trocas de experiências, constituiu-se, com maior ênfase, na problemática de leitura manifesta.

Reclamações como estas reafirmam o distanciamento teórico há pouco aludido. Conforme Cássia Costa (2003) – alunos na 5ª série que não sabem ler; alunos do Ensino Médio que não querem ler livros de literatura de escritores como José de Alencar, Machado de Assis; classes com mais de cin-



qüenta alunos dificultando o exercício do trabalho pedagógico; falta de livros didáticos, de literatura e, para a atualização dos professores; a biblioteca, muitas vezes, fechada ou não dispensa um atendimento adequado.

Nas trocas de experiências, estavam incluídas oficinas de sensibilização para a leitura, as elaboradas pelos discentes, e abordavam a importância de trabalhar a emoção, de compartilhar as histórias de vida dos leitores, utilizando *portfolio*, no intuito de promover o acesso ao material bibliográfico e à liberdade para ler. Vale explicitar o interessante registro feito pelos professores no terceiro e último dia do Encontro. Destacamos os exemplos mais comuns e recorrentes que obtiveram mais êxito:

Gorete Branco (2003) – Depois de conversar com meus alunos sobre a importância da identidade de cada um pedi para que eles escrevessem sobre o nome deles e o que mais gostavam de fazer. Depois, leram em voz alta e expressaram o prazer daquela atividade.

Maria Coutinho (2003) – Houve um acidente elétrico com um de nossos alunos e ele veio a falecer. Aproveitei o momento de emoção, pedi um trabalho sobre o acidente. Foi um sucesso! A professora chama à atenção, portanto, para a importância de se utilizar os fatores emocionais, o que facilita o desenvolvimento da leitura e a da escrita.

Lucia Pereira (2003) – Pedi para que cada um contasse uma história da sua vida. Ficaram tão satisfeitos! Um aluno veio me agradecer, chorando, dizendo que nunca ninguém tinha se preocupado em ouvir a história dele. Foi emocionante! Creio que comecei a conquistar meus alunos.

Lucia Pereira (2003) – Ensino em duas classes diferentes, tentei aplicar o que temos compartilhado, numa senti os alunos mais sensíveis, mas na outra, acho que não vou conseguir.

A tentativa de aproximar teoria e prática dos alunos da graduação e professores do ensino fundamental e médio tem-nos apontado, cada vez mais, que realmente precisamos quebrar paradigmas, investir em teorias e diferentes espaços metodológicos que contemplem a humanização do homem.

V. Considerações finais

Sabemos que a conjuntura atual exige molduras para amenizar as necessidades sociais da atualidade. Alguns organismos compreendem a urgência de novos modelos, tais como a ABECIN, que tem entre outras preocupações repensar o acesso à informação como de primordial importância no século XXI e a UNESCO com suas propostas universais indicando os pilares educacionais.

Entrelaçando essas propostas, compreendemos o valor do acesso à informação para a construção social, a qual se encontra, sobretudo, inscrita no material bibliográfico em que encontramos os subsídios, por excelência, para aprender a conhecer, a ser, a fazer e a conviver; lembrando que, na realidade, esses parâmetros convergem, apenas, para um: **aprender a ser** – confirmando a preocupação com o Homem na sua inteireza.

Sob este aspecto, como já demonstrado, acreditamos que, ao trilharmos o percurso da teoria/prática encontramos uma possibilidade de alternativa que poderá contribuir para solucionar os problemas relativos à formação de leitores.

Ao percorrer o caminho em questão, selecionamos aquele que contempla o homem na sua dimensão histórico-cultural e, como tal, projeta-o como Homem, por via da construção social, cuja prática reforça as concepções adotadas. As vias metodológicas aplicadas nos proporcionaram um retorno imediato, de acordo com as falas expostas. Sendo assim, compreendemos que o Sociointeracionismo de Vygotsky e Bakhtin, a Estética da Recepção e o Letramento são concepções viáveis para a formação do leitor dos cursos de Biblioteconomia, de Pedagogia e de Letras e que os professores das escolas, sobretudo do ensino fundamental, não poderão olvidar as ações pedagógicas voltadas para as referidas concepções. Com relação à prática do *portfolio*, os resultados alcançados outorgam-lhe o lugar de valioso instrumento didático, comprovado não somente pelos nossos estudos, mas também, pelos autores estrangeiros, mencionados num outro momento desta reflexão.

As concepções e práticas adotadas impulsionaram o acesso ao material informacional, provocando a urgência de remover os obstáculos encontrados nas bibliotecas escolares. Deste modo, por solicitação dos diretores das escolas pesquisadas e, como consequência da nossa inserção



nessas escolas, organizamos um encontro de todas elas (públicas estaduais), no Conjunto Ceará, em novembro de 2003, cujos convidados incluíram os diretores administrativos, pedagógicos e os professores responsáveis pelas bibliotecas escolares.

O posicionamento dos participantes ratificou a premência da dinamização das bibliotecas, nomeadas como centros de multimeios. Dentre os fatores citados para tal, ficaram evidenciadas a necessidade da presença do profissional bibliotecário (o grande ausente das escolas); a capacitação dos professores lotados nas bibliotecas; a aquisição do acervo delegada às respectivas escolas; espaço físico condizente e adequado ao número de alunos; e, sobretudo, habilitar os docentes para a formação de leitores criativos.

Registramos o fato de que os receios e as dificuldades ao enfrentar o **novo** foram diluídos quando os compartilhamos com todos os participantes. Conquistamos cúmplices entre os atores. Hoje estamos juntos, Universidade e Escola, cada vez mais conscientes de que precisamos transformar nossa realidade escolar. Acreditamos, portanto, que o êxito obtido no nosso projeto didático-pedagógico de “formação do leitor” devemos ao referencial teórico-metodológico que contemplou em suas ações o desenvolvimento educacional dentro de sua realidade sociocultural.

Continuamos a acreditar que a Educação e, de modo especial, a formação de leitores autônomos, protagonistas das suas próprias leituras, poderá ser uma das vias a impedir que o País continue a situar-se numa condição subserviente perante os mais fortes, dentro de um corpo social que, no plano global, está a exigir, além da competitividade, mais cuidado com o humano, mais participação e comprometimento para o alcance de uma melhor qualidade de vida.

Nota

¹ A palavra *portfolio* tem origem no latim: *portare*, *portar*, *trazer*, *transportar* somada a *folium*, *i*, *folha*. O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa refere-se, entre outras, a *porta-fólio* como conjunto de trabalhos de um artista (*designer*, *desenhista*, *cartunista*, *fotógrafo* etc) ou de fotos de ator ou modelo, para divulgação entre clientes prospectivos, editores etc. *buque*. Quanto à grafia inglesa, *portfolio*, segundo o referido dicionário, tem-se fixado em razão de influências, principalmente, norte-americana, nas áreas comercial, financeira, econômica, educacional e de publicidade. Educadores estrangeiros como Hansen (1994), Graves; Sunstein (1992), dentre outros, publicaram sobre o tema e nos inspiram a utilizá-lo como prática pedagógica para as múltiplas e diversas expressões dos aprendizes e captar dos docentes das escolas pesquisadas uma realidade muitas vezes camuflada pelo discurso oficial.

Referências

- AQUINO, Mirian de Albuquerque. **A leitura e produção:** desvelando e reconstruído textos. João Pessoa: Editora Universitária, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987 (Obras escolhidas, v. 1).
- DELORS, Jacques (Org.) **Educação um tesouro a descobrir:** relatório para a Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- GRAVES, David; SUNSTEIN, Bonnie. **Portfolio portraits.** Portsmouth, NH: Heinemann, 1992.
- HANSEN, Jane. **Students as evaluators:** students plan their literacy growth. Durhan, NH: University of New Hampshire, 1994.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JARDIM, Lauro. Exclusão – Ninguém entende nada. **Veja**, São Paulo, 09 abr. 2003. Radar, p. 35.
- KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 31, p. 18-27, jan./fev. 2000.
- OUAKNIN, Marc-Alain. **Biblioterapia.** Tradução Nicolas Niyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 1996.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.
- YGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

78

Ana Maria Sá de Carvalho
Profa. Dra. do Departamento de Ciências da Informação da
Universidade Federal do Ceará
Rua Canuto de Aguiar | 961 | Apto. 1000 | Meireles
Fortaleza | Ceará | 60160-120
E-mail | anasa@ufc.br

Recebido 15 jan. 2005

Aceito 14 mar. 2005



A preocupação com a profissão docente: antiga, mas insatisfatória

The concern with professorship profession: ancient, and unsatisfactory

Liéte Oliveira Accácio

Universidade Estadual do Norte Fluminense

Resumo

O artigo mostra alguns aspectos da caminhada histórica da organização da profissão do magistério no Brasil. Os jesuítas, primeiros professores brasileiros no século XVI, possuem prestígio na sociedade colonial. As dificuldades surgidas na instituição das aulas régias com professores públicos leigos estimulam a busca da instituição de direitos e garantias profissionais aos mestres. No século XIX, a criação das primeiras escolas normais, em várias províncias, objetiva instituir uma formação específica dos professores e difundir a educação brasileira, representando, ainda, uma expansão das oportunidades de educação para as mulheres.

Palavras-chave: Profissão Docente, Escola Normal, Política Educacional.

Abstract

The article shows some aspects of historical walk of organization of professorship profession in Brazil. The Jesuit, first Brazilian professors in XVI century, have influence on colonial society. The difficulties starts with king classes with public laic professor stimulates the search for institution of rights and profession guaranty to the teachers. On XIX century, the Normal School creation in several provinces has as objective starts a professor specific formation and divulges the Brazilian education, representing, yet, an opportunity of education women.

Keywords: Professorship Profession, Normal School, Educational Politics.

I. O começo: jesuítas e professores régios

O magistério no Brasil-colônia consistia em ocupação de alto nível já que exercido por padres, membros da elite colonial, sendo os jesuítas quase os únicos mestres do Brasil no século XVI. A educação aristocrática, das classes dirigentes, baseada no ensino de humanidades clássicas, europeizante, universalista, destinada a formar uma cultura básica, sem preocupações profissionais e uniforme em todo o Brasil constituía a vocação jesuítica em lugar da educação popular primária ou profissional. A formação pedagógica dos jesuítas vinha da linha da educação literária de Isócrates e da tradição clássico-cristã, humanista e não científico-matemática de Platão. (AZEVEDO, 1976).

A Companhia de Jesus atribuía grande importância ao professor, que no século XVI caíra em desprestígio na Europa, consagrando esforços à sua formação moral e intelectual. Foram os primeiros a se preocupar com a formação pedagógica do professor no Brasil. A formação do mestre jesuíta começava por dois anos dedicados ao aperfeiçoamento moral, continuava por mais dois anos de estudos das letras clássicas, latim, grego, hebreu e se completava com três anos de formação filosófica caso ele não se destinasse ao ensino superior, quando deveria continuar os estudos por mais seis anos. Após o curso teórico, o futuro professor jesuíta recebia uma formação prática fornecida por um homem possuidor de grande experiência de ensino. A formação ainda se completava por meio da leitura de obras especialmente compostas para este fim. (FRANCA, 1952).

Dessa forma, o conteúdo clássico da cultura européia ia sendo transplantado para o Brasil com base na formação dos jesuítas. Os mestres jesuítas começaram seu trabalho pela educação popular na escola de ler e escrever, embora nela não se detivessem e as escolas primárias lhes serviram de instrumento de penetração na sociedade brasileira em formação. Gozavam de prestígio na sociedade colonial e a dotação de recursos para seus colégios crescia sem cessar. Em sua maioria, provinham da aristocracia rural, das famílias proprietárias das fazendas, pois “[...] era neste mundo quem não tinha um filho religioso da Companhia.” (VILHENA, 1946, p. 289). Eles formaram a legião de tios padres, padres mestres, capelães de engenho e preceptores dos filhos da aristocracia rural, influenciando de forma marcante a cultura da Colônia.



Esse período representou, portanto, uma fase de valorização do professor, valorização social através do respeito da comunidade e da valorização monetária pelas doações e dotações de recursos que recebia a Companhia de Jesus. O domínio dos jesuítas na educação brasileira mostrou-se completo durante dois séculos até sua expulsão de Portugal e do Brasil, em 1759, Por Sebastião José de Carvalho Melo, Marquês de Pombal.

Com a expulsão não houve reforma, mas paralisação do ensino religioso jesuítico, restando os prédios onde funcionavam seus colégios. Abriu-se caminho, entretanto, com as reformas pombalinas da instrução pública para a circulação das idéias pedagógicas inspiradas no laicismo que caracterizou a visão iluminista. (SAVIANI, 2004).

O Estado tomando a seu cargo o ensino instituiu o regime de aulas régias, aulas isoladas, mas o governo não soube recrutar adequadamente, os mestres que necessitava, os novos professores públicos. Esses mestres, leigos nomeados para aulas e escolas régias, mostravam, em geral, ignorância das matérias que lecionavam e ausência de senso pedagógico. Somente em 1772, uma ordem régia mandou estabelecer aulas de primeiras letras e outras cadeiras nas principais cidades das capitanias. Neste ano, também se estabeleceu o Subsídio Literário, imposto criado para manter o ensino primário e médio, que mandado cobrar no ano seguinte no Brasil não chegou a colher os recursos necessários. (MENDONÇA, 1960).

A influência dos capelães e tios padres permaneceu continuando a ensinar nas casas grandes, nos engenhos, nas fazendas e sobrados da burguesia transmitindo a tradição humanística e literária herdada do ensino jesuítico. À instrução em casa para as famílias abastadas e às aulas régias, a que assistiam também mestiços das vilas e cidades, se somavam as aulas abertas nos conventos e mosteiros pelos carmelitas, beneditinos e franciscanos. Assim, o ensino, que se mantivera tradicional, em parte se transferiu dos jesuítas para os padres seculares e frades como a porção mais letrada da sociedade colonial. Essa instrução, no período após a expulsão dos jesuítas e até a vinda de D. João VI, apresentou-se desorganizada, fragmentária e dispersa, seja pela inadequada formação de muitos dos novos mestres régios, seja pela influência da tradição da pedagogia jesuítica.

Luis dos Santos Vilhena – um professor régio na Bahia – trouxe-nos uma série de informações sobre esses professores. A formação de Vilhena foi

obtida através de aperfeiçoamento nas línguas latina e grega em suas horas de lazer no reino, tendo servido nas milícias portuguesas no Regimento de Infantaria da Praça de Setúbal. Mandado para a Bahia, por seis anos, para lecionar grego em uma escola régia, aqui permaneceu em exercício, tendo feito requerimento com este objetivo e só voltando a Portugal por motivo de doença, onde pediu jubilação.

Em suas Cartas, Vilhena criticou o Projeto Real de Criação por todo o reino, de escolas de primeiras letras por meio do Tribunal da Real Mesa Censória, relatando a falta de planejamento que levou a criações supérfluas destas escolas em locais “[...] onde só podiam servir de aumentar, sem necessidade, a despesa da Real Fazenda, [...],” assim como a inadequação dos mestres “[...] muitos sujeitos em que não concorriam os requisitos que devem ser inseparáveis de quem ocupa empregos.” (VILHENA, 1946, p. 290).

Apontou, ainda, a criação por Pombal de um órgão que centralizava no Estado a direção do ensino, a Geral Diretoria de Estudos, de que fazia parte o Tribunal da Real Mesa Censória como órgão executor dos Projetos. Mostrou a má remuneração, já em 1793, desses primeiros professores públicos leigos e as dificuldades em receber seus ordenados, especialmente após a extinção do Régio Tribunal, embora se soubesse “[...] ser aquela a sua única subsistência, sem jamais possam passar a ter outra coisa de que vivam e se tratem com decência necessária.” (VILHENA, 1946, p. 291).

Denunciou a malversação na educação brasileira com utilização dos expedientes necessários para o professor conseguir receber os seus salários, “[...] deixando-os passar pelas amarguras da indigência a não ser quererem com grave prejuízo seu assentir na conveniência sórdida de quem a fama publicava que o fazia com os filhos das três folhas, Eclesiástica, Militar e Literária.” O professor régio leigo era desprestigiado pelas autoridades, já que “[...] ser Professor e não ser nada é tudo o mesmo.” Todos os salários estavam defasados, pois “[...] tudo está hoje pelo quádruplo, e com boas esperanças de passar muito avante, segundo o governo político e econômico que se pratica, sendo absolutamente impossível o poder passar com o seu simples ordenado um Professor.” (VILHENA, 1946, p. 297).

À época cabia ao professor, com o seu salário alugar a casa onde funcionava a escola e empregar a sua mobília no serviço escolar. Disso resultavam escolas com prédios e mobiliário precários. Portanto, esse momento



entre a expulsão dos jesuítas em 1759 e a vinda da corte portuguesa para o Brasil em 1808 representou uma queda do prestígio para o magistério de ensino elementar, que, se anteriormente era exercido exclusivamente pela classe mais elevada representada pelo padre, passou a contar também com leigos, pessoas de projeção média muitas vezes rejeitadas de outras profissões, que seriam os professores régios mal preparados e mal remunerados.

A chegada de D. João ao Brasil expandiu o ensino, mas com preocupação exclusiva no ensino superior, deixando ao abandono o ensino primário e médio, atendendo apenas aos interesses e necessidades educacionais da corte, indiferente à educação do homem brasileiro. O ensino elementar continuou aristocratizado e aristocratizante – como o fora com os jesuítas e Pombal – ficando limitado às elites marginalizando a grande maioria do povo e das crianças do Brasil. O ensino primário permaneceu como nível de instrumentação técnica com as escolas de ler e escrever e os poucos que as freqüentaram viram nelas apenas um meio de acesso ao secundário ou a pequenos cargos burocráticos. Criaram-se, apenas, mais cerca de sessenta cadeiras de primeiras letras. (ROMANELLI, 1989).

Entre 1812 e 1816, Martim Francisco elaborou um projeto encomendado por Dom João VI e não colocado em prática visando reformar o ensino elementar. Criticou a desigualdade no ensino percebido como destinado exclusivamente à elite, pois não se devia “[...] introduzir a desigualdade de instrução em qualquer país ou limitar os conhecimentos exclusivamente a algumas classes pouco numerosas dele.” (FRANCISCO, 1945, p. 466).

No projeto preocupou-se com o desprestígio e desinteresse dos professores, mas a solução que apontou – a liberdade de ensino, o ensino particular – exibiu o traço aristocratizante de que se encontrava eivada a educação na Colônia e que acompanharia o desenvolvimento do ensino brasileiro. Pretendia, assim, submeter o poder público “[...] à censura dos homens iluminados, sem falar na maior massa de luzes que se dissemina pelos povos.” (FRANCISCO, 1945, p. 481).

Martim Francisco (1945, p. 481) propunha honorários anuais mais condignos para os mestres, mas mantinha a hierarquia, com desprestígio dos mestres dos alunos mais pobres, do primeiro grau do interior: “[...] os mestres do primeiro grau de instrução, sendo do interior, tenham 250\$000 de honorário anual, os da marinha e cidade 300\$000; e os do segundo grau 400\$000,

enquanto não é possível igualá-los todos.” A tabela teria representado um avanço se tivesse sido aprovada, pois os professores, em 1823, estavam ainda recebendo 40\$000 anuais, salário insuficiente para sustentar-se, mantendo-se como mestres-escola apenas aqueles que se viam na contingência de ensinar por falta de habilitação para profissões mais rendosas.

Na Assembléia Constituinte de 1823, o Deputado pela Província do Ceará, Pedro José da Costa Barros apontava a falta de mestres “porque não corresponde o pagamento” e explicava – demonstrando sua avaliação dos professores régios – “[...] se há algum que se propõe a isto, é sempre um miserável como o que eu conheço, que anda embrulhado em um timão grosso, que está carregado de filhos e que não sabe ler, nem escrever.” (HAIDAR, 1972, p. 305).

Em sua proposta, Martim Francisco tentou uma incipiente organização de carreira, dando garantias funcionais aos professores de forma que fossem jubilados com seu salário integral e que sua mulher e filhos gozassem de uma pensão proporcional ao seu tempo de serviço. Além de garantias na aposentadoria propôs garantia do emprego como recompensa pelo esforço dos mestres na própria habilitação, explicando que a utilidade pública exigia que empregos de “longa e penosa preparação” tivessem uma “espécie de perpetuidade.” Considerava que o emprego de mestre devia durar vinte anos, “[...] espaço já grande na vida de um homem e suficiente para a execução dos trabalhos, que empreendeu a bem da instrução pública e não superior à conservação de sua força, capacidade e gostos.” (FRANCISCO, 1945, p. 481).

O projeto de Martim Francisco que tratava de um ensino público elementar de primeiro e segundo graus, embora sem escapar de detalhes aristocratizantes, em seu conjunto traria benefícios à educação popular, não foi sancionado, continuando os professores mal remunerados, pouco capacitados e desprotegidos. Muito caracteristicamente das coisas brasileiras apenas o princípio da liberdade de ensino foi outorgado pela Coroa, em 1823, após a Independência do Brasil.

As proposições que diziam respeito aos mestres na Colônia voltaram a aparecer em 1826 em outro projeto, a “Reforma do Cônego Januário Cunha Barbosa,” compilada por Primitivo Moacyr em sua obra “A Instrução e o Império” (1936). Em 16 de junho daquele ano os Deputados



Januário da Cunha Barbosa e Pereira de Mello e Ferreira França, membros da Comissão de Instrução Pública, ofereceram à consideração da Câmara dos Deputados um projeto de ensino público integral, preocupados com a quase inexistência de cadeiras de primeiras letras em todas as freguesias do Império. Nele falava-se numa “[...] corporação de homens instruídos, do mais distinto merecimento debaixo da denominação de Instituto do Brasil, a cujo cargo estará a direção da instrução pública em toda extensão do Império” e na “[...] nomeação dos professores para as escolas de 1º e 2º graus.” (REFORMA DO CÔNEGO..., 1936, p. 150).

A tentativa de reforma preocupava-se também com o caráter dos professores, refletindo a realidade da época: “A boa morigeração, gravidade e sisudez de caráter dos pretendentes, se terá em muita consideração para o provimento das cadeiras.” (REFORMA DO CÔNEGO..., 1936, p. 161). A Reforma do Cônego Januário da Cunha Barbosa (1936, p. 161) já pretendia que a nomeação dos professores fosse feita por concurso, “[...] pois ninguém deve ser provido em lugar algum de mestre nas escolas públicas, sem que se qualifique hábil pelo seu saber e dotado de talento verdadeiramente clássico.”

O projeto propôs, da mesma forma, dar amparo aos professores enquanto profissionais em um esquema de carreira de magistério, dispondo que todo professor que por moléstia ou idade se inabilitasse para continuar na regência da sua cadeira, se houvesse servido efetivamente por mais de vinte anos seria jubilado com o seu ordenado por inteiro e se houvesse servido mais de 15 e menos de 20 anos, receberia três quartas partes do seu ordenado. Propôs, ainda mais, ampliar as vantagens com melhorias proporcionais ao aumento do tempo de serviço, de forma que aquele que continuasse a servir até 25 anos teria de aumento a quarta parte de seu ordenado; até 30 anos, a metade; até 35, três quartos e até 40, o dobro. Castigos também se achavam presentes, através da inspeção das escolas públicas pelo Instituto do Brasil, que estaria autorizado a suspender do exercício de suas funções os professores negligentes e pouco zelosos.

Portanto, embora pouco do previsto se efetivasse estiveram presentes na época, as preocupações com a formação do professor e seus direitos e deveres nos aspectos social, moral e intelectual. Os projetos discutidos no meio político pretendiam organizar o ensino e a carreira do professor. As idéias que apareceram (e foram quarenta os projetos apresentados, embora apenas

duas as leis promulgadas) contemplaram, além de melhor capacitação do professor, um sistema nacional de educação com a distribuição racional por todo o território nacional de escolas de diferentes graus de ensino.

Entretanto, todas essas tentativas de mudanças na orientação da política educacional, impulsionadas pelos ideais dos liberais, não conseguiram mais que estimular debates em favor de uma educação popular. A Constituição de 1824 apontou uma instrução primária gratuita para todos os cidadãos, mas não especificou de que forma isto seria obtido nem estabeleceu condições para a prática efetiva. Somente em 1827 promulgou-se, em 15 de outubro, a Lei que determinava que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveriam as escolas de letras que fossem necessárias. (AZEVEDO, 1976). A Lei resultou do projeto de Januário Cunha Barbosa e consistia na única lei geral de educação para todo país, em mais de um século, embora só contemplasse a idéia de distribuição racional das escolas de primeiras letras.

A Lei de 1827, entretanto, fracassou e poucas escolas foram criadas, especialmente as escolas para meninas que em 1832 não passavam de vinte. O fracasso deveu-se, segundo seus analistas, a causas econômicas, técnicas e políticas, seus resultados não tendo correspondido aos intuitos do imperador. O governo imperial mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no país. Houve a intenção de resolver o problema pela divulgação do método de "Lancaster" ou de ensino mútuo que quase dispensava o professor e perderam-se anos até que se dissipasse essa ilusão.

Do mesmo modo, as mestras, embora com salário igual ao dos homens, tinham seu espaço profissional e moral limitado pela Lei, pois o programa de ensino feminino apresentava-se reduzido em relação ao masculino e às meninas se ensinaria apenas a doutrina da religião católica romana, os princípios da moral cristã, a ler e escrever e as quatro operações de aritmética. Cabia a essas professoras, ainda, o ensino das prendas da economia doméstica e teriam seu caráter vigiado já que "[...] serão nomeadas pelos presidentes de províncias, em conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras de reconhecida honestidade, mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma indicada." (REFORMA DO CÔNEGO..., 1936, p. 150).

A necessidade de boa conduta se estendia também aos professores homens para que fossem nomeados através de concurso público: "Só serão



examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta." Os ônus para os professores, já tão sacrificados, não faltaram, tendo os conservadores remediado os custos para a melhoria da sua capacitação aos próprios professores, como consta do projeto de Reforma do Cônego Januário Cunha Barbosa: "Os professores, que não tiverem a necessária instrução deste ensino, virão instruir-se em curto prazo e a custa dos seus ordenados nas escolas das capitais." (REFORMA DO CÔNEGO..., 1936, p. 151).

Dessa forma, o período referido se caracterizou pela falta de professores preparados para o exercício do magistério nas escolas de primeiras letras e pela falta de amparo profissional que não motivava para o aprimoramento nem para a própria carreira. O ensino primário, relegado ao abandono, sobreviveu com poucas escolas e poucos alunos pelo sacrifício de seus professores despreparados.

II. As Escolas Normais

Com a abdicação de Pedro I, em 1831, e a pressão dos liberais as tendências regionalistas dominantes apareceram no Ato Adicional de 1834, que transferiu às Assembléias Provinciais o encargo de regular a instrução primária, acabando com o sonho de alguns de um sistema nacional de educação e colaborando na fragmentação do ensino. Na sociedade brasileira baseada no latifúndio e na escravidão a educação permaneceu doméstica e escolar, aristocratizante, antidemocrática, para privilegiados, aumentando as desigualdades entre as classes pela ausência de uma educação popular e fabricação de grande massa de analfabetos. A instrução primária confiada às províncias de recursos limitados, não se expandiu, atendia apenas pequena parte da população, permanecendo sem nenhuma estrutura e sem caráter formativo, reduzida ao ensino da leitura, escrita e cálculo.

Nesse clima de desprestígio, despreparo e improvisação de professores e de dificuldades no ensino primário foram criadas as primeiras escolas normais brasileiras, o máximo em educação que uma província podia instituir. A primeira em Niterói em 1835, na Bahia em 1836 e no Ceará em 1845 com objetivo de formar professores primários melhor preparados, mas com uma organização rudimentar – em sua maioria não ultrapassando o

nível primário superior – e que depois desapareceram. A Escola Normal de Niterói representou um marco já que foi a primeira Escola Normal pública das Américas. Lourenço Filho (1937), comentando esse fato, mostrou que nossa precedência de alguns anos no adotar instituições públicas para o preparo do mestre logo seria ultrapassada em quantidade e qualidade.

No fim do século XIX, os Estados Unidos já mantinham duzentas escolas normais, introduzindo a pesquisa, as idéias de Pestalozzi e de Herbart e reagindo contra o ensino de simples memorização que se desenvolvia em nossas escolas. Em São Paulo, considerada a província com melhor instrução criou-se a Escola Normal em 1846, destinada somente a homens e com um único professor, Manuel José Chaves, catedrático de Filosofia e Moral no curso anexo à Faculdade de Direito. A escola funcionou em sala contígua à Catedral da Sé e formou apenas cerca de quarenta professores em vinte anos, até 1867, quando desapareceu. Em 1874, ressurgiu com um curso de dois anos e novo plano, mas por falta de verba para instalação e custeio novamente foi fechada em 1878. Só em 1880 o presidente da província de São Paulo reinstalou a Escola Normal com um curso de três anos. (AZEVEDO, 1976).

88 Todas estas marchas e contramarchas em São Paulo, a província com a economia mais desenvolvida do país, revelou as dificuldades das outras províncias, já que, com a transferência aos Estados da educação primária e normal e a conseqüente desobrigação a este nível do Governo Central, a expansão quantitativa e qualitativa dessas escolas ficou na dependência do desenvolvimento econômico de cada região. Assim, essas primeiras escolas normais instaladas pelas províncias não conseguiram prosperar nem modificar o panorama do ensino primário, que continuou escasso, sendo exercido por professores improvisados e sem preparação específica, muitas vezes relegados de outras profissões, pois não havia maior interesse em educar a massa popular.

Um esforço para a revisão e reconstrução do aparelho educacional, aproveitando fase de conciliação no governo de Pedro II, concretizou-se nas reformas do Ministro do Império Luis Pedreira do Couto Ferraz, o conservador Visconde do Bom Retiro, que aprovou o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, já que no Rio de Janeiro o ensino em todos os graus competia ao Governo Geral. O decreto criou a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária no Município Neutro, destinada a fiscalizar e orientar o ensino público e particular dos níveis primário e médio, na Capital do Império, estabelecendo normas para o exercício



da liberdade de ensino, prevendo um sistema de preparação do professor primário entre as medidas que se referiam ao ensino elementar.

A Lei Couto Ferraz, de 1854, estabeleceu condições rigorosas para o exercício do magistério público e particular, condicionando-o à apresentação de provas de moralidade e capacidade que entravaram o processo pelo aumento da burocratização. Em relação ao sexo feminino houve grandes exigências em acordo com o grau de dependência a que ficavam submetidas às mulheres pela moral da época. A Lei determinava que as professoras casadas deviam exhibir a certidão de casamento; as viúvas, a do óbito de seus maridos; e as que vivessem separadas destes a pública forma da sentença que julgou a separação “[...] para se avaliar o motivo que a originou.” Impunha, ainda, que as professoras solteiras só poderiam exercer o magistério público tendo 25 anos completos de idade, salvo se ensinassem na casa dos pais e estes fossem reconhecida moralidade. As atestações, folhas corridas, certidões e públicas formas, porém, não eram suficientes e o controle moral ao professor foi exercido até através de seu vestuário, exigindo-se que se apresentassem decentemente vestidos. (DECRETO Nº 1.331A, 1854).

Quanto às provas de capacidade do mestre, deveriam ser obtidas através de exames para ingresso ao magistério, avaliando conhecimento das matérias de ensino e da metodologia. Os salários não apresentaram melhorias e os dos professores de primeiras letras mantinham-se sempre mais baixos, caracterizando seu menor prestígio social e profissional. Os valores, entretanto, diferenciavam-se pela habilitação obtida, estabelecendo-se que os antigos professores continuariam a receber os mesmos ordenados e os que fossem providos de novo ou que se habilitassem na forma do Regulamento, em prazo determinado, teriam os seguintes vencimentos: os professores das escolas de segundo grau, 1000\$000 de ordenado e 400\$000 de gratificação; os das escolas de primeiro grau, 800\$000 de ordenado e 200\$000 de gratificação.

No entanto, se alguns incentivos eram proporcionados buscando incentivar o trabalho do professor público, não faltaram regras de controle e penalidades, considerando-se o professor desinteressado e acomodado em virtude de não temer a perda do cargo ou a diminuição dos vencimentos como empregado público vitalício, demonstrando-se uma postura de desconfiança em relação ao funcionário público. A Lei Couto Ferraz determinava que os professores públicos que por negligência ou má vontade não cumprissem bem os seus deveres, instruindo mal os alunos, exercendo a disciplina

sem critério, deixando de dar aula sem causa justificada por mais de três dias em um mês, infringindo qualquer das disposições do Regulamento ou as decisões de seus supervisores, ficavam sujeitos às seguintes penas: Admoestação, repreensão, multa até 50%, suspensão de exercício e vencimentos de um até três meses, perda da cadeira.

Assim, o professor público continuava a apresentar os sinais do desprestígio como demonstrava o comentário do deputado liberal Torres Homem a respeito desse professor, registrado nos Anais da Câmara dos Deputados de 1847.

[...] um homem profundamente descontente de sua sorte, pungido pela necessidade, queixoso da desconfiança e descrédito em que é tida a sua nobre profissão, e explicando o mau estado do estabelecimento com a exiguidade de seu ordenado, que mal lhe chega para as primeiras precisões da existência. Esse homem é o mestre público que ensina por ensinar, mas sem fé, sem gosto, sem entusiasmo no cumprimento de um difícil dever. (ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1847, p. 575).

90

Em seu discurso, bradando, contra o mau estado do ensino público e desejando reformá-lo, o deputado liberal buscava atender à classe média emergente, considerando este mau ensino suficiente às classes pobres, desprivilegiadas e sem direito à ascensão social. Para Torres Homem:

Ler e escrever, as primeiras operações da aritmética, alguns rudimentos da gramática e o catecismo, eis aí tudo. Para as classes inteiramente pobres, e que vivem do trabalho manual nas regiões inferiores da sociedade, talvez uma tão acanhada instrução possa em rigor bastar. Mas de certo não basta para aquelas outras classes que medeiam entre as operárias e as científicas, classes importantíssimas, em que reside toda a força da comunidade, em que se encontra o negociante, o fabricante, o lavrador, o artista e o empregado público. (ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1847, p. 576).

A superficialidade de algumas soluções caracterizou as propostas da época, já que oriundas de pessoas pertencentes à camada privilegiada as únicas com voz e sem interesse real na transformação das estruturas sociais. Entretanto, o ensino particular sofreu também controle com o Deputado Torres Homem reivindicando a fiscalização da iniciativa privada, justificando-a pelos abusos dos professores particulares, pois considerava que abriam



escolas pessoas que se sentiam inabilitadas para outro modo de vida ou a quem faltava uma profissão, sem que para isso necessitassem de autorização do governo, de exame de capacidade ou de provas de moralidade.

○ deputado e médico Torres Homem não propôs o fim das escolas particulares, mas a melhoria e a multiplicação dos estabelecimentos públicos de ensino, que embora insuficientes e em estado deplorável, deveriam transformar-se em modelos frente à iniciativa privada. Na verdade, a fiscalização da iniciativa particular não se fez com zelo, especialmente nas províncias, o que trouxe como efeito à liberdade de fato, completa, do ensino privado primário e secundário e a conseqüente expansão do segundo.

○ ensino particular, objeto de debates e controvérsias, foi colocado em confronto com o ensino público para desmerecimento deste último, reduzido em razão da pequena abertura de escolas em casas acanhadas, alugadas pelo professor, com um punhado de crianças e poucos resultados. Somente em 1870 se construíram os primeiros prédios escolares públicos adequados ao ensino primário com dotação destinada por Dom Pedro II, oriunda de subscrição feita inicialmente para erguer uma estátua em sua homenagem. (AZEVEDO, 1976).

Enquanto isso, as províncias continuaram a criar escolas normais públicas, que serviam não só para pequena melhoria da instrução primária, mas tornaram-se veículos de liberação da mulher brasileira, que, até então, praticamente só tinha escassas fontes de educação na casa dos pais com mestres particulares ou freqüentando algum dos poucos colégios particulares femininos, caso pertencesse a famílias abastadas.

Em 1879, a Reforma do Conselheiro Carlos Leôncio de Carvalho, Ministro do Império, previa, além da liberdade de abrir escolas de todos os níveis, a concessão aos particulares do direito de conferir graus acadêmicos e dos cursos de suas escolas normais possuírem validade como preparatórios para o curso superior. A prerrogativa valorizava o curso, pois a meta da maioria dos que conseguiam ingressar na escola era chegar ao curso superior que representava a oportunidade, especialmente para as camadas médias, de ascensão social. Além disso, estendia-se para as escolas normais e outras escolas da Corte e províncias, a gratificação já estabelecida para as escolas particulares primárias que recebessem meninos pobres nas paróquias da Corte.

A Província de Minas Gerais criou cinco escolas normais: a da capital e a de Campanha em 1872, a de Diamantina em 1879 e as de Paracatu e Montes Claros em 1880. Na província de Espírito Santo, em 1873, reforma da instrução primária mandou criar uma escola normal. Na Província do Rio Grande do Norte, a criação aconteceu em 1874 e na Província do Amazonas, em 1882 (MOACYR, 1939). Essas escolas eram, geralmente, franqueadas à população feminina, mas, em sua maioria, o ensino não ultrapassava o nível primário superior.

A formação de professoras para o ensino elementar enfrentou, assim, muitos obstáculos alguns devido à mentalidade tradicional da época que considerava os estudos demorados impróprios e nocivos à mulher, levando vários colégios secundários particulares femininos a fecharem as portas. Representavam outras dificuldades a grande instabilidade das escolas normais, a sua programação que detalhava aspectos desnecessários e tratava superficialmente a falta de prática de ensino por serem os cursos noturnos e a não garantia da profissionalização. Apenas quando começaram a chegar ao Brasil as idéias inspiradas no movimento que na América do Norte e na Europa tendia a confiar à mulher o ensino da primeira infância e o positivismo no Brasil colocou a mulher como a portadora da reserva moral as docentes do sexo feminino encontraram maior espaço profissional.

Alguns colégios particulares secundários, como o Colégio Progresso no Rio de Janeiro e a Escola Americana em São Paulo, ofereceram, às meninas que se dedicassem ao magistério, uma cadeira de formação pedagógica incluída em seu currículo. (AZEVEDO, 1976). Isso se deveu, especialmente, ao fato de que, por estarem desobrigados de preparar para o ensino superior ao qual as moças não se dirigiam, os currículos das escolas femininas tinham maior organicidade, destinados a uma clientela mais interessada em aprender que conquistar certificados.

III. O ensino normal na capital

Em 1874, no Rio de Janeiro, criou-se uma primeira Escola Normal livre, particular, gratuita, com autorização e subsídios do Governo para preparação do magistério de instrução primária. Viu-se a iniciativa particular ocupando o lugar do público enquanto subsidiada por ele, fato recorrente em



vários momentos da educação brasileira. Em 1880 instalou-se, finalmente, a Escola Normal oficial no Município Neutro, inaugurada com a presença do Imperador no Externato do Colégio Pedro II em cujas salas iria funcionar.

O primeiro diretor (e professor de Mecânica) Benjamim Constant Botelho de Magalhães, já no discurso de inauguração deixou clara a orientação positivista que viria conferir à nova escola. A escola recebeu alunos de ambos os sexos, instruídos, entretanto, em diferentes salas. Os acompanhantes das alunas poderiam assistir às aulas ou dirigir-se às salas destinadas ao gênero respectivo, onde deveriam “[...] comportar-se com urbanidade.” (SILVEIRA, 1954, p. 16).

Assim, embora em uma escola mista estava-se muito distante da co-educação dos sexos, objeto de lutas ainda cerca de cinquenta anos depois, nos anos 30, o que demonstrava as dificuldades que enfrentaram as primeiras professoras primárias para preparar-se para a profissão.

Previa-se que os professores da Escola Normal fossem nomeados por decreto ou por concurso de provas escrita, oral, prática e de defesa de tese, no caso das vagas para o curso de Ciências e Letras que compunha, junto com o curso de Artes, o currículo oferecido. Seus vencimentos foram equiparados, por Regulamento de 1881, aos dos professores do Imperial Colégio Pedro II, mas a equiparação não se efetivou. Essa tentativa de fortalecer e investir de prestígio uma iniciante formação do professor não conseguiu superar a barreira de desprestígio anterior.

O salário do professor do curso de Ciências e Letras representava mais do dobro do valor do salário do professor do curso de Artes, clarificando o desvalor deste último provavelmente freqüentado apenas por mulheres em vista da composição de seu currículo. De toda forma, a criação de uma Escola Normal no Município da Corte, única província em que o ensino primário e secundário permanecia sob a tutela do Governo Central, representou um ponto importante no cuidado em valorizar uma incipiente formação profissional do mestre primário. A Escola Normal se transferiu das salas do Imperial Colégio Pedro II para a Escola Central e em 1888 fez nova transferência, passando a funcionar na Praça da Aclamação (depois Praça da República) instalando-se no prédio depois ocupado pela Escola Técnica Rivadávia Correa. (SERRANO, 1945).

A mudança coincidiu com a modificação do Regulamento por decreto de 1888 quando o curso reduziu-se para três anos e perdeu o caráter

positivista com a distribuição pelas três séries das matemáticas, ciências físicas e biológicas. O currículo assumiu um caráter mais humanista, constando das cadeiras: Religião, Instrução Moral e Cívica, Pedagogia, Português, Francês, Geografia, História, Matemáticas, Física e Química, Ciências Naturais, Escrita, Desenho, Música, Trabalhos de Agulha ou Trabalhos Manuais para os alunos, Ginástica e Exercícios Militares para os alunos ou Ginástica para as alunas. (SILVEIRA, 1954).

Em 1888, o aparecimento no currículo da Escola Normal da cadeira de Instrução Moral e Cívica relacionou-se à introdução da "Instrução Moral" no curso das escolas primárias do Município da Corte pela Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879. A "Instrução Moral e Cívica" no currículo dessas escolas primárias também apareceu na Reforma Benjamim Constant, em novembro de 1890. Nesse ano, entre as modificações que a Escola Normal sofreu, constou a inclusão de Sociologia e Moral, disciplina positivista que deu continuidade a uma educação moral dos futuros mestres. A instrução moral, dessa forma, ligava-se à formação da consciência ideológica e podia permitir manipulações que dificultassem o desenvolvimento dos nascentes movimentos de questionamento do Estado liberal.

94

A questão social – que convulsionou a Primeira República através da difusão das idéias anarquistas e socialistas – começou a despertar interesse em razão da abolição da escravatura e do início da migração do campo para a cidade, sendo tratada como uma questão moral até ser transformada, na década de 20 do século seguinte, em questão de ordem pública e questão de polícia. Assim, a cadeira de Instrução Moral na Escola Normal buscava preparar o professor para a "[...] sua imensa e silenciosa obra de formação espiritual do povo, "[...] obra precípua da escola é a formação moral do povo. E não é obra que se processe sem alta capacidade docente." (NASCIMENTO, 1929, p. 21).

A criação das escolas normais mistas foi abrindo caminho à profissionalização da professora, pois admitia-se que a tarefa de educar crianças era inerente à natureza feminina e que sua suposta inferioridade intelectual não representava obstáculo para exercitar a instrução em níveis elementares. A abertura das portas do magistério elementar ao sexo feminino beneficiou-se também de razões de ordem econômica já que a instrução primária, com remuneração inferior a dos outros níveis, foi sendo aos poucos abandonada pelo homem.



Entretanto, a criação da Escola Normal do Rio de Janeiro associada à construção de algumas escolas primárias públicas marcou um surto educacional no Município Neutro com aumento da população alfabetizada de 51,6%, em 1872, para, em 1890, 75% dos maiores de 10 anos, o que representou um índice bastante significativo especialmente se comparado ao índice brasileiro. Nesse período, apenas 22% da população brasileira sabiam ler e escrever com o analfabetismo atingindo, portanto, os níveis alarmantes de 78%. (MOREIRA, 1965). Dessa forma, a atuação da Escola Normal na irradiação do ensino primário beneficiou a população mais pobre da capital do Império.

Com a Proclamação da República, Benjamim Constant – o primeiro diretor da Escola Normal do Município Neutro e depois substituído – assumiu inicialmente a Pasta da Guerra e a seguir a da Instrução, Correios e Telégrafos e, embora sem maiores transformações nas normas gerais de atuação do Estado relativas à educação, novas modificações atingiram o ensino normal com a atividade legiferante deflagrada pelo novo regime.

Em maio de 1890, a Escola Normal reassumiu o caráter positivista com a introdução da série hierárquica das ciências abstratas, segundo a classificação de Comte. A reforma do ensino normal de Benjamim Constant, entretanto, sofreu alterações e mutilações em função das críticas que recebeu – por seu traço acentuado de influências positivistas – especialmente da Igreja Católica. Desse modo pouco do previsto foi realizado, mas a reforma do ensino secundário e normal deu ao ensino propedêutico e ao de formação profissional do professor um caráter mais enciclopédico do que científico. (AZEVEDO, 1976).

A constituição republicana de 1891 atribuiu aos Estados a competência quanto à instrução primária, dividiu, entre esses e a União, a atribuição de criar instituições de ensino secundário e superior, mas reservou à União o provimento da instrução no Distrito Federal. Em 1892, entretanto, os ensinos primário e profissional foram transferidos para a órbita municipal também na capital da república, completando a descentralização imposta pelas idéias federalistas. A quebra de unidade do ensino público passou a subordiná-lo no Rio de Janeiro, igualmente a interferências diversas com o governo federal impondo o modelo de ensino secundário e superior e podendo estabelecer as condições consideradas adequadas à manutenção do ensino aristocrático de elite, enquanto deixava o ensino popular a cargo das

possibilidades econômicas municipais (e estaduais nas outras unidades da federação).

Atrélava-se, assim, totalmente, o ensino normal ao ensino primário no âmbito regional também na capital federal, fechando-se as portas à possibilidade de equivalência com o secundário e do acesso ao curso superior pelos concluintes do curso normal. Mantinha-se, dessa maneira, a dualidade de sistemas oriunda do Império: de um lado o ensino primário, normal e técnico profissional, de educação popular e, de outro, o ensino secundário e superior, de formação de elites.

Em 1901, caracterizou-se definitivamente o magistério primário como profissão feminina por meio da restrição da matrícula na Escola Normal do Distrito Federal exclusivamente às moças. Por essa época, “[...] as portas das escolas normais já se franqueavam inteiramente às mulheres, que passaram a dominar o ensino primário.” (AZEVEDO, 1976, p. 138).

A educação feminina secundária concentrava-se nas escolas normais leigas e nos colégios de ordens religiosas – católicas ou protestantes – e as demais estudantes dirigiam-se às escolas profissionais de artes domésticas. Praticamente não havia mulheres nas escolas secundárias, pois as duas primeiras moças concluíram o Bacharelado em Letras apenas em 1907. (VENÂNCIO FILHO, 1941).

Os cursos de preparatórios e os ginásios, desligados das escolas primárias, permaneceram a serviço das escolas superiores em sua finalidade utilitária. Estas escolas encontravam-se fechadas ao gênero feminino, preparando candidatos às profissões liberais reservadas exclusivamente aos homens. Desde 1890, o fato representava motivo de protestos femininos em publicações fundadas e dirigidas por mulheres. Assim, a Escola Normal permaneceu ligada ao ensino primário não sendo sequer obrigatório, para nela ingressar, a conclusão do curso primário de segundo grau. A exclusividade feminina na Escola Normal, desse modo, não contribuiu para a elevação dos padrões desta Escola, sendo revogada em 1907.

Nesse ano, Manuel Bomfim propôs à Câmara, em emenda a Projeto de Lei do Ministro Augusto Tavares de Lyra – relativo à ação supletiva da União na educação pública do Distrito Federal – a criação de uma escola normal superior destinada à formação do professorado das escolas normais primárias e dos institutos de ensino secundário. Tanto a emenda quanto o



projeto foram rejeitados, apesar da grande demanda pelo aumento das oportunidades de educação escolar.

Em 1907, o Rio de Janeiro tinha apenas 60% da população de 7 a 11 anos de idade freqüentando escolas, segundo censo do ensino realizado por Bulhões de Carvalho. (MOREIRA, 1965). Assim, os padrões de alfabetização da Capital, embora mais altos do que os do restante do país, não sofreram elevação na Primeira República em relação aos índices do Império, apesar de todas as reformas do ensino primário e de tantas modificações introduzidas na Escola Normal. Do mesmo modo, os professores do curso normal, autodidatas, continuaram sem oportunidade de uma formação especializada.

Em 1911, nova reforma municipal tornava o ensino normal profissional e independente de tributação ou oficialização. A autonomia administrativa e didática resultava de influência da Reforma Rivadávia Corrêa (1911) que instituiu o ensino livre e acentuou uma orientação positivista. Ao suprimir o caráter oficial do ensino, a Lei Orgânica trouxe um retrocesso na organização deste em termos de Brasil. No movimento de oposição aos seus resultados restabeleceu-se no Distrito Federal, em setembro de 1914, a autoridade do Governo Municipal sobre a Escola Normal, precedendo de alguns meses a Reforma Carlos Maximiliano (1915), que reoficializou o ensino a nível nacional.

Em 1914, efetuou-se, por sua vez, a terceira mudança de endereço da Escola Normal, que se transferiu para prédio da Rua de São Cristovão, nº 18, no bairro do Estácio, onde funcionava a escola primária municipal Estácio de Sá, que cedeu seu espaço. Posteriormente conseguiu localizar-se no edifício da esquina do Largo do Estácio, destinado antes a uma Agência da Prefeitura. (SERRANO, 1945). O cuidado de melhor alojar a formação de professores trouxe, assim, o sacrifício de uma escola primária, já que as autoridades municipais não construíam prédios escolares, mas limitava à instalação das escolas em prédios residenciais já existentes, apesar do número extremamente reduzido de escolas elementares e da demanda educacional por parte da população.

Até finais da década de 1920, em quarenta anos de existência, a Escola Normal do Rio de Janeiro não conseguiu modificar em profundidade o panorama de descrédito da formação profissional do professor, que con-

tinuou em grande parte um autodidata. Como escreveu Lourenço Filho em relação ao período.

O desembaraço com que qualquer pessoa, no Brasil, se arroga o título de professor e, mais, o fato de nossos costumes e nossas leis o tolerarem demonstra que, na própria consciência pública, não há diferenciação para os que tenham passado por um instituto de preparação para o magistério. Compreende-se, assim, que se possa chamar de professor a qualquer, saiba ou presuma saber, e não somente ao que saiba ou deva saber ensinar. (LOURENÇO FILHO, 1937, p. 286).

98 Todas as reformas efetuadas no ensino do Rio de Janeiro, na Primeira República, não modificaram os índices de analfabetismo que continuaram, ao final da década de 1910; na marca dos 22% entre os maiores de 10 anos de idade, o que mostrou que não tocaram no essencial, que traria a melhoria do ensino. As reformas da Escola Normal situaram-se num plano elementar de administração e organização do curso e das seriações, sem atender aos problemas fundamentais da educação. Faltou concepção pedagógica, unidade orgânica, senso de realidade humana. Currículos, duração do curso variaram arbitrariamente ao sabor de influências filosóficas e políticas sem maiores correspondências sociais.

Os aspectos relativos aos professores brasileiros na Colônia e no Império demonstraram a aristocratização do ensino brasileiro. Enquanto os mestres do ensino fundamental eram os padres, parcela benquista da sociedade colonial já que membros das classes dirigentes, a profissão era reverenciada e respeitada com as ordens recebendo doações materiais de grande monta. À medida que os mestres passaram, em sua maioria, a ser leigos que tentavam ascender, a profissão foi desprestigiando-se e tornando-se mais mal paga, dirigindo-se a ela aqueles com poucas opções.

O professor primário foi o mais desprestigiado, seja pela desvalorização monetária do seu trabalho, seja pela indigência de locais onde o desenvolvia, seja pelo abandono a que eram deixados pelas autoridades, preocupadas com os níveis de ensino mais elevados. As elites prescindiam da escola elementar, educando seus membros nas casas-grandes e sobrados da burguesia por preceptores particulares religiosos ou leigos. O povo foi afastado da escola pelo total divórcio entre sua realidade diária, suas necessidades e as



pirações e o que a escola proporcionava. Após o afastamento dos jesuítas não se construíram prédios para abrigar escolas de ensino primário e os próprios mestres-escola foram obrigados a fornecer o local e o material para o ensino, fazendo com que se processasse quase entre ruínas, em alguns locais.

A criação das primeiras escolas normais, em várias províncias, objetivou instituir uma formação específica dos professores e expandir a educação brasileira. Representou, ainda, o aumento das oportunidades de educação para as mulheres, que enfrentaram obstáculos de ordem social, moral e de formação intelectual para encontrar espaço profissional. Entretanto, as dificuldades das escolas normais e da profissão do magistério não receberam soluções em profundidade, as mudanças produzidas deram-se em ritmo lento e sofreram problemas de continuidade. Nas primeiras décadas da República, a educação estadualizada e municipalizada não caminhou conforme as necessidades de grande parte da população, presa entre os interesses da política local e do governo federal, mantendo-se escassa e mal cuidada. As reformas da educação empreendidas por iniciativas governamentais, impuseram modelos de ensino, subordinações, interferências, dualidades, sem estabelecer condições concretas de solução dos problemas da educação e dos docentes.

Os professores empreenderam a busca da instituição de direitos e garantias profissionais, da delimitação do campo profissional, da organização da profissão e da carreira docente, mas nem sempre obtiveram os resultados desejados. As alterações curriculares, de duração e horário dos cursos, as exigências de caráter moral, as tentativas de equiparações, de fortalecimento e investimento de prestígio, de quebra de barreiras de preconceitos não foram suficientes para resolverem as dificuldades na formação do professor e determinar o espaço de sua profissão, continuando o docente, em grande parte, um autodidata, sem preparação específica. O tema não se esgota no período tratado neste artigo, a luta pela valorização profissional representada pelo estabelecimento de direitos e garantias, assim como a preocupação com a formação profissional atravessam a história da educação brasileira e permanece em debate.

Referências

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**: a transmissão da cultura. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos/Instituto Nacional do Livro, 1976.

BRASIL. **Anais da Câmara dos Deputados**. Rio de Janeiro, 1847. (Sessão de 23 de agosto de 1847, t. 2).

_____. Decreto nº 1.331A, de 17 de fevereiro de 1854. Lei Couto Ferraz. Aprova Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1854. (t. 17, parte 2, seção 12).

_____. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma Leôncio de Carvalho. **Reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte e o Superior em todo o Império**. Rio de Janeiro, 1879.

_____. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Reforma Rivadávia Correa. **Aprova a Lei Orgânica do ensino superior e do fundamental na República**. Rio de Janeiro, 1911.

_____. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reforma Carlos Maximiliano. **Reorganiza o ensino secundário e o superior na República**. Rio de Janeiro, 1915.

FRANCA, Leonel. **O Método pedagógico dos jesuítas: o ratio studiorum**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1952.

FRANCISCO, Martim. Memória sobre a reforma dos Estados na Capitania de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 466-482, dez. 1945.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. O ensino secundário no império brasileiro. São Paulo: Grijalbo/EDUSP, 1972.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergston. A formação do professor primário. **Arquivos do Instituto de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n.3, p. 283-294, mar. 1937.

MENDONÇA, Marcos Carneiro. **O Marques de Pombal e o Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MOREIRA, João Roberto. Educação para todos. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 21 out. 1965.

NASCIMENTO, Alba Cânizares do. A formação ética do professor: psicologia e metodologia da educação moral. Monografia apresentada à Segunda Conferência Nacional de Educação. Belo Horizonte [e.n.], 1929.



REFORMA DO CÔNEGO JANUÁRIO DA CUNHA BARBOSA. In: MOACYR, Primitivo (Org.). **A instrução e o Império (1823-1833)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SAVIANI, Demerval. História das idéias pedagógicas no Brasil: Uma Visão Panorâmica. In: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. Mini-Curso... Caxambu: ANPÉd, 2004.

SERRANO, Jonathas. Cinquenta anos de ensino normal. **Arquivos do Instituto de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n.4, p. 9-17, dez. 1945.

SILVEIRA, Alfredo Balthazar. **História do Instituto de Educação**. Rio de Janeiro, Distrito Federal: Secretária de Educação e Cultura, 1954.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Educação. **Cultura e política**, Rio de Janeiro, v. 1, n.3, p. 281-284, maio. 1941.

VILHENA, Luis dos Santos. A carta de Vilhena sobre a educação na colônia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 7, n.20, p. 288-306, fev. 1946.

Liéte Oliveira Accácio
Prof. do Centro de Ciências do Homem da UEF
Av. Alberto Lamego | 2000 | Horto
Campos dos Goytacazes | Rio de Janeiro | 28013-602
E-mail | loa@uenf.br

101

Recebido 19 dez. 2004

Aceito 13 jan. 2005

Modos de educação católica em Florianópolis: final do século XIX e meados do século XX

Ways of catholic education in Florianopolis: late XIXth century and middle XXth century

Norberto Dallabrida

Universidade do Estado de Santa Catarina

Resumo

O presente trabalho se propõe compreender a intervenção da Igreja Católica no campo educacional em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, entre o final do século XIX e meados do século XX. As Irmãs da Divina Providência criaram o Colégio Coração de Jesus, voltado especialmente para meninas e moças, e os jesuítas fundaram o Ginásio Catarinense, direcionado para meninos e moços. Esses colégios internos educavam as elites. Por outro lado, a Igreja Católica dirigiu também grupos escolares em áreas periféricas de Florianópolis e o Abrigo de Menores, procurando escolarizar as classes desfavorecidas. A Igreja Católica instituiu diferentes modos de educação, que concorriam para a construção do dualismo escolar e a desigualdade de gênero.

Palavras-chave: Colégio, Grupo Escolar, Catolicismo.

Abstract

This paper aims proposes to help understand the intervention of the Roman Catholic Church on the educational field in Florianópolis, capital of the Santa Catarina State, between the late XIX and middle XX century. The Sisters of the Divine Providence founded the "Colégio Coração de Jesus" (School of the Sacred Heart of Christ), focused particularly towards girls and young ladies, and the Jesuits founded the "Colégio Catarinense" (School of Santa Catarina) with focus on boys and young lads. These internal schools used to educate the elite. On the other hand, the Roman Catholic Church also directed school groups in suburban areas of Florianópolis and the Minors Shelter, seeking to educate the deprived classes. The Roman Catholic Church instituted alternative ways of education that contributed to a scholar dualism and gender inequality.

Keywords: School, Scholar Group, Catholicism.



Desde o final do século XIX, a capital do Estado de Santa Catarina sofreu significativa metamorfose urbana, que lhe deu feição moderna e republicana. O arranco dessa transformação ocorreu após a Revolução Federalista (1893-1894), quando a fração das elites vitoriosa na guerra civil, aglutinada ao Partido Republicano Catarinense, tornou-se hegemônica no governo estadual. A troca de nome da capital catarinense de Nossa Senhora do Desterro, para Florianópolis – ocorrida em 1º de outubro de 1894 – e a reforma do palácio do governo, realizada no ano seguinte, talvez sejam os primeiros sinais daquela mudança, que foi coroada, na década de 1920, com a inauguração da Ponte Hercílio Luz.

Juntamente com o redesenho do espaço urbano, foram implementadas medidas políticas que visavam regular a sociedade, produzindo sujeitos disciplinados, produtivos, hierarquizados. A acumulação e gestão da população urbana brotavam de instituições como a imprensa escrita, a família burguesa, as associações assistenciais, as escolas, as igrejas, as fábricas, que se fortaleciam entre si, se amalgamavam no Estado e emanavam deste para a sociedade. (ARAÚJO, 1989).

A reforma do espaço urbano de Florianópolis e a regulação de sua população, na Primeira República, também foi realizada por novas instituições escolares, que marcaram a cidade. No início da década de 1910, foram inaugurados os grupos escolares Lauro Müller e Silveira de Souza e, no decênio seguinte, a Escola Normal Catarinense ganhou novo e imponente prédio, situado próximo à moderna Avenida Hercílio Luz, ao lado do Instituto Politécnico.

Quando essas escolas públicas foram estabelecidas, a cidade de Florianópolis já contava com importantes colégios confessionais, como a Escola Alemã, vinculada à Igreja Luterana (KLUG, 1994), a Escola Americana, pertencente à rede escolar presbiteriana (TAPIA e CORRÊA, 2003) e o Colégio Coração de Jesus e o Ginásio Catarinense – ambos dirigidos por congregações católicas. Essas instituições escolares, de diferentes modos, estavam sintonizadas com a modernidade que se procurava imprimir na capital catarinense, quebrando-lhe o ritmo provinciano e colonial.

É importante perceber que em Florianópolis, a criação de escolas dirigidas por congregações estava conectada com um deslocamento das práticas sociais católicas. Ao longo do século XIX, na imperial cidade de Nossa

Senhora do Desterro, predominou o chamado catolicismo “lusobrasileiro,” em que as irmandades leigas, com suas respectivas igrejas, congregavam diferentes camadas da sociedade local e eram administradas por mesas diretoras formadas por leigos.

Essas irmandades promoviam as devoções aos santos, procissões e festas populares, que eram momentos muito marcantes da religiosidade popular. O clero secular tinha uma função secundária tanto na organização das irmandades leigas, como na realização das práticas devocionais e festivas e, pelo fato de não ser bem remunerado como funcionário público, geralmente tinha outras profissões e envolvia-se na vida político-partidária. Assim, nesse período, vários padres atuaram na Assembléia Legislativa Provincial e ocuparam a Diretoria da Instrução Pública da Província de Santa Catarina.

Nas primeiras décadas do regime republicano, o catolicismo “lusobrasileiro” foi paulatinamente sobreposto e ressignificado pelo chamado catolicismo romanizado, que procurava produzir fiéis disciplinados, piedosos, submissos à hierarquia clerical e civil, e praticantes dos sacramentos, ministrados exclusivamente pelo clero. (SERPA, 1997; WERNET, 1987; OLIVEIRA, 1985).

104

A romanização do catolicismo foi introduzida em Santa Catarina na segunda metade do século XIX, por imigrantes europeus e pelos pouquíssimos sacerdotes que lhes davam assistência religiosa. Na capital catarinense houve algumas tentativas de estabelecer padres de mentalidade romanizante, como jesuítas e lazaristas, que pregaram missões, dirigiram igrejas e estabeleceram colégios, mas acabaram não se fixando na cidade. Assim, no início do período republicano, Florianópolis encontrava-se praticamente à margem das transformações que estavam ocorrendo na Igreja Católica no Brasil.

O cenário começara a se alterar com a criação da Diocese de Curitiba, em 1892, sob jurisdição dos Estados do Paraná e Santa Catarina, e, especialmente, dois anos depois, com a nomeação do seu primeiro bispo, D. José de Camargo Barros, que introduziu, de forma acelerada e sistemática, discursos e práticas do catolicismo romanizado. Para diagnosticar e controlar mais amiúde as práticas católicas de seu rebanho, o primeiro bispo de Curitiba realizou freqüentes e demoradas visitas pastorais na sua vasta diocese.

Em março de 1895, D. José fez a primeira visita pastoral a Florianópolis, quando constatou o predomínio do catolicismo “lusobrasilei-



ro” tanto entre os leigos, como no clero secular, e o abandono de várias paróquias por falta de padres. (PIAZZA, 1984). Para viabilizar a reforma do catolicismo na capital catarinense, o bispo diocesano nomeou, no ano seguinte, vigário da igreja matriz o padre Francisco Xavier Topp, um jovem sacerdote alemão que imigrara seis anos antes para dar atendimento religioso aos seus conterrâneos no sul de Santa Catarina.

Até a década de 1920, ele foi o principal articulador da romanização do catolicismo em Florianópolis, liderando novas e diversificadas frentes administrativas e pastorais, tais como a reestruturação da gestão paroquial, o processo de criação da Diocese de Florianópolis, a promoção de congregações católicas européias, a reforma das irmandades, a criação de associações pias, a fundação de escolas católicas e de instituições hospitalares e assistenciais. (BESEN, 1990).

Para alavancar a romanização do catolicismo, o novo vigário atraiu para Florianópolis, padres seculares e congregações católicas femininas e masculinas de ascendência germânica, sintonizadas com os novos ares eclesiais, como as Irmãs da Divina Providência, a Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, a Companhia de Jesus, a Ordem de São Francisco. Os sacerdotes estrangeiros passaram a ocupar as principais funções na paróquia da capital e o clero secular, geralmente de ascendência luso-brasileira, foi paulatinamente retirado de cena e enviado para outras paróquias. Com a importação de mão-de-obra especializada, formou um novo grupo eclesial, que animaria uma rede de instituições católicas afinadas com a pastoral romanizada do bispo diocesano e do vigário da matriz, que crescia e se aperfeiçoava, procurando “reuropeizar” e regular os discursos e as práticas católicas.

Os colégios das elites

As congregações religiosas européias transplantadas pelo padre Topp atuaram, particularmente, na fundação de escolas, com o intuito de afirmar a intervenção social da Igreja Católica e fazer frente à laicização do sistema escolar público. Foi o caso da Congregação das Irmãs da Divina Providência, fundada em meados do século XIX, em Münster (Alemanha), que

iniciou trabalho pastoral em Santa Catarina em 1895, pela intercessão do vigário da capital catarinense.

As primeiras irmãs missionárias fixaram residência em Tubarão e Blumenau e, dois anos depois, instalaram-se em Florianópolis, onde assumiram a direção do Hospital de Caridade e fundaram o Colégio Coração de Jesus, que abriu as suas portas em 15 de janeiro de 1898. Inicialmente essa escola oferecia o curso primário para meninas, em regime de externato e internato, mas em seguida passou a admitir também meninos. O projeto educativo do Colégio Coração de Jesus visava educar a infância, e passou a ser ainda mais eficaz com a criação do Jardim de Infância, no início do século XX, destinado a crianças de 4 a 7 anos. (BOPPRÉ, 1989).

No início da década de 1910, o sistema escolar catarinense passou por uma reforma significativa, chefiada pelo pedagogo paulista Orestes Guimarães, que começou com a reestruturação da Escola Normal Catarinense – instituição pública e gratuita – e se desdobrou com a implantação dos grupos escolares no Estado de Santa Catarina. (TEIVE, 2003). Além do curso primário graduado, que se diferenciava das escolas unitárias, os grupos escolares também passaram a oferecer o curso complementar – um ciclo escolar de três anos, oferecido após o curso primário, que tinha como principal objetivo formar professores que atuavam onde não havia docentes normalistas. O Colégio Coração de Jesus, que já preparava alunas para fazer os “exames de normalistas,” passou a oferecer o curso complementar, e de acordo a legislação vigente equivalia aos dois primeiros anos da Escola Normal Catarinense, de forma que os chamados complementaristas tinham direito de se matricular no terceiro ano dessa instituição escolar.

No entanto, em 1919, o curso complementar do Colégio Coração de Jesus foi equiparado à Escola Normal Catarinense, tornando-se o segundo curso normal criado em Santa Catarina. A formatura da primeira turma de normalistas, em 1921, foi espetacularizada com a presença do governador Hercílio Pedro da Luz (paraninfo), do Diretor da Instrução Pública Henrique da Silva Fontes (homenageado), e do bispo diocesano D. Joaquim Domingues de Oliveira.

Desde a década de 1920, o Colégio Coração de Jesus passou a formar uma turma de normalistas por ano, que, além dos saberes didático-pedagógicos, deveriam ter sólida formação católica. Segundo Cunha (2003),



o Colégio Coração de Jesus procurava produzir a professora normalista como uma mulher de bem, isto é, que pautasse a sua conduta pela moral católica e atuasse sobremaneira na esfera privada como esposa, dona de casa e mãe, bem como professora primária.

Em 1935, o Colégio Coração de Jesus, no sentido de se consolidar no cenário estadual catarinense deu mais um passo com a criação do curso ginásial. Com a Reforma Francisco Campos (1931), o ensino secundário brasileiro passou a ter dois ciclos: o fundamental ou ginásial e o complementar. O curso ginásial do colégio das Irmãs da Divina Providência foi o primeiro e único por vários anos a ter como população-alvo as adolescentes do sexo feminino. Na década de 1930, além do Colégio Coração de Jesus, havia outros sete colégios de ensino secundário em Santa Catarina, sendo que quatro eram masculinos e três praticavam a co-educação.

Em 1947, o Colégio Coração de Jesus implantaria o curso científico que, segundo a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Reforma Capanema), era o nome do segundo ciclo do ensino secundário.^b A idealizadora desse curso, Irmã Maria Teresa, considerava o curso normal importante, mas insuficiente, pois afirmava que “[...] era mister oferecer outras oportunidades à classe feminina.” (BOPPRÉ, 1989, p. 381). Em meados da década de 1950, ela concretizou outra oportunidade para as moças no Colégio Coração de Jesus: o curso clássico.

Na primeira metade do século XX, o Colégio Coração de Jesus consolidou-se como um educandário feminino de referência em Florianópolis e no Estado de Santa Catarina. Ele se voltou especialmente para as filhas das elites e partes das classes médias catarinenses, que procuravam letramento e disciplinamento distintivos. As moças de famílias do interior do Estado de Santa Catarina eram matriculadas no internato do colégio, que se notabilizou pela rigidez e polimento germânicos e pelo estímulo ao aprendizado de afazeres artísticos, particularmente a música clássica.

Padre Topp também envidou esforços para atrair a Florianópolis a Companhia de Jesus, que estava presente em algumas cidades do Rio Grande do Sul. No final do período imperial, jesuítas alemães fundaram o Colégio Nossa Senhora da Conceição, em São Leopoldo, onde tinham trabalho apostólico entre os descendentes de imigrantes germânicos. No seu famoso internato, passaram a estudar filhos das famílias abastadas de Santa

Catarina, especialmente aquelas do Planalto Serrano, como os Ramos e os Costa.

No período republicano, o número de alunos internos catarinenses no colégio dos padres jesuítas de São Leopoldo cresceu, apesar da existência do Ginásio Catarinense localizado em Florianópolis. Esse estabelecimento de ensino secundário, público e gratuito, havia sido criado em 1892, a partir da Reforma Benjamin Constant, que previa a existência de no mínimo um ginásio estadual para cada unidade da federação brasileira. Todavia, a elite política estadual não enviava os seus filhos para o Ginásio Catarinense, que não conseguia a equiparação ao Ginásio Nacional – antigo Imperial Colégio de Pedro II e considerado colégio-padrão em nível nacional.

Em meados de 1905, o governo Vidal Ramos suprimiu o Ginásio Catarinense e viabilizou a instituição do Ginásio Santa Catarina, dirigido por padres jesuítas alemães, responsáveis pelos colégios de ensino secundário no Rio Grande do Sul. O estabelecimento do ginásio da Companhia de Jesus na capital catarinense provocou intenso debate público na imprensa escrita, particularmente nos jornais “Correio do Povo” e “Reforma,” que envolvia o seu caráter privado, a laicidade do ensino público, a subvenção pelo erário público estadual e a nacionalidade alemã dos seus futuros dirigentes e professores.

Um artigo publicado no jornal “Correio do Povo” e assinado por “Plebeu,” afirmava que o poder público não deveria subvencionar um estabelecimento de ensino para as elites e, como integrante das classes desfavorecidas, ele perguntou: “Onde irão buscar instrução secundária, sem meios de pagar mensalidade para frequentar o futuro Ginásio [Santa Catarina, dos padres jesuítas], a totalidade dos rapazes pobres?” (DALLABRIDA, 2001, p. 47).

Apesar dos protestos, o Ginásio Santa Catarina, localizado na área burguesa de Florianópolis, começou a funcionar regularmente em 15 de março de 1906, tornando-se, até o final da década de 1920, o único estabelecimento de ensino secundário em Santa Catarina. Resultado da articulação entre a elite política catarinense e membros do alto clero regional, o Ginásio Santa Catarina respondeu ao desejo de distinção social das elites burguesas estaduais, que procuravam diferenciar-se da aristocracia “tradicional” por meio da cultura escolar marcada pelo letramento e disciplinamento



de corte europeu. Os padres jesuítas alemães transplantavam para o Brasil a experiência dos ginásios seriados, que na sua nação de origem vigoravam no século XIX, considerada um dos modelos mais eficazes no continente europeu.c

Devido ao sistema de equiparação e fiscalização, o colégio dos padres jesuítas de Florianópolis – que, em 1918, passaria a se chamar Ginásio Catarinense – adotava as “disciplinas-saber” do currículo do Ginásio Nacional, considerado padrão nacional. Esse conjunto de saberes que envolvia seis línguas e conhecimentos matemáticos, científicos, geográficos, históricos e filosóficos, era dirigido para as classes abastadas que freqüentavam os poucos ginásios localizados nas capitais e principais cidades brasileiras.

No entanto, o Ginásio Catarinense concedia aos seus estudantes saberes que não constavam no currículo oficial do Ginásio Nacional, como Religião, Música Clássica e Ginástica. Esse acréscimo de saberes visava aperfeiçoar a formação elitista dos alunos, pois o Ensino Religioso ia muito além dos rudimentos catequéticos, já que procurava dar aos ginásianos refinamento teológico – geralmente comum aos intelectualizados padres jesuítas. Música Clássica e Ginástica, nas primeiras décadas do século XX, eram práticas mais afeitas às elites e partes das classes médias brasileiras.

Para transmitir e avaliar esses saberes escolares, o Ginásio Catarinense colocava em marcha um conjunto de mecanismos de disciplina-mento corporal como a divisão do tempo, o controle do espaço, a emulação, classificação e premiação dos alunos, a vigilância panóptica, o uso do uniforme. Tratava-se de procedimentos didáticos modernos, em boa medida calcados na “Ratio Studiorum”, que visavam imprimir um ritmo de trabalho escolar burguês no corpo discente, o qual era ainda mais intenso no regime de internato. Essa ênfase na produção foi detectada por cronista do Ginásio Catarinense, ao sintetizar “Na vida íntima do Ginásio, a nota fundamental, dominante, sempre sustentada, soa labor. Reforçam-na harmonicamente as que dizem estimulação e vigilância, e até as bem compassadas pausas do recreio.” (DALLABRIDA, 2001, p. 160).

Esse modo de educação^d era dirigido especialmente para os filhos do sexo masculino das elites catarinenses – pecuaristas, grandes comerciantes, empresários, funcionários públicos de alto escalão, profissionais liberais

, que geralmente ingressavam nos cursos superiores e faziam carreiras profissionais exitosas em empresas privadas e/ou públicas.

O colégio das Irmãs da Divina Providência e o ginásio dos padres jesuítas, se estabeleceram na capital catarinense como parte integrante da romanização da Igreja Católica, liderada pelo padre Topp, que se aproximou discreta e sistematicamente das elites estaduais. A escolarização secundária foi o principal projeto católico na área educacional desde a implantação do regime republicano laico, em boa medida devido à atuação das congregações religiosas, que tinham mão-de-obra especializada, dedicação exclusiva e fervor missionário. A concessão do ensino secundário à Igreja Católica verificou-se em todos os Estados da federação brasileira, segundo a análise de Miceli.

A criação de escolas secundárias, femininas e masculinas, se tornou [na Primeira República] um dos principais itens dos programas de governo dos dirigentes oligárquicos, inclusive nos Estados mais atrasados. Não podendo arcar diretamente com os encargos financeiros e institucionais requeridos pela formação de quadros docentes e administrativos, e sem contar com o respaldo de políticas públicas adequadas na área educacional, os governos estaduais e alguns setores de peso dos grupos dirigentes locais preferiram dar mão forte aos empreendimentos confessionais. (MICELI, 1988, p. 23).

Na capital catarinense, os colégios católicos converteram-se em instituições formais das elites, que tinham uma nítida divisão de gênero, pois as meninas/moças formavam-se no curso normal e/ou secundário do Colégio Coração de Jesus, enquanto os meninos/rapazes cursavam o ensino secundário no Ginásio Catarinense. Esses colégios internos, dirigidos por congregações católicas de ascendência alemã, consolidaram-se nas primeiras décadas do século XX e se converteram em educandários de referência não somente em Florianópolis, mas no Estado de Santa Catarina.

Escolas para as classes populares

O clero e as congregações católicas de mentalidade romanizada também investiram as suas energias pastorais no sentido de criar escolas para



os filhos das classes desfavorecidas. Com a laicização do sistema escolar público, o episcopado brasileiro estimulou a criação de cursos primários nas paróquias, que ficaram sendo conhecidos como "escolas paroquiais." No território catarinense, essas unidades escolares brotaram nas comunidades católicas de imigrantes europeus e passaram a ter organicidade com a criação da Diocese de Curitiba.

Em Florianópolis, em 1901, o padre Topp fundou a Escola Paroquial Santo Antônio, destinada aos meninos pobres da cidade, que inicialmente foi instalada na residência paroquial, mas depois foi transferida para a Igreja São Francisco, sendo dirigida por padres alemães da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus e, posteriormente, por freis franciscanos. (COLLEGIO PAROQUIAL..., 1904, p. 2). Na sede da União dos Trabalhadores, os padres da Companhia de Jesus, que dirigiam o Ginásio Catarinense, fundaram a Escola D. João Becker, destinada aos trabalhadores, com aulas diurnas e noturnas. (DALLABRIDA, 2003).

No início de 1915, nos primeiros meses do episcopado de D. Joaquim Domingues de Oliveira, essas duas iniciativas escolares católicas foram juntadas, resultando na criação da Escola Diocesana São José. O artífice dessa nova escola paroquial foi o padre jesuíta Luiz Schüller, designado pelo bispo diocesano, o primeiro diretor. O prédio da Escola Diocesana São José, inaugurado em 15 de junho daquele ano, foi construído pela Cúria Diocesana e contou com a ajuda de diversos benfeitores e uma pequena subvenção do governo estadual.

Essa escola localizava-se no bairro da Figueira, habitado por operários e trabalhadores manuais, mas recebia crianças pobres de várias partes da cidade de Florianópolis e de São José. (ESCOLA PAROQUIAL..., 1915, p. 83).

Em 30 de setembro de 1922, a Escola Diocesana São José foi equiparada, pela Diretoria da Instrução Pública de Santa Catarina, aos grupos escolares, passando a se chamar "Grupo Escolar Arquidiocesano São José." Ele foi o resultado da articulação política entre o bispo diocesano e o governo estadual, pois continuava sendo uma escola católica, embora seus professores fossem pagos pelos cofres públicos.

O Grupo Escolar Arquidiocesano São José oferecia o curso primário, composto por quatro anos, e o curso complementar, com três anos de duração. Na condição de grupo escolar, os saberes que ele ensinava eram

definidos pela Diretoria da Instrução Pública de Santa Catarina e controlados pelos inspetores escolares. No curso primário, além de Língua Portuguesa, Aritmética, História e Geografia do Brasil e Cantos Pátrios, ensinava-se também Ensino Religioso, geralmente ministrado pelos padres franciscanos, os quais em 1921, inauguraram ao lado da escola a Igreja Santo Antônio, com o intuito de dar melhor atendimento religioso aos alunos.

Com o falecimento do padre Luiz Schüller, em meados da década de 1920, o Grupo Escolar Arquidiocesano São José passou a ser dirigido por frei Evaristo Schürmann, que pertencia à Ordem Franciscana e era professor de Latim e Alemão da Escola Normal Catarinense. No curso complementar, os conhecimentos ministrados eram mais desenvolvidos, inclusive com o aprendizado de outras línguas, como o alemão – disciplina que tinha o objetivo de preparar os professores para atuar nas regiões de colonização germânica, mais resistentes ao processo de nacionalização da sociedade brasileira.

O Grupo Escolar Arquidiocesano São José colocava em marcha mecanismos disciplinares modernos, como o tempo fabril, provas mensais e exames de final de ano, inscrição dos melhores alunos no “Livro de Honra” e dos alunos indisciplinados no “Livro Negro,” a divisão espacial dos alunos e alunas previsto nas disposições legais no Estado de Santa Catarina. Ele acolhia sobremaneira os filhos das classes populares de Florianópolis, que não eram incluídas nos outros grupos escolares, localizados no centro da cidade e freqüentados por filhos da classe média. Dallabrida (2003), que analisou a origem social dos alunos do Grupo Escolar Arquidiocesano São José, tendo como fonte documental os livros de matrícula daquela escola, afirma:

Tomando como referência o ano de 1938, quando os dados aproximavam-se do total de alunos matriculados, percebe-se que a metade dos alunos eram filhos de operários, artesãos/trabalhadores manuais, domésticas e funcionários públicos – certamente de baixo escalão. A presença significativa de domésticas deve-se ao fato de várias famílias das classes populares serem chefiadas pela mãe, pois o campo a ser preenchido no Livro de Matrícula era ‘profissão do pai.’ (DALLABRIDA, 2003, p. 304).



Em 1929, o bispo diocesano criou a Escola Padre Anchieta e designou como seu primeiro diretor o padre Frederico Maute, professor do Ginásio Catarinense. Tratava-se de uma escola primária, localizada na periferia da cidade de Florianópolis, que foi anexada ao Grupo Escolar Arquidiocesano São José. No entanto, cinco anos depois, apesar de não ser uma “típica escola urbana,” ela também ganhou o “status” de escola graduada e passou a se chamar Grupo Escolar Arquidiocesano Padre Anchieta. (MACHADO, 2004).

Desta forma, em meados da década de 1930, dos quatro grupos escolares existentes na capital catarinense, dois eram públicos – o Lauro Müller e o Silveira de Souza – e dois eram dirigidos pela Igreja Católica – os arquidiocesanos São José e Padre Anchieta – e recebiam subvenção pública estadual. Nesse momento histórico, o Ensino Religioso havia sido reintroduzido no sistema escolar público catarinense – em que a Igreja Católica tinha predominância quase absoluta – e o episcopado catarinense desestimulou o projeto das escolas paroquiais, que fora criado para se contrapor às escolas públicas laicizadas pelo regime republicano.

Em 11 de março de 1940 foi inaugurado, pelo presidente Getúlio Vargas, o Abrigo de Menores de Florianópolis – localizado próximo ao Grupo Escolar Arquidiocesano Padre Anchieta. A pedra fundamental dessa instituição havia sido lançada quatro anos antes, pelo então governador Nereu Ramos, como parte integrante da expansão das instituições assistenciais em Santa Catarina, como o Leprosário Santa Teresa e o Hospital Psiquiátrico Colônia Sant’Ana. O Abrigo de Menores foi criado com o objetivo de abrigar meninos e adolescentes do sexo masculino de 8 a 18 anos julgados abandonados pelo Juízo de Menores. Ele não abriu espaço para as meninas abandonadas, que continuaram sendo enviadas ao Asilo de Órfãos São Vicente de Paulo, para onde ia menores de todas os municípios catarinenses, embora a maioria fosse de Florianópolis. (ACKERMANN, 2002).

Como interventor federal em Santa Catarina, Nereu Ramos empenhou-se para entregar a administração do Abrigo de Menores à Congregação dos Irmãos Maristas. Numa carta enviada ao superior dessa associação católica, ele afirmou:

Como lhe fiz sentir, prefiro entregar a administração a uma congregação religiosa, porque confio mais na eficácia dos seus



ensinamentos que na de simples educadores-leigos. [...] Trabalho de alto alcance social, ficará bem nas mãos dos Maristas. (RAMOS apud ACKERMANN, 2002, p. 17).

A Congregação dos Irmãos Maristas foi fundada na França, no início do século XIX, e os seus primeiros membros chegaram ao Brasil no final dessa centúria. Contudo, esses religiosos somente se estabeleceriam em Santa Catarina em 1938 – vindos do Rio Grande do Sul –, quando instituíram o Ginásio Aurora, localizado em Caçador, no Meio Oeste Catarinense. Os Irmãos Maristas assumiram o Abrigo de Menores de Florianópolis logo após a sua inauguração e, desta forma, deram um passo importante para a expansão de sua obra educativa em Santa Catarina. (AZZI, 1996).

O Abrigo de Menores configurou-se como uma instituição disciplinar que procurava formar sujeitos dóceis, trabalhadores e piedosos, por meio de mecanismos de normalização. Os meninos e adolescentes que ingressavam nesse internato eram submetidos a uma cultura educativa homogeneizante. Ackermann (2002) assinala que apesar de constatar resistências dos menores no seu cotidiano, constata rituais de regulação institucional, como o banho higiênico e a raspagem da cabeça dos recém-chegados, o cadastramento, a numeração e a classificação dos alunos por turmas e a imposição do uniforme. Os Irmãos Maristas estiveram à frente da direção do Abrigo de Menores por mais de três décadas e marcaram várias gerações de menores abandonados.

Tanto os colégios internos dirigidos por congregações católicas como os grupos escolares vinculados à Cúria Diocesana, bem como o Abrigo de Menores, sob a batuta dos Irmãos Maristas, eram instituições disciplinares que concorreram para a fabricação de sujeitos produtivos, trabalhadores, patriotas e católicos. Elas fizeram parte da reforma urbana e da reformulação das condutas implementada na capital catarinense, desde a primeira década do regime republicano.

Os imponentes prédios escolares dos colégios católicos e dos grupos escolares, localizados na área central e na região burguesa da cidade, foram visíveis sinais arquiteturais do artefato urbano de Florianópolis – do qual faziam parte também a Escola Normal Catarinense e o Instituto Politécnico. Os dispositivos disciplinares colocados em marcha no cotidiano escolar, em especial, incitavam ao trabalho regular próprio da sociedade burguesa.



Enfim, as escolas e colégios ajudaram, de forma significativa, a reinventar a cidade.

É importante sublinhar que, em meados do século XX, na capital catarinense, a Igreja Católica dirigia os dois únicos colégios de ensino secundário, dois dos quatro grupos escolares e o único Abrigo de Menores de Santa Catarina. No entanto, essas instituições católicas tinham diferenças marcantes em relação às suas propostas educativas e populações discentes. Grosso modo, o Ginásio Catarinense e o Colégio Coração de Jesus proporcionavam escolarização primária e especialmente secundária para boa parte das classes abastadas de Florianópolis e de Santa Catarina.

Os seus famosos internatos, com altas mensalidades recebiam os filhos das classes mais abastadas do interior catarinense, que buscavam nos colégios de padres e de freiras letramento e refinamento estético para seus filhos. Por outro lado, os grupos escolares arquidiocesanos São José e Padre Anchieta, localizados nos bairros periféricos, eram dirigidos para as classes populares e partes das classes médias. O Abrigo de Menores era um internato para os meninos e adolescentes pobres e abandonados.

Ademais, além do dualismo escolar baseado em classes sociais, pode-se verificar flagrantes divisões de gêneros entre as instituições escolares da rede católica. Nos colégios de elite, essa separação foi socialmente construída e naturalizada: o Ginásio Catarinense era o reduto dos moços “bem-nascidos,” enquanto o Colégio Coração de Jesus – particularmente nos cursos normal e secundário – tornou-se o gineceu escolar das moças da alta sociedade.

Os grupos escolares católicos, seguindo as determinações legais vigentes, admitiam meninos e meninas, mas tinham alas e salas específicas para cada gênero, de forma que não praticavam efetivamente a co-educação. O Abrigo de Menores, conforme dito, admitia somente meninos e adolescentes do sexo masculino.

Notas

- ¹ A criação da Diocese de Curitiba fazia parte da expansão institucional da Igreja Católica após a laicização do Estado brasileiro, ocorrida em 1890, no início do regime republicano. Houve crescimento significativo do número de dioceses e de paróquias em todo o território nacional. A Diocese de Florianópolis, que abrangia o Estado de Santa Catarina, foi criada em 1908. (MICELI, 1988).
- ² A Lei Orgânica do Ensino Secundário foi promulgada mediante o decreto-lei nº 4244. “O artigo 22 [desse Decreto-lei] reestruturava o ensino da seguinte forma: um primeiro ciclo, que se chamava ginásial, e um segundo ciclo, subdividido em clássico e científico.” (ROMANELLI, 1996, p. 157).
- ³ Em Portugal, a “reforma de 1894-1895,” que introduziu o “regime de classes” no ensino secundário foi idealizada por Jaime Moniz, que teve como referência os reais-ginásios alemães (Ó, 2003).
- ⁴ O conceito de “modos de educação” é apropriado de Varela (1983), que procurou compreender, sociologicamente, as diferentes maneiras de educação – cortesã, burguesa e das classes populares na Espanha moderna ou pós-medieval.

Referências

ACKERMANN, Sílvia Regina. **Um espaço e muitas vidas**: abrigo de menores do Estado de Santa Catarina em Florianópolis na década de 1940. 2002. 139 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

ARAÚJO, Hermetes Reis de. **A invenção do litoral**: reformas urbanas e reajustamento social em Florianópolis na Primeira República. 1989. 216 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

AZZI, Riolando. **História da educação católica no Brasil**: contribuição dos Irmãos Maristas. São Paulo: SIMAR, 1996.

BESSEN, José Artulino. Monsenhor Francisco Topp: o institucionalizador da igreja catarinense. **Encontros teológicos**, Florianópolis, n. 2, p.27-32, 1990.

BOPPRÉ, Maria Regina. **O Colégio Coração de Jesus na educação catarinense** (1898-1988). Florianópolis: Lunardelli/Colégio Coração de Jesus, 1989.

COLLEGIO PAROQUIAL FLORIANÓPOLES. **A Verdade**, Florianópolis, n. 69, p. 4, mar. 1904.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Rezas, ginástica e letras: normalistas do Colégio Coração de Jesus – Florianópolis décadas de 1920 e 1930. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Mosaico de escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.



DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites**: o Ginásio Catarinense na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

_____. Colméia de virtudes: o grupo escolar arquidiocesano São José e a (re)produção das classes populares. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Mosaico de escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

ESCOLA PAROQUIAL. **Resenha Ecclesiastica**, Florianópolis, n. 4, p. 83, ago. 1915 (Órgão oficial da Diocese de Florianópolis).

KLUG, João. **Imigração e Luteranismo em Santa Catarina**: a comunidade alemã de Desterro. Florianópolis: Papa-Livro, 1994.

MACHADO, Gisele Terezinha. **Grupo escolar arquidiocesano Padre Anchieta**: tecnologias disciplinares e seus usos (1934-1945). 2004. 77 f. Monografia (Graduação em História) – Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MICELI, Sérgio. **Elite eclesiástica brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX-meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

OLIVEIRA, Pedro Ribeiro A. **Religião e dominação de classe**: gênese, estrutura e função do catolicismo romanizado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1985.

PIAZZA, Walter Fernando. Os “diários de Dom José de Camargo Barros” e as suas visitas pastorais ao território catarinense. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina**, Florianópolis, n. 5, p. 61-74, 1984.


ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: (1930/1973). 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SERPA, Élio Cantalício. **Igreja e poder em Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1997.

TAPIA, José Eliachim Barros; CORRÊA, Ariovaldo. Escola Americana de Florianópolis (1903-1911). In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Mosaico de escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

TEIVE, Gladys Mary Guizoni. A Escola Normal Catarinense. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Mosaico de escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VARELA, Julia. **Modos de educación en la España de la contrarreforma**. Madrid: La Piqueta, 1983.



WERNET, Augustin. **A igreja paulista no século XIX**: a reforma de D. Antônio Joaquim de Melo (1851-1861). São Paulo: Ática, 1987.

Norberto Dallabrida
Prof. e Pesquisador do Centro de
Ciências da Educação da UFSC
Rua José Lins do Rego | 207
Florianópolis | Santa Catarina | 88085-300
E-mail | norberto@udesc.br

Recebido 9 jun. 2005

Aceito 30 jun. 2005



Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Estado de Sergipe: compartilhar para emancipar

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra of the Sergipe State: sharing to emancipate

Maria José Nascimento Soares
Universidade Federal de Sergipe

Resumo

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) aglutina trabalhadores rurais que se propõem a conquistar direitos sociais, por meio da promoção de cursos de formação política e pedagógica, com a intenção de formar o novo homem que se consolidará no coletivo. Na perspectiva de compreender a prática dos monitores envolvidos no MST, especialmente no Estado de Sergipe, levantaram-se questionamentos a respeito da peculiaridade da atuação desses monitores. Considerando esses antecedentes, o objetivo deste artigo é o de revelar a ação docente dos monitores-professores, a qual pode viabilizar a conquista de direitos sociais, para esses trabalhadores, bem como favorecer a sua emancipação, em decorrência do processo de compartilhamento sociocultural que se desenvolve no cotidiano dos interagentes desse processo: monitores-professores x trabalhadores rurais.

Palavras-chave: Educação, Ação docente, Emancipação, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Abstract

The Movement of Landless Rural Workers (MST) agglutinates rural workers which purpose is to conquer social rights through of the promotion of political and pedagogic formation courses and with the objective to form the new man who will consolidate himself in the collectivity. In perspective of understanding the practice of monitors involved in the movement, especially in Sergipe State, inquiries were made regarding the peculiarity of the performance of these monitors had been arisen. Considering these antecedents, the objective of this article is to reveal the monitor-teachers educational action which can make possible the conquest of social rights for these workers, as well as favoring his/her emancipation, due the process of sociocultural sharing which has been developed in the everyday of the agents of that process: monitor-teachers x rural workers.

Keywords: Education, Teaching Action, Emancipation, Movement of Landless Rural Workers (MST).

I. Introdução

Na história da humanidade, os homens sempre procuraram formas adequadas para sobreviver explorando a natureza. Suas conquistas tomaram rumos diversificados à medida que buscaram condições diferenciadas de se organizarem socialmente.

Na luta pela sobrevivência, a vida do homem, historicamente, foi marcada pela desigualdade, que tem origem nas relações sociais. No atual estágio de desenvolvimento da humanidade, povos, raças e classes sociais buscam minimizar essas desigualdades. Índios, sem terra, advogados, políticos e lideranças de movimentos sociais, cada um a seu modo, lutam para vencer barreiras que antes não existiam. Na prática, conforme Ianni,

[...] cada um sabia o que era seu, qual era a extensão dos seus limites. A ausência de cercas ou marcas e marcos físicos na terra não significa a ausência de cercas, marcas e marcos nas posses de cada um. Os limites físicos poderiam ser um tanto indiferentes, mas as relações sociais ali constituídas deixavam bastante claro os limites do que era 'meu,' 'seu,' dos índios, ou terras de nin-guém, do sem fim. (IANNI, 1981, p. 87).

120

Na contemporaneidade, observam-se, nas estatísticas e no noticiário divulgado em diversos meios de comunicação, evidências do nível de desigualdade social que atinge a humanidade, em particular no Brasil, onde a distribuição da terra é desproporcional ao seu espaço territorial. Essa desigualdade existente entre os homens amplia a necessidade de estes se organizarem em movimentos sociais, tal como vem acontecendo em nosso País, no que diz respeito à concretização da Reforma Agrária.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ao entender a discrepância social e econômica, toma como bandeira de luta a superação das desigualdades sociais. Segundo Stédile e Fernandes (2000, p. 74) “[...] a nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio,¹ a da ignorância e a do capital.” O MST congrega trabalhadores rurais para asse-

1 Ianni (1981, p. 90) compreende o latifúndio “[...] como o estabelecimento rural no qual o trabalho se acha apenas formalmente – e não de modo real – subordinado ao capital. Aliás, freqüentemente, o latifúndio combina diferentes modalidades de trabalhadores e de organização social.”



gurar a conquista da propriedade da terra e “[...] para adquirir o bem que querem, os audaciosos não temem o perigo, os avisados não rejeitam a dor.” (LA BOÉTIE, 1982, p. 15).

No Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) impulsiona, por meio do processo educativo, a organização de sujeitos para lutarem pela conquista da terra, implementando valores humanistas e diminuindo as disparidades sociais, uma vez que “[...] a democratização da terra cria condições para que as pessoas saiam da pobreza e se eliminem as desigualdades sociais.” (STÉDILE; FERNANDES, 2000, p. 161).

Desse modo, o MST iniciou uma luta em nível nacional pela educação, a fim de garantir o direito de todos à escolarização, objetivando “[...] viabilizar com mais qualidade a formação política e técnica demandadas hoje pelo contexto da atuação do Movimento.” (CALDART, 1997, p. 38). Para a efetivação desse processo de escolarização, o movimento realizou parcerias com instituições sociais, especialmente as Universidades.

Em Sergipe, no campo da educação, a parceria se efetivou com a Universidade Federal de Sergipe (UFS), Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (NEPA) do Departamento de Educação, do qual participava como integrante da equipe pedagógica. O Processo educativo objetivava a Alfabetização de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária, incluindo cursos de capacitação e de escolarização para os monitores² dos assentamentos em nível de Ensino Fundamental e Médio³. Minha inserção como

2 Utilizo o termo monitor para designar os professores responsáveis pelo processo educativo nas áreas de assentamento de Reforma Agrária.

3 Foi desenvolvido no período de 2001/2003, o Projeto de Formação do Educador Popular, no ensino normal, em nível médio, em áreas de Reforma Agrária, vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, por meio da parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Sergipe (FETASE); Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão do Estado de Sergipe (FAPESE); Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SEED) e da Universidade Federação de Sergipe (UFS), Pro-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX), Departamento de Educação (DED), e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (NEPA). É uma proposta de trabalho de extensão voltada à formação de monitores/alfabetizadores, tendo como objetivo básico promover a formação em Magistério dos monitores, possibilitando ampliação de conhecimentos e capacitação para atuar nas áreas. Contou com a participação dos professores do Departamento de Educação, Serviço Social, Psicologia, Filosofia, Química, Física, Biologia, Geografia, História, professores do Colégio de aplicação e da Rede Estadual de Ensino.

professora, no referido projeto, provocou questionamentos tais como: o que os monitores pensam sobre a proposta de educação do MST em relação aos princípios filosóficos e pedagógicos desse movimento? Que tipo de ligação eles seriam capazes de estabelecer para operacionalizá-los? Que sentidos eles atribuem à sua ação docente?

Da proposição desses questionamentos, firmamos a pretensão de, neste artigo, revelar a ação docente dos monitores para viabilizar conquistas, como os direitos sociais, respondendo, ao mesmo tempo, às necessidades específicas e diferenciadas das classes de alfabetização de Jovens e Adultos. Para tanto, faz-se necessário partirmos da explicitação da importância da educação para o MST, ressaltando a peculiaridade da ação docente dos monitores, como expressão do compartilhamento do convívio social para a emancipação dos alunos trabalhadores, na perspectiva de atender às especificidades do homem do campo.

II. Educação no MST

122

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) aposta na capacidade de os seus monitores-professores, à medida que asseguram uma formação nos diversos níveis de escolarização dos trabalhadores (um direito que lhes foi negado historicamente), investirem na formação de quadros profissionais, envolvendo toda a dimensão política, social, econômica e afetiva. O movimento considera, por outro lado, que a capacidade organizacional cria possibilidades no sentido de se poder ampliar a visão de mundo, compreender o valor e o uso do conhecimento para a libertação, reacendendo, assim, a esperança para aqueles que sonham com um mundo melhor.



Diante dessa ponderação, acreditamos que a aplicabilidade dos princípios pedagógicos⁴ do MST fortalece a ação docente⁵ do monitor, à medida que atende aos interesses dos alunos trabalhadores mediante um gradativo processo de tomada de consciência, no qual o monitor estabelece uma reflexão sobre sua ação docente. Essa circunstância revela a necessidade de adotarem-se novas estratégias metodológicas e de propor-se um reordenamento na organização e na mobilização, sempre em consonância com os princípios definidos pelo MST.

Ao examinar os princípios da educação do MST, verificamos que estes advogam a possibilidade de emancipação dos alunos trabalhadores, na perspectiva de encontrar saídas para o enfrentamento dos problemas existentes nos assentamentos. Os princípios estão carregados de significações que implicam o entendimento mais aprofundado da proposta pedagógica do MST. Ao direcionar sua ação docente, o movimento potencializa uma prática voltada para a necessidade de avançar na luta por mais direitos, quais sejam: saúde, educação, habitação, lazer etc.

Nessa perspectiva, a atividade de ensinar no assentamento é basicamente exercida por monitores escolhidos em reuniões ou assembléias, com base na aquiescência dos membros, que determinam quem melhor se qualifica, por atender aos interesses dos alunos trabalhadores e por estar apto, de fato, para exercer a função de ensino no assentamento.

Vale ressaltar que o ofício do monitor é pleno de singularidades, pois, ao mesmo tempo em que enfrenta o desafio de formar alunos trabalhadores, vive uma pluralidade de funções, investindo-se ora no papel de

4 São princípios pedagógicos do MST “[...] relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre os processos de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; atitude e habilidade de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1994, p. 23).

5 A ação docente será entendida como processo pedagógico desenvolvido na prática profissional da docência. Essa tem sua origem no verbo latino *docere*, que tem o sentido de “ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender,” significa a ação de ensinar, exercício do magistério e qualidade do docente (Dicionário Houaiss).

agricultor, de líder de massa ou de líder familiar. Esses papéis que constituem a cotidianidade dos monitores propõem alternativas para um fazer pedagógico diferenciado, considerando o fato de que, assim como estabelecem relações cotidianas em meio às necessidades do contexto no qual estão inseridos, devem também possuir alguns indicadores que caracterizam o seu perfil como monitor do MST. O monitor deve

[...] ser fiel à causa do povo; lutar pela Reforma Agrária; perceber os problemas, analisar bem e enfrentar a situação. [...] repudiar as injustiças; ser apaixonado pela luta do MST; amar ser educador; gostar de crianças sem-terra; conhecer os assentamentos; saber tudo o que está acontecendo; dizer a verdade para os alunos; ser um trabalhador. [...] conhecer a história; fazer a história; tratar das questões da terra; ensinar a não explorar e não ser explorado. [...] ensinar o amor à terra e à luta; ter amor pelo MST. [...] aprender muito e ensinar todos os sem-terra a ler e a escrever. [...] ter respeito pelo jeito que cada pessoa é; não excluir; ensinar coisas novas para os alunos. [...] ser um coordenador de buscas; formar pensando no presente e no futuro; ajudar o assentamento a produzir; ajudar a mudar o país; ser democrático, solidário e humilde. Ser cidadão e ensinar a ser cidadão. [...] estar sempre se transformando e ajudando a transformar. (BEZERRA NETO, 1999, p. 70).

Para isso, é esperado que o monitor esteja imbuído de princípios capazes de recriar, constantemente, as próprias condições de trabalho; de compreender as especificidades do homem do campo; de entender a pluralidade de valores e concepções de mundo e, sobretudo, de buscar o acesso às informações que viabilizem a compreensão da conjuntura atual. Além disso, requer a necessidade de uma postura política que implica reconstruir e fortalecer o movimento em relação aos objetivos educacionais para resolver problemas nos espaços de Reforma Agrária.

O investimento na formação e na escolarização desse monitor pode elevar o nível de qualificação, ampliando as possibilidades de desenvolver competências que possam atingir os objetivos propostos pelo projeto pedagógico do Movimento. Em estudos avaliativos acerca dessa formação dos monitores, Andrade e Di Pierro reafirmam sua importância para a realidade dos assentamentos, uma vez que esta pode



[...] assegurar profissionais com formação e titulação adequadas às características e aos desafios da realidade do campo, para atuarem na escolarização de educação infantil até o ensino médio nas áreas de assentamentos rurais [...] suprir uma deficiência histórica no meio rural, possibilitando o ensino superior aos jovens do campo. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 74).

Isso ocorre porque o processo educativo definido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, 1994, p. 9) é aquele “[...] capaz de tornar os companheiros e companheiras sujeitos plenos de seu processo de capacitação e construção de um novo projeto de sociedade.” Pode, também, esse processo, superar as contradições, buscar mediações entre os saberes, rompendo barreiras estabelecidas na conjuntura atual, criando, assim, situações em que se dá o encontro humano em múltiplas dimensões: troca de experiências, idéias, opiniões, relações interpessoais, numa valorização das ações frente ao desempenho de suas funções sociais.

Dessa forma, o MST entende a educação como sendo uma prática de intervenção da realidade social. Caldart (1997) explicita que “[...] se trata de um direito de cidadania, representa a possibilidade de acesso a certos tipos de saberes que fazem efetiva diferença na formação [...] de sujeitos de transformação social e da reconquista da dignidade humana,” recuperando direitos sociais negados anteriormente.

Por esse motivo, o MST delineou uma proposta de educação voltada exclusivamente para os assentamentos, porque entende que não é qualquer tipo de educação que possa atender aos interesses dos assentados, mas aquela que os liberta das amarras da opressão e da exclusão social, em uma perspectiva emancipatória, “[...] compartilhada, para dar liberdade na construção de uma nova sociedade.” (MP-01)⁶.

Nessa perspectiva, os processos educativos devem ser dinâmicos, contínuos e interativos, e as ações docentes devem contemplar um trabalho pedagógico em que o monitor-professor reflita sobre uma educação voltada para as minorias, fornecendo-lhes todas as possibilidades de um desvelar pessoal, em que se possa “[...] adotar uma metodologia que fomenta os

⁶ Utilizo a sigla MP – 01, 02, 03... para salvaguardar a identidade dos monitores entrevistados no momento da realização da pesquisa.

processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através das diferentes experiências.” (IMBERNÓN, 2004, p. 113).

Em função disso, o Movimento elabora propostas educativas que garantam, na sua operacionalização, o fortalecimento da organização social o MST quando forma monitores-professores. Estes, afiliados à causa da Reforma Agrária, são militantes e têm como pressuposto a transformação social por meio da educação. Tal processo implica, para Molina um aprofundamento das idéias e das reflexões teóricas desenvolvidas na ação docente, visando à formação humana; o mesmo que pensar numa

[...] educação voltada para a formação humana em que os sujeitos possam desenvolver diferentes habilidades para questionar e reorganizar os conhecimentos e saberes, uma educação que forma sujeitos atentos ao movimento do seu próprio pensamento e ao movimento do assentamento e do mundo. (MOLINA, 2003, p. 128).

Essas ações resultam da responsabilidade dos monitores em proporcionar atividades que visem a uma prática transformadora, de caráter intervencionista,⁷ mediadora do diálogo, da reflexão e do conhecimento, na perspectiva de formar alunos trabalhadores que possam intervir na construção da subjetividade, transformando sua realidade social.

126

III. Revelando a ação docente

As relações de cunho coletivo e individual dos envolvidos no MST (os quais possuem crenças, idéias e valores) são (re)significadas a partir da convivência desses sujeitos na organização, partilhando afetivamente da vida do outro. A disciplina, a partilha, a solidariedade, o amor, a arte, os sentidos de valores e as atitudes estão presentes também na ação docente, reforçando a autonomia e o crescimento do próprio movimento, num esforço deliberado de

⁷ Intervenção é aqui compreendida como um ato de intervir no cotidiano do assentamento, em que os envolvidos no processo educativo tomam medidas necessárias para manter a organização do assentamento, a exemplo do recolhimento do lixo, da necessidade de reflorestamento, como se encontram descritos nos depoimentos destacados neste artigo. Sobre o significado dessa idéia de intervenção, entenda-se, ainda, como um grau de mobilidade, mobilização, integrações, desejo por mudanças, percepções das necessidades, motivações dos sujeitos na sua cotidianidade.



comunicação entre as diversas instâncias e as instituições sociais parceiras. A sala de aula é o “[...] espaço que abriga todos, dá liberdade, felicidade, formação, escolarização e prazer em viver, interagindo no processo de construção e evolução individual e coletiva.” (MP – 02).

Em outras palavras, o monitor-professor busca estabelecer uma relação estreita entre os envolvidos no processo educativo, criando uma possibilidade de convivência em que se (re)significam as relações interpessoais com a diversidade de valores presentes na cotidianidade⁸ do assentamento. Seu esforço é ampliar as oportunidades de escolarização dos alunos trabalhadores que conseguem, na terra, encontrar mecanismos de sustentabilidade para continuar sua caminhada, “[...] formando seres humanos que pensam, criticam, analisam e explicitam a realidade. O que importa é que todos devem participar do processo para ajudar na mudança do assentamento.” (MP – 03). A organização social no assentamento é complexa e marcada pela singularidade de sujeitos heterogêneos em termos étnicos, sociais, culturais, éticos, econômicos e afetivos.

O monitor que se encontra frente à organização do processo educativo tende a assumir uma postura (quando ensina) na perspectiva de produzir resultados significativos e concretizar objetivos e finalidades ancorados nos princípios filosóficos, políticos e sociais do MST.

Para La Torre (1993, p. 58), ensinar “[...] é intercambiar, compartilhar, confrontar, debater idéias e mediante estas atividades o sujeito transcende seus conhecimentos adquiridos.” Nesse sentido, essas atividades de ensino se manifestam concretamente, no âmbito das interações humanas de valores, atitudes, crenças, símbolos e poder, como sendo uma prática social. Como descreve Veiga (2004, p. 16), o ensino como prática social “[...] é uma atividade profissional complexa que exige preparo, compromisso e responsabilidade do professor para instrumentalizar política e tecnicamente o aluno, ajudando-o a constituir-se como sujeito social.”

No campo da afetividade, essas relações baseiam-se em “[...] emoções, em afetos, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios.” (TARDIF, 2002, p. 130). Presentes no contexto do assentamento, essas re-

8 Concordamos com Kosik (1986, p. 76), quando define a cotidianidade “[...] como um mundo em cujo ritmo regular o homem se move como uma instintividade mecânica e com o sentimento da familiaridade.”

lações, especialmente na sala de aula, são fortalecidas por sentimentos de crenças e místicas. A mística,⁹ para Jesus, funciona

[...] como uma das mais importantes formas de desenvolvimento dos valores e dos símbolos. É um ritual realizado sempre no início ou no término de cada atividade e tem, entre outras mensagens, a solidariedade, o desejo de vencer, a denúncia da exploração, a justiça e o amor. (JESUS, 2003, p. 232-233).

A mística aparece como “[...] a necessidade de organizar e preparar melhor os locais dos encontros nacionais, reuniões ampliadas; pensar as diferentes formas de abertura e encerramento.” das atividades do MST (BOGO, 2003, p. 308). Representa também uma referência para definir o belo e os sentimentos expressos pelos homens num processo de organização por meio das ações. Os monitores utilizam em suas atividades de ensino conhecimentos práticos provenientes do cotidiano do assentamento, numa perspectiva de intervenção da realidade. O grande desafio é o de como potencializar essas experiências na ação docente, tendo em vista a práxis.¹⁰

Assim, os monitores são movidos pelas emoções, pelos saberes e pelos conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida. Segundo Gauthier (1996), os saberes necessários à execução das ações, que são próprias do trabalho pedagógico, correspondem a uma das condições essenciais para o desempenho de atividades, de maneira que se desenvolvam certas competências, como as de “idealizador, transformador sociopolítico da sociedade.”

Em outros termos, é preciso re-situar todas as informações fragmentárias recebidas dentro de um contexto sociocultural mais amplo e mostrar as relações, as mediações, o momento histórico, as condições sociais numa relação dialógica. Todavia, não podemos desconsiderar as formas de or-

9 Bogo chama a atenção acerca do entendimento sobre Mística, pois as dificuldades de entendimento estavam na origem grega da palavra mística, que está ligada a mistério (*mústérion*), e daí ao latim eclesialístico *mysterium*, e que, durante a história cristã, este termo foi sendo apropriado pela religião católica e, portanto, pela filosofia idealista” (2003, p. 309). Recomendo, para uma reflexão mais aprofundada sobre o sentido da mística no MST, a leitura dos livros de Ademar Bogo: **O vigor da mística** (2002) e **Arquitetos de Sonhos** (2003).

10 Práxis é “[...] a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.” (KONDER, 1992, p. 115).



ganização e as possibilidades de caminhos trilhados pelos monitores que apontam para uma reflexão de novas maneiras de pensar o conhecimento a ser proposto para os assentados. Eles são os responsáveis pelo processo de intervenção, reconstrução e mediação, com a possibilidade de abraçar a causa da reforma agrária, mobilizando estratégias metodológicas para a re-elaboração de sua proposta de ensino.

Dessa forma, a ação docente dos monitores-professores não consiste somente em fazer algo, mas em fazer mais do que repetir o que viu e ouviu, como atesta o seguinte discurso docente: “[...] pegava o problema definido pelos assentados, preparava uma aula através do debate, garantindo qualquer forma de escrita (desenho), pedindo para que eles pudessem dizer o sentido da escrita, sem corrigi-los.” (MP – 04).

Nesse sentido, a construção e a reconstrução do conhecimento ocorrem por força da ação, dos sentimentos e dos valores que são fortalecidos pelo retorno dessas ações. Assim, o novo conhecimento provoca um re-ordenamento, uma re-interpretação, uma re-significação, uma re-leitura do real, uma nova síntese de conhecimentos.

A ação docente, na perspectiva da práxis, tem como condição *sine qua non* a efetivação de um processo educativo centrado num projeto consciente, ético-político e social. Apresentamos, a seguir, alguns depoimentos dos monitores-professores, que permitem identificar os nexos que têm possibilitado uma prática articulada com o cotidiano do assentados:

Trabalhando a história de vida, experiências, seus conhecimentos, transformando em conteúdo de sala de aula, abrangendo os campos de conhecimento: História, Português, Matemática, Geografia e Ciências. Utilizando a experiência porque aprende com mais facilidade. É vivenciando na prática [...] tendo como ponto de partida a realidade dos assentado – o cotidiano. (MP – 03).

[...]

A aula é uma conversa agradável sobre a vida deles, o cálculo da produção, sua cultura numa troca de experiência [...] os alunos trazem para a sala de aula os problemas e as vitórias. (MP – 05).

[...]



Levar informações necessárias para o diálogo constante, a exemplo de questões de agricultura, conjuntura política e produção – todos têm o domínio. (MP – 06).

Os depoimentos acima revelam a importância da interação cotidiana, buscando relacionar os sentidos e as significações, respeitando as possibilidades de re-organizar o conhecimento de forma que os envolvidos no processo educativo construam individual e coletivamente sua autonomia na organização social. Isso “[...] ajuda no processo de autonomia, na busca de alternativas para resolver os problemas nos assentamentos.” (MP – 07).

Esse processo decorre das tomadas de decisões por parte dos monitores, quando estes têm a compreensão da realidade e quando as relações são consolidadas nos diálogos estabelecidos entre os assentados, mediante a troca de saberes e da construção de um seguimento que penetra também no universo de outros saberes que podem ser descritos e interpretados por todos, na medida “[...] em que acontece a sedução pela caminhada e a motivação de aprender [...]. É nela que se descobre o sabor e a felicidade de aprender.” (MST, 1994, p. 10).

130 É assim que os monitores-professores mantêm fortalecida a organização da realidade social, com o objetivo de os assentados assumirem a responsabilidade de desencadear ações que possibilitem explorar e compreender como esse processo educativo se concretiza na prática social.

IV. Em síntese

Constatamos, por um lado, que o desenvolvimento da ação docente (que é uma produção coletiva e cultural) praticada nas áreas de reforma agrária (numa perspectiva emancipatória) deixa claro que a educação é um dos aspectos indispensáveis para que os membros do assentamento possam alcançar o estatuto de cidadãos. Por outro lado, constatamos a existência do propósito de superar as contradições que resultam da desigualdade tal como ela se estabelece na conjuntura atual.

Vale ainda ressaltar que, na busca por essa formação/escolarização, verificamos a necessidade de envolvimento político dos monitores-professores, de forma que se possa desenvolver uma

[...] formação crítica capaz de fazer aparecer inteligências mais potentes e determinadas a levar adiante a construção histórica de



uma humanidade responsável por aquilo que faz de si mesma, dentro da mais ampla condição de liberdade e dignidade de ser. (GALEFFI, 2001, p. 36).

Acreditamos no fortalecimento do MST, quando amplia oportunidades educativas nos espaços de assentamentos, correspondendo a uma tradução das potencialidades, das possibilidades presentes na ação docente, que no coletivo produzem alternativas para ensinar e aprender em um processo de diálogo pensante, demonstrando que essa prática é um elemento viabilizador de conquistas dos direitos sociais, por meio da ação de compartilhar para emancipar.

Referências

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **Relatório geral**. Avaliação Externa do Programa. PRONERA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: PRONERA, 2004.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

BOGO, Ademar. **Arquitetos dos sonhos**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2003.

_____. **Lições da luta pela terra**. Salvador: Memorial das Letras, 1999

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do movimento sem terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALEFFI, Dante Augusto. **O ser-sendo da filosofia**: uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender Filosofia. Salvador: UFUFBA, 2001.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. Ijuí/RS: Editora UNIJUÍ, 1998.

IANNI, Octavio. **A Luta pela terra**: história social da terra e da luta pela terra numa área de Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1981.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Navegar é preciso**. Viver é traduz rumos... rotas do MST. 2003. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Petrópolis: Vozes, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Nunes e Alderico Toríbio. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LA BOÉTIE, Elienne. **Discurso da servidão voluntária**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LA TORRE, S. **Didáctica y currículo**: bases y componentes del proceso formativo. Madrid: Editorial Dykinson, S.L., 1993.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. 144f (Tese de Doutorado) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2003.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Alfabetização de jovens e adultos. **Caderno de Educação**, Porto Alegre, n.3, p. 06-16, 1994.

_____. Princípios de Educação no MST. **Caderno de Educação**, Porto Alegre, n. 04-23, 1996.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 1º reimp. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. As Dimensões do Processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.) **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004 (v. 1).



Maria José Nascimento Soares
Profª do Departamento de Educação da UFS
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação
em Educação da UFRN
Rua Humberto Monte | 1756 | Apto. 103 | Bairro Capim Macio
Natal | Rio Grande do Norte | 59082-190
E-mail | marjonaso@ufs.br

Recebido 27 jun. 2005

Aceito 3 nov. 2005

Histórias de relações de poder: os (des)caminhos do atendimento às pessoas com deficiência mental

Histories of power relations: the tracks and mistakes of the assistance to persons with mental deficiency

Danielle Oliveira da Nóbrega
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Através do presente texto abordaremos, à luz dos escritos de Foucault, a história da deficiência mental na sociedade ocidental, explicitando e discutindo as tramas de poderes que circulam na sociedade. Entendemos que tais tramas estão relacionadas com as marcas de segregação e submissão que caracterizam essa história. Os jogos de poder do passado e de hoje têm como implicação o estabelecimento da pessoa com deficiência mental em posição inferior, pois ela possui uma verdade – segundo a concepção de Foucault de verdade – diferente daquela que é valorizada pelas forças de poder hegemônicas. A religião, a medicina e a educação são instituições que mantiveram ao longo dos séculos a referida posição. Essa situação será transformada apenas quando houver uma mudança radical nas relações de poder e a diversidade de verdades for respeitada.

Palavras-chave: Deficiência Mental, Relações de Poder, Inclusão.

Abstract

The present text considers in an approaching, based on Foucault's papers, of the mental deficiency history in the society occidental, it exposes and debates on the nets of power which circulate in the society. We understand that these nets are related with the signs of segregation and submission that characterize this history. The power relations from past and from nowadays imply in the establishment of the person with mental deficiency on an inferior position, therefore this person has a different sense of truth – according to Foucault conception about truth – from that one, which is established by the forces hegemonic of power. The religion, the medicine and the education system are institutions that have been supporting this position through the centuries. This situation could only be transformed with a radical change in the relations of power and with the acceptance of the diversity of truths.

Keywords: Mental Deficiency, Power Relations, Inclusion.



Uma verdade diferente

As marcas da segregação e da submissão acompanham a história da deficiência mental ao longo dos tempos. Em diversos momentos históricos, situações de discriminação foram justificadas devido à diferença, legitimadas por discursos de instituições sociais reconhecidamente possuidoras da verdade humana, como é o caso da ciência.

No presente texto abordaremos alguns episódios que evidenciam os (des)caminhos do atendimento à deficiência mental na sociedade ocidental através dos séculos, tendo como fundamentação teórica os escritos de Foucault (1987, 1993, 2001) referentes às relações de poder. A discussão que aqui se delineará nasce da constatação de que a trajetória da deficiência mental nessa sociedade – assim como a da doença mental, com a qual foi tantas vezes confundida – sempre revelou as relações de poder aí presentes; e que mesmo com a tão propalada transferência da deficiência, de instituições psiquiátricas para a escola, verificamos que esta última também é permeada por jogos de poder que mantêm a hegemonia da verdade vigente.

A verdade aqui não é compreendida como um conjunto de coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar. Não existe uma verdade isenta de poder, pois verdade é poder. Por verdade, Foucault (2001, p. 13, grifo nosso) entende um “[...] conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro *efeitos específicos de poder.*”

Tal discussão é pertinente em tempos de inclusão. É preciso que o movimento de inclusão observe as relações de poder que mantêm a pessoa com deficiência em uma posição segregada, inferior e, então, pense formas de promover uma real transformação nessas relações. Do contrário, é possível que a inclusão seja apenas mais uma face do poder hegemônico.

Iniciaremos nossa discussão pela exposição de dois textos ditos científicos, extraídos do livro de Pessotti (1984), *Deficiência mental: da superstição à ciência*, pois estes demonstram a posição que por muito tempo a ciência adotou diante da pessoa com deficiência mental.

O período atual caracteriza-se por uma tomada de consciência brutal, tanto por parte dos profissionais como do público, a respeito da extensão considerável da deficiência mental, e de sua influência como fonte de miséria para o próprio doente e sua



família, como fator causal do crime, da prostituição, da pobreza, dos nascimentos ilegítimos, da intemperança, e de outras doenças sociais complexas. [...] Os deficientes mentais constituem uma classe parasita, rapace, completamente incapaz de bastar-se e de tratar de seus próprios assuntos. A sua grande maioria vem a tornar-se, de uma maneira ou de outra, num encargo público. (FERNAL apud PESSOTTI, 1984, p. 186).

Embora anos mais tarde o autor dessas palavras tenha se retratado, o trecho acima, proferido em uma conferência em 1912 por Fernal, explicita o fatalismo da hereditariedade que marcava a postura de muitos cientistas a respeito da deficiência mental. São os preceitos da teoria da degenerescência, segundo a qual, o deficiente mental representava grande perigo para a ordem social, sendo um verdadeiro fardo para o Estado e para sua família. Veremos mais adiante que essa teoria terá uma série de implicações perversas para a vida da pessoa com deficiência.

Em 1933, Pintner nos traz outra amostra de como a ciência se ocupava da deficiência mental, compreendida como uma doença incurável. Sendo incurável, qual seria o encaminhamento para ela? Pintner nos responde que

[...] os únicos recursos que temos são a educação, a segregação e a esterilização. A educação [...] para que se tornem menos perigosos e inúteis para a comunidade. A segregação da comunidade é prudente porque assim se reduzem as probabilidades de procriação de novos oligofrênicos. [...] A esterilização é outro meio de evitar um maior incremento da natalidade de oligofrênicos. (PINTNER apud PESSOTTI, 1984, p. 189).

De fato, convém reconhecer que os trechos supracitados, bem como tantos outros que não citamos, estão circunscritos a um período em que a ciência, no âmbito do atendimento ao deficiente, está permeada de idéias sobre sua periculosidade, hereditariedade, incurabilidade. Contudo, Pessotti (1984) ressalta que tais posições desconsideram outros conhecimentos e ações da mesma época acerca do deficiente, que defendiam sua educação. O caso de Pintner é ainda mais grave, uma vez que, no ano de seu texto, as pesquisas em genética, embriologia, endocrinologia, microbiologia já não permitiam afirmações daquele gênero.



Além de evidenciar a relação entre ciência e deficiência no início do século XX, as palavras daqueles autores nos alertam para o fato de que, apesar de parecerem “típicas do senso comum,” elas foram ditas em várias circunstâncias por respeitáveis homens da ciência. São notórias as semelhanças – e suas influências – com os mitos que circulam na sociedade nos dias de hoje. Senão vejamos: frases como “Não mexe com ele, que ele é agressivo,” ou “Ela não sabe de nada, não serve pra nada” corroboram com a afirmação dos cientistas de que o deficiente é “fator causal do crime, da prostituição, da pobreza,” ou ainda “completamente incapaz de bastar-se e de tratar de seus próprios assuntos.”

A apresentação das afirmações de Fernal e de Pintner se justifica também pelos jogos de poder que revela, e fazem parte do corpus do discurso científico que fundamentou ações políticas de caráter eugenista em vários países. Em nome de conclusões científicas, muitos deficientes foram esterilizados e segregados para evitar os perigos que poderiam causar à ordem e à saúde pública.

Que perigo essas pessoas representam? É preciso sair da superfície das explicações da teoria da degenerescência para descobrir onde mora o perigo. Para responder a essa questão tomaremos como norte o trabalho de Foucault, cujo cerne da análise é a questão do poder. Segundo o autor, os jogos de poder que concorrem na sociedade estão intimamente relacionados com a produção da verdade. Isto significa que não existe verdade fora do poder.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2001, p. 12).

Mas qual a verdade do deficiente mental? Ela é compatível com a da sociedade? Ceccim (1997) nos fornece as primeiras pistas para responder a essa questão, propondo uma revisão crítica sobre os significados históricos e atuais da deficiência. A periculosidade do deficiente mental deve-se ao seu

modo diferente de existir e de manifestar sua subjetividade. Sua verdade está à margem da verdade vigente. Segundo esta última, ele não está dentro do que se chama normalidade, devendo sua anormalidade ser punida com a exclusão de diferentes ordens.

Sobre a triangulação poder, direito e verdade em Foucault, Ceccim (1997) afirma que existem relações múltiplas de poder que atravessam o corpo social. Tais relações são constituídas, estabelecidas e legitimadas, funcionam a partir da produção, da acumulação e da circulação dos discursos de verdade. Nesse caso, é preciso calar o diferente, torná-lo "normal." O que é normal? Quem estabelece o que é normal? O judiciário, a medicina, a educação, a prisão, o hospital, a escola estão presentes para exercerem o seu papel de normalizadores – através da segregação, da classificação, do ajustamento, do treinamento.

Busca-se um corpo social passivo, cordato e que auxilie na manutenção da hegemonia do poder. Partindo da afirmação de Ceccim, de que o deficiente mental possui uma verdade que não se enquadra à verdade vigente, nosso intuito neste estudo é abordar alguns momentos da história da deficiência mental na sociedade ocidental, para refletir sobre as relações de poder que a atravessaram e que continuam atravessando-a, mesmo em tempos de inclusão.

138

Que poder é esse?

Antes de discutirmos algumas passagens da história da deficiência mental, esclareceremos de qual poder estamos tratando. Machado (2001) observa que não há uma teoria geral do poder em Foucault. Não existe uma essência, uma unidade no poder, pois o mesmo é uma prática social historicamente construída. Trata-se de formas de poder heterogêneas, múltiplas, conflituosas e dinâmicas.

O poder é visto por Foucault (2001) de uma forma difusa, não se identificando necessariamente com o Estado. Na realidade, ele propõe estudar a trama de poderes que circulam e atravessam todas as instâncias da vida social e cultural, abrangem todas as instituições e atingem todos os indivíduos. Esses poderes podem estar articulados com o Estado ou não. São



poderes moleculares, que possuem a marca da heterogeneidade. Assim, o autor denominou essa perspectiva de “microfísica do poder.”

Cabe-nos aqui perguntar: o que significa essa microfísica? Quem exerce o poder? Quem o possui? Nesta perspectiva, o poder não é um objeto, algo que se tem ou não. Não há aquele que é exterior ao poder, pois este abarca todas as pessoas. Trata-se de uma relação de forças, um jogo de forças presente em todos os âmbitos da sociedade.

Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui. (FOUCAULT, 2001, p. 75).

A relação entre esses poderes e o Estado não é linear. Os micro-poderes não são criados pelo Estado, nem são absorvidos ou submetidos ao mesmo. Devemos esclarecer que não há a intenção de reduzir ou subestimar o poder do aparelho do Estado, mas sim de atentar para o fato de que este não é o único mecanismo de poder. Tanto o Estado, como essa rede de micro-poderes constituem um sistema e podem se complementar. Foucault (2001) alerta que o desejo de mudar a sociedade não será satisfeito se observarmos somente o poder localizado no aparelho do Estado. Precisamos transformar os micro-poderes, que atuam em um nível periférico, no cotidiano.

O foco de interesse, então, não são as formas regulamentares e legítimas de poder em seu centro. Entre os séculos XVII e XVIII observa-se a formação de um novo tipo de mecanismo de poder, mais eficaz que as punições trazidas pelas sanções do Estado. É uma forma capilar do poder que se encontra no nível dos indivíduos, atinge seus corpos, seus gestos, atitudes, discursos, aprendizagem, cotidiano. Observamos que os mecanismos de poder presentes na história da deficiência mental traduzem-se não somente por meio de leis e deliberações do Estado, mas, particularmente atuam tanto em instituições destinadas ao atendimento do deficiente mental, como na própria comunidade em que ele se encontra.

No lugar de perguntar quem tem o poder e quais são seus propósitos, deve-se estudar suas práticas reais e efetivas. Ou seja, como ocorre o processo de sujeição dos corpos, a direção de comportamentos, gestos, entre outros. Além disso, é necessário cuidado em não tratar o poder como um

algo maciço e homogêneo, em que um domina e os outros são dominados. Seguindo por esse caminho, a compreensão de “dominação” assume uma dimensão diversa.

Foucault (2001) não trabalha com a dominação global de uns sobre os outros, ou de um grupo sobre os demais, mas com as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade. O poder não é estático ou localizado em um único ponto, centralizado. Ele só funciona em cadeia, circula e atravessa todo corpo social, havendo sempre a possibilidade de o indivíduo sofrer sua ação ou exercê-lo em certo instante.

Aludimos também à relação entre poder e saber, pois o poder cria saber. Ao mesmo tempo em que o poder não pode se exercer sem o saber, este último sempre acarreta o primeiro. Nesse sentido, os mecanismos de poder não são unicamente acompanhados de produções ideológicas, tendo em vista que esses mecanismos estão muito mais associados aos instrumentos reais de formação e acumulação de saber. São aparelhos de saber que circulam na sociedade, traduzidos em métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa e aparelhos de verificação. (FOUCAULT, 2001).

140

Foucault (2001), em suas análises, relativiza a diferença entre ciência e ideologia. Uma das razões para não diferenciá-las reside na intenção de desconstruir a noção de que a ideologia está sempre em oposição a algo reconhecido como verdade que seria, neste caso, o conhecimento científico. Comumente, os discursos científico e ideológico ocupam terrenos opostos. O primeiro levantaria a bandeira da verdade cristalina e absoluta, e o segundo a verdade seria opaca, tortuosa e ambígua. Entretanto, o autor adverte que a existência do saber independente de ser científico ou ideológico deve-se ao poder. Em outras palavras, saber é poder. O cerne do problema não está em descobrir qual discurso é verdadeiro e qual é falso, mas em verificar historicamente como se produzem os efeitos de verdade no interior dos mesmos.

Destacamos, neste momento, a importância do discurso científico para o exercício e manutenção do poder, assim como para o rompimento de mecanismos outros de poder. Muito se fala da neutralidade científica, como se a ciência e os conhecimentos por ela produzidos fossem isentos de algum “interesse,” como se a ciência se conduzisse apenas pelo simples desejo de



conhecer mais. Como vimos, o poder não é exterior à ciência. A idéia de neutralidade é um mito.

A verdade científica, tão valorizada como algo independente de qualquer poder está, na realidade, permeada de relações de poder. Essa verdade sustenta tais relações e é sustentada pelas mesmas. Isto significa que as relações entre as formas de conhecimento e as formas de poder são políticas e engendram dominação e submissão. As relações de poder estão na gênese do saber, assim como todo saber gera uma quantidade de poder.

O discurso científico tradicional com toda sua autoridade/autoritarismo, sua empáfia, suas certezas absolutas contribui na sustentação da "verdade" da sociedade. Por um lado, ele valoriza esta verdade e, por outro, refuta, ignora, ridiculariza e submete o que não for condizente com a mesma. Assim, por tantos anos, aos olhos da ciência, a pessoa com deficiência mental possuiu uma não verdade. O objetivo em discutir os mecanismos de poder/saber não é salvar a verdade do sistema de poder, desvinculando ambos. Isso não é possível. O que seria possível é desvinculá-la das formas hegemônicas atuais de nossa sociedade. É transformar a "não verdade" do deficiente mental em verdade que se deve respeitar.

O exercício do poder não se deve unicamente às leis ou à repressão. O poder é criador, construtivo, em vez de destrutivo.

[...] o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2001, p. 8).

O poder diz sim, produz o saber, não reprime ou impede essa produção. Na realidade, seu exercício se dá através de aparelhos do saber. Reduzir o poder aos mecanismos de repressão, negligenciando seus efeitos positivos, pode nocivamente mascarar a relação poder/saber.

Foucault (1987) explicita o funcionamento de dois mecanismos de poder diferentes: o poder centrado na soberania e o poder disciplinar. Ambos estão presentes ao longo da história, uma vez que o poder se utiliza simultaneamente tanto do direito, como das técnicas de disciplina. Contudo,

enquanto o funcionamento do primeiro centra-se em uma única figura, a do soberano, o segundo constitui-se de técnicas heterogêneas.

Na sociedade do tipo feudal o mecanismo geral do poder funcionava essencialmente a partir de uma forma de poder efetivo, o da monarquia feudal. De acordo com Foucault (1987) era essencialmente em torno do poder real que ocorria a elaboração do pensamento jurídico. Com base na soberania era possível punir, taxar a terra e seus produtos e, ainda, apropriar-se dos bens e riquezas dos súditos. Também em nome da soberania foi possível o confisco de bens de pessoas com deficiência mental, como veremos na sessão seguinte.

Os procedimentos de exercício de poder e de controle da sociedade correspondem especialmente ao controle do corpo. O poder está fundamentalmente ligado ao corpo, uma vez que é sobre ele que se impõem as obrigações, as limitações e as proibições. A Idade Média é recheada de histórias de punições aos criminosos através do corpo, que eram castigos, torturas e até penas de morte. É a época do suplício, pois, por meio da dor e do sofrimento causados por essas punições buscava-se a expiação dos pecados dos criminosos e desviantes. Foucault (1987) nos alerta que esse suplício é um ritual político, carregado de manifestações de poder. Ao infringir a lei o criminoso atinge também o soberano, visto que a lei representa a vontade deste.

Ressaltamos, portanto, que a punição não visava somente à expiação dos pecados. O espetáculo do suplício, que se desenrolava sob os olhos de todos, possuía o objetivo de evidenciar e reafirmar a verdade do soberano e da Igreja (FOUCAULT, 1987). Assim, o ritual da punição era cercado de elementos para divulgação dessa verdade: ocorria à luz do dia e o condenado, antes de chegar ao local do martírio, andava pelas principais ruas da cidade carregando no seu corpo cartazes que remitam à sentença realizando em vários momentos a confissão pública de seus erros. O corpo reproduzia a idéia de que a verdade que deveria prevalecer era a do rei.

Entre os séculos XVII e XVIII começa a se evidenciar com maior força o segundo mecanismo de exercício do poder, cujos procedimentos e instrumentos divergiam daquele da sociedade feudal, assumindo um papel relevante na constituição da sociedade do capitalismo industrial. Tal mecanismo lida com os corpos e seus atos de modo diverso daquele adotado na



Idade Média. Seu objetivo não são os bens e riquezas, busca-se na realidade extrair dos corpos tempo e trabalho. O controle não ocorre através de um sistema descontínuo de taxas e obrigações, nem de mutilações e castigos, mas por meio da vigilância contínua dos corpos.

O princípio em que ele se baseia defende que é preciso proporcionar tanto o crescimento das forças dominadas, como o aumento da força e da eficácia de quem as domina. É o mecanismo geral de adestramento do corpo, no qual está presente a noção de docilidade. O que se deseja é produzir corpos dóceis, que podem ser submetidos, utilizados, transformados e aperfeiçoados em função do poder. (FOUCAULT, 1987).

Este novo mecanismo é denominado por Foucault de poder disciplinar. É certo que a disciplina está presente desde a Antiguidade, porém seus princípios fundamentais foram elaborados no século XVIII, quando ela deixou de ser uma técnica isolada e fragmentada e tornou-se uma "técnica de gestão de homens." Assim, Foucault (1987) explicita o funcionamento do poder disciplinar:

[...] a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1987, p. 127).

O corpo precisa ser produtivo dentro da sociedade capitalista. É necessário extrair da força de trabalho toda a sua produtividade e ao mesmo tempo mantê-la disciplinada, cordata. O poder disciplinar está presente nas penitenciárias, hospitais, fábricas, escolas, quartéis, conventos...

A eficácia do poder disciplinar não resultou no desaparecimento do mecanismo jurídico-político de poder. Este e seus códigos, leis e discursos persistiram, estando por vezes articulados com o sistema do primeiro. Ora, o exercício do poder ocorre dentro dos limites do sistema de coações disciplinares e da organização de códigos jurídicos. No entanto, Foucault (2001) ressalta que o discurso da disciplina é diferente do jurídico, os conhecimen-

tos advindos da disciplina são de outra ordem e, frequentemente, ambos se chocam.

O discurso do poder disciplinar é regido por um código que não é o jurídico, é o código da normalização, cuja fundamentação está na ciência, mais especificamente na medicina. Aquele que não obedecer a seus códigos de normalização, que for desviante, não será punido com a prisão, mas estará sujeito a todo seu aparato técnico. A ciência médica vem medicalizar os comportamentos, os desejos, os discursos e as verdades.

Veremos a seguir como funcionam esses mecanismos de poder, dos quais faz parte o discurso científico, tendo como exemplo norteador a história da deficiência mental. Antes, duas ressalvas. Primeiro, não pretendemos confundir deficiência mental com doença mental. Ao longo de séculos, elas foram confundidas, mas há especificidades que devem ser consideradas. Exatamente por essa confusão de definição, muitas vezes o tratamento que era dispensado ao doente mental era o mesmo daquele com deficiência mental. Por isso que, por vezes, ao longo do texto citaremos conjuntamente ambos.

144

Isto não significa que os dois fenômenos são iguais, mas que naquela determinada circunstância, o que valia para um também cabia ao outro. Foucault trabalhou diretamente com a loucura e não com a deficiência, mas ao tratar dos caminhos da deficiência mental verificamos que muitas das constatações do autor também são análogas à segunda. Segundo, lembramos que a presente discussão precisa ser compreendida circunscrita em seus limites, ou seja, esta discussão é provisória, inacabada, parcial, enfim, ela está aberta a revisões e reformulações.

O deficiente mental: de pecador a doente

Neste momento faremos um breve relato de alguns episódios da história do atendimento à deficiência mental na sociedade ocidental. As passagens escolhidas acompanham o trabalho de Pessotti (1984), no qual o autor conta a referida história. Antes, porém, advertimos que não há aqui o objetivo de recontar toda a história da deficiência mental, os momentos escolhidos visam ressaltar a segregação, a estigmatização e a submissão que



tanto a caracterizaram (e caracterizam ainda hoje), seja nos asilos, hospitais ou na própria escola.

Destacamos que esse relato envolve uma série de circunstâncias que trazem as tramas de poderes, discutidas na sessão anterior. Ponderamos que apesar das idéias, atitudes e tratamentos diante das pessoas com deficiência mental não serem os mesmos em todas as sociedades e épocas, algumas concepções ainda coexistem nos dias atuais. O central é considerar que cada sociedade produz noções do que é normal e do que está fora da normalidade, o que é desviante, sendo conceito de deficiência construído de forma sócio-histórica. Não é uma questão do bem contra o mal, na qual os deficientes são vítimas indefesas das maldades da religião, da medicina ou da educação. Trataremos, pois, dos jogos de poder, dos embates pela sustentação de uma verdade, que desconsidera aquele que é diferente.

Nas comunidades primitivas até a Idade Média, a concepção de deficiência que prevalecia estava fortemente marcada pela superstição. Creditava-se ao diferente ligações com forças diabólicas ou divinas. Essa associação entre deficiência e maus espíritos está presente em diferentes épocas e sociedades. Os hebreus acreditavam que a deficiência representava impureza e pecado. Silva (1987) destaca um trecho do livro de Moisés, Levítico que determina:

[...] o homem de qualquer família de tua linhagem que tiver deformidade corporal, não oferecerá pães ao seu Deus, nem se aproximará de seu Ministério; se for cego, se coxo, se tiver nariz pequeno ou grande, ou torcido; se tiver pé quebrado ou a mão; se for corcunda [...]. (LEVÍTICO apud SILVA, 1987, p. 74).

Já na Grécia Antiga, especificamente em Esparta, os ideais atléticos, estéticos e a potência dos guerreiros estavam em primeiro lugar, e as crianças com deficiência eram consideradas subumanas, sendo abandonadas ou eliminadas. (PESSOTTI, 1984).

Impuro, demoníaco, subumano, o deficiente é tudo, menos uma pessoa. Ele não tem alma, o que se observa é a estigmatização. O estigma, fenômeno presente também na sociedade contemporânea, tem como consequência uma diminuição/anulação da identidade social do sujeito. Este não é mais visto como ser humano em sua complexidade, ficando reduzido a um

rótulo. É o louco, o deficiente, o bêbado, o ladrão, o homossexual... Através dos estigmas a sociedade busca se diferenciar do outro.

Assim, as atitudes em relação às pessoas com deficiência são de eliminação, menosprezo, abandono e destruição. Até a Idade Média o atributo maior do tratamento da deficiência é a exclusão. A exclusão do diferente é um instrumento de poder que visa separar os normais dos anormais; os doentes, dos sãos; os impuros, dos puros. Deposita-se no outro toda maldade ou desgraça que ocorra. Afinal, ele é o errado, o torto!

Segundo Pessotti (1984), é na Idade Média, época tão marcada pela obediência aos dogmas cristãos, que as atitudes diante das pessoas com deficiência começam a sofrer transformações. Nesse período os deficientes se tornam pessoas, possuem até alma, eram considerados filhos de Deus. A estigmatização continua, ainda marcada por superstições, porém não há mais abandono e sim a caridade. Os bons cristãos devem cuidar dos diferentes, que não possuem capacidade de ter uma vida autônoma. São incapazes, mas são filhos de Deus. Assim, a Igreja e os conventos começam a se encarregar dessas pobres criaturinhas de Deus.

146

A caridade também é um instrumento de poder, pois a ajuda vem através do provimento de roupas, alimentação e abrigo, nunca de ações que visem o desenvolvimento do ser humano e de sua autonomia. Simplesmente se oferece aquilo que é de satisfação imediata, criando um forte vínculo de dependência e mantendo tudo da mesma forma.

A primeira legislação sobre os cuidados de pessoas com deficiência mental e seus bens materiais foi o "*De praerogativa Regis*," baixada por Eduardo II, na Inglaterra. (PESSOTTI, 1984). Tal legislação refere-se ao mecanismo de poder ligado à soberania. Permite-se ao soberano, protegido e sustentado pela lei, usurpar os bens de outros, pois estes últimos são considerados pelo poder soberano como incapazes de cuidar de si e de seus próprios recursos.

Apesar do reconhecimento de que são filhos de Deus, dignos de cuidados, Pessotti (1984) indica que há na Idade Média uma outra atitude em relação à pessoa com deficiência: a que o aponta como um grande pecador e até suscetível às forças malignas. Enquanto cristão, o deficiente recebe a caridade e, ao mesmo tempo, é cobrado dele uma responsabilidade moral obediente aos dogmas cristãos. De acordo com a noção de pecado e de



culpa ele é considerado culpado por sua deficiência, esta se configurando como um castigo divino.

Já que a ética cristã não permite o assassinato e abandono daqueles com deficiência, sua pena pela diferença vem em outros trajes: o da caridade. Esta ocorre por duas vias. Em primeiro lugar, através da segregação em asilos, onde teoricamente se proverá os cuidados para sua sobrevivência. Esta segregação, abalizada pelos preceitos da ética cristã, é a continuação do modelo de exclusão enquanto instrumento de poder. É a divisão binária da sociedade: de um lado os normais, do outro os anormais. Assim como o que ocorreu aos leprosos encerra-se os deficientes/anormais dentro de uma instituição, buscando uma comunidade livre de sua insensatez e periculosidade. (FOUCAULT, 1987).

A segunda atitude se exercerá pelo castigo “em nome de Deus,” que também é um recurso caritativo, pois o intuito do sofrimento é a salvação da alma pecadora. O exorcismo, a flagelação e a tortura desse indivíduo se justificam devido à sua culpa cristã e, em alguns casos, pela possessão demoníaca.

A Inquisição determina que os hereges sejam mandados à fogueira. Loucos e pessoas com deficiência mental também são considerados hereges, pois falam e fazem o que querem independente de estar desrespeitando a Igreja ou não. (PESSOTTI, 1984). Sua verdade não obedece aos dogmas cristãos.

O Santo Ofício, o *Diretorium Inquisitorium*, o Martelo das Bruxas, o *Malles Maleficarum* e as Reformas Protestantes fazem parte do rol de instrumentos de poder atrozes e desumanizantes a que estes indivíduos foram submetidos, com a finalidade de silenciar sua verdade e de fazer triunfar a verdade do soberano e da Igreja. É a reprodução da verdade hegemônica através do corpo torturado.

Pessotti (1984) aponta que as primeiras manifestações científicas à visão medieval foram de Paracelso (1493-1541) e de Cardano (1501-1576), no século XVI. Apesar de ainda possuírem idéias supersticiosas, esses médicos concebem a deficiência mental como doença, devendo então ser tratada no âmbito médico e não teológico. Aos poucos, veremos o crescimento de um movimento que defenderá a transferência do tratamento da deficiência mental e da loucura, das mãos dos religiosos para as dos médicos.

Em suma, na Idade Média há uma predominância do mecanismo de poder soberano. São as leis, que favorecem interesses reais e da Igreja, a separação dos deficientes em instituições cristãs e os castigos corporais públicos. Verificamos também a existência de instrumentos de poder mais sutis, como a caridade, um exemplo do poder em sua forma capilar.

Entretanto, a partir do século XVIII, começa a surgir uma nova proposta de atendimento ao louco e ao sujeito com deficiência mental, que transformará radicalmente sua forma de relacionar-se com o mundo. Essa proposta terá como base o poder disciplinar. De acordo com Pessotti (1984), a alternativa ao tratamento dos loucos e deficientes, no século XVIII, é a segregação institucional que surge como solução para aliviar o governo e a família do encargo da prestação de cuidados ao deficiente. Grandes hospitais, como o Bicêtre e a Salpêtrière, na França, e o Bethlehem, na Inglaterra, passam a acolher os desviantes da sociedade.

Dentro do mesmo espaço estão depositados deficientes, loucos, prostitutas, delinquentes, libertinos. Hospitais, profissionais, técnicas, discursos... Eis que começa a surgir uma nova ciência e suas tecnologias para tratar aqueles que estão fora da verdade do corpo social da época.

148

Em seu livro intitulado *História da Loucura* (1993), Foucault analisa a transformação da loucura em doença mental, defendendo que a constituição da psiquiatria como ciência, no século XIX, se deve antes ao acúmulo de saber adquirido através das práticas institucionais fundamentadas no poder disciplinar, do que a uma "evolução" do saber médico sobre a loucura.

Foucault (1993) destaca que a loucura, assim como a deficiência mental, não são fenômenos recentes na civilização humana. Como já relatamos, elas estão presentes ao longo de toda história. Entretanto, as relações entre a sociedade e aqueles diferentes não são contínuas e homogêneas. Em cada sociedade, e em cada tempo, foi determinado o que está dentro do padrão de normalidade e o que não está. Loucura e deficiência mental sempre apareceram relacionadas à idéia de diferente, extravagante, importuno, desviante.

Apesar do abandono, da ridicularização e dos castigos sublinhamos que foi somente entre os séculos XVI e XVII que se começou a percebê-los como doentes. A partir desse momento, se é doente, então precisa de tratamento médico e de ser internado. O tratamento adequado prescrito é a retirada do



convívio social, o isolamento em uma instituição médica apropriada. Este é o discurso que permeará o surgimento de um novo ramo de estudo próximo à medicina: a psiquiatria. No entanto, o poder político da psiquiatria transcende à lógica da exclusão binária do então dito doente, pois esse poder não se limita à reclusão. Há, de fato, a organização de um conjunto de técnicas relacionadas ao poder disciplinar.

O surgimento da psiquiatria acompanha a sistematização do poder disciplinar, que revela uma nova relação de poder. Este não se utiliza de instrumentos como os castigos corporais pelo menos não explicitamente, em praça pública, como antes, assim como não se limita a depositar o deficiente mental em instituições de caridade. Seus instrumentos de poder são a vigilância, a normalização e o uso de exames. Ao mesmo tempo em que psiquiatria se utiliza de tais instrumentos, seu discurso reconhecidamente científico sustenta essas novas relações de poder.

De acordo com esse discurso, é fundamental separar o doente, vigiá-lo, normalizá-lo e examiná-lo. A intenção não é punir, mas disciplinar o indivíduo. Surgem instituições, como hospitais, casas de repouso, clínicas, cuja intenção é atender ao doente. Nestas instituições, empregam-se um verdadeiro "exército da saúde mental:" são administradores, médicos, enfermeiros, auxiliares. Criam-se novas profissões para lidar com o dito doente.

O poder político da medicina consiste em distribuir os indivíduos uns ao lado dos outros, isolá-los, individualizá-los, vigiá-los um a um, constatar o estado de saúde de cada um, ver se está vivo ou morto e fixar, assim, a sociedade em um espaço esquadrihado, dividido, inspecionado, percorrido por um olhar permanente e controlado por um registro, tanto quanto possível completo, de todos os fenômenos. (FOUCAULT, 2001, p. 89).

A psiquiatria produz um novo saber sobre a loucura e a deficiência mental, tornando-se "autoridade" científica no tema e legitimando o uso do poder disciplinar. Os únicos aptos a discursar e tratar a doença mental são os psiquiatras, os reais entendedores do assunto, o resto é puro senso comum, credices e superstições. Desautoriza-se, assim, a sociedade em seu pensamento e discurso sobre a deficiência mental e loucura.

No entanto, mais crítica é a nova condição dos denominados doentes. Sendo doentes, eles não podem mais falar de si. Seu discurso é

completamente desqualificado e só expressa a grave doença que possuem. Na medida em que a psiquiatria se configura como ciência, cujo discurso é considerado como verdadeiro, a subjetividade desses indivíduos é puramente vista como a expressão do sintoma, de sua condição de anormal, seu discurso torna-se falso.

A proposta da psiquiatria é exatamente combater essa anormalidade. Contudo, o prognóstico que este ramo da medicina reserva para o louco é diferente daquele reservado para o deficiente mental, uma vez que são consideradas patologias distintas. A loucura é vista como uma desordem de conduta, de desejo, de tomada de decisões. O papel do hospital, portanto, não é simplesmente isolar o doente, mas conduzi-lo à conduta normal, para que ele abandone as extravagâncias, os delírios e retorne ao caminho reto e regular da verdade vigente. Já para os deficientes mentais, o discurso é fatalista. Não há muito que fazer, pois sua condição impede a cura. Para aqueles com um melhor diagnóstico, talvez seja possível normalizar submetendo sua verdade à verdade da sociedade, tornando-os, enfim, aptos para a vida social. Para outros, mais comprometidos, a saída é a reclusão social.

150 O Alienista de Machado de Assis (1994) é um ótimo exemplo que a literatura brasileira nos traz sobre as conseqüências que ocorrem quando um saber impõe-se como verdade. Simão Bacamarte é um médico estudioso e cientista obcecado acreditando que a ciência é tudo, inclusive casa-se com uma mulher mais jovem e pouco atraente apenas porque ela, cientificamente, lhe daria bons filhos; o que ironicamente não acontece. Ele decide construir um manicômio para internar os doentes mentais que andam soltos ou trancados de modo subumano. Mas sua idéia de loucura vai se alargando e aos poucos mais e mais pessoas vão sendo internadas, algumas por nada.

O livro brinca com a tênue linha que separa a loucura da sanidade. Machado de Assis também critica a crença cega na ciência, quase dogmática. É com base na sua ciência que o médico se sente autorizado a internar aquele que ele considera louco. Ao final do livro, sobram perguntas: Quem decide o que é normal? Com que autoridade se pode afirmar que tal comportamento é indício de loucura? O que é loucura, afinal? Quem a produz? Seria ela uma produção da ciência? Dessas perguntas compreendemos que é arbitrária a maioria dos diagnósticos, pois não considera a pessoa, sua fala, seu sofrimento. Não existe o homem, o que interessa são os sistemas de classificação, os exames psiquiátricos.



A psiquiatria produziu ao longo dos séculos uma variedade de técnicas, métodos, medicamentos, aparatos, classificações, cuja função explícita é curar o doente mental. Se não é possível a cura, como foi dito no caso do deficiente mental, busca-se ao menos normalizá-lo, dogmatizá-lo, torná-lo produtivo e digno de conviver em sociedade. Mas, implicitamente, o que acontece é um agravamento de sua condição de doente, pois com tantos ataques à sua singularidade, à sua identidade, à sua autonomia, o que lhe resta é a demência, patrocinada pelas mesmas técnicas que pretendem curá-lo. Medicamentos, choques, lobotomias, coerção, aprisionamento são algumas das formas encontradas para torná-lo dócil e disciplinado. Mas qual o preço da docilidade? A perda do sujeito, de seu direito de questionar, de agir, enfim, de ser humano.

A anti-psiquiatria busca modificar as relações de poder que atravessam a doença mental. São várias tentativas de anular e deslocar essas relações de poder. A reforma psiquiátrica ainda terá diversos desdobramentos. No momento, ficaremos com o quadro de segregação que delineamos até aqui, posto que nosso foco maior não é a trajetória da reforma psiquiátrica, mas sim os caminhos da deficiência mental, sublinhando as relações de poder aí latentes, fundamentadas principalmente pelo discurso científico. A seguir relataremos como a deficiência mental começou a ser vista não somente como uma doença e passou a ser considerada também como um tema educacional.

Será que na escola não encontraremos as relações de poder que observamos no hospício? Será a conquista da autonomia dos deficientes mentais? Ou será que observaremos outras formas de poder se exercendo?

A educação e a pessoa com deficiência mental

A abertura da escola à pessoa com deficiência não ocorre facilmente e ainda hoje revela grandes contradições. No século XVIII encontramos duas formas diferentes de conceber e tratar a deficiência mental. A primeira é fundamentada no modelo médico-psiquiátrico. E a segunda corrente refere-se ao modelo pedagógico que possibilitará o nascimento da educação especial. Vejamos como ambas foram se delineando na sociedade ocidental, caminhando com o trabalho de Pessotti (1984).

Com a consolidação da psiquiatria enquanto discurso dominante, a corrente baseada no modelo médico-psiquiátrico tornava-se hegemônica. Considerava Pinel (1745-1826), que a deficiência mental era uma doença incurável, hereditária, e o seu portador era incapaz de qualquer socialização ou instrução. Como discutimos na sessão anterior, a única forma de atendimento era a internação nos manicômios. Tal postura reflete a visão organicista e fatalista da medicina sobre a deficiência mental, cujo tratamento deve permanecer nas mãos dos médicos, promovendo a psiquiatrização da deficiência.

Já a segunda corrente afirmava que as pessoas com deficiência mental poderiam ser treinadas, pois eram capazes de aprender e tinha direito a isso. Um dos defensores da educação dos deficientes foi o médico Jean Itard (1774-1838). Este acreditava que o homem não nasce como homem, mas é construído como tal a partir de uma educação sistemática e individualizada, numa clara alusão aos pressupostos empiristas tão defendidos no período. As influências teóricas de Itard eram Locke (1632-1704) com a teoria da tábula rasa; Rousseau (1712-1778), com sua teoria do bom selvagem e Condillac (1715-1780), com a teoria da estátua. Esses são os primeiros ensaios de defesa da educação escolar para as pessoas deficientes.

152

Embora a visão organicista fosse hegemônica, muitos médicos e pedagogos seguem estudando a deficiência mental no âmbito educacional. O primeiro especialista em ensino para deficiência mental é Edouard Seguin (1812-1880), que se opõe à visão organicista da medicina. Ao pensar na etiologia da deficiência mental ele aponta fatores ou causas pós-natais, acidentais, fazendo tremer as bases da noção unitarista e hereditária da deficiência. O autor afirma que o sujeito deficiente pode ser educado, independente de seu tipo de deficiência, que seus progressos dependerão do quantum de inteligência, do grau de comprometimento de funções orgânicas e da perícia de aplicação do método. Ao chamar a atenção para o método, Seguin localiza neste – e não apenas no deficiente – a responsabilidade pelo sucesso da educação. Até então, o êxito ou fracasso era creditado quase unicamente às características individuais do deficiente.

Apesar dessas inovações, em meados do século XIX assiste-se a um retrocesso nas idéias sobre a deficiência mental, que encontrarão ecos em pleno século XX. De acordo com o que discutimos na abertura deste texto, nesse período proliferam teorias que alertam para a periculosidade das pes-



soas com deficiência mental, como é o caso da teoria das degenerescências de Morel (1809-1837).

Baseados em estudos e estatísticas questionáveis, cientistas acreditavam que o deficiente mental era portador de uma espécie de gene da degradação humana. Orientava-se a segregação e até a esterilização dessas pessoas como forma de prevenir qualquer ato de periculosidade. Essas posturas retratam, novamente, o poder/saber em funcionamento. Neste caso, o conhecimento está a serviço da normalização da sociedade. As teorias eugênicas serviram de base para ações políticas, demográficas e de planejamento público que visavam proteger a sociedade do perigo que é o diferente.

Ao mesmo tempo, no século XX, a hegemonia da teoria organicista começa a ruir, com os progressos da pedagogia, psicologia, genética e biologia. Estudos como os de Maria Montessori (1870-1952) defendem que a deficiência mental é um tema muito mais pedagógico do que médico. Ao invés de internação, recomenda-se a educação. Montessori oferece outra contribuição destacada, ao formalizar sistemas educativos para crianças deficientes, com base nos métodos de Itard e Seguin. Apesar da relevância dos trabalhos desses dois autores, ela observa que os métodos destes não são utilizados na educação de crianças com deficiência. O regular era aplicar as formas já trabalhadas com crianças normais, relegando ao museu as inovações de Itard e Seguin.

O sistema pedagógico criado por Montessori faz o caminho inverso daquele regular: seu método é baseado na educação de crianças com deficiência mental e é bem sucedido na aplicação aos educandos ditos normais. A educadora defende que se deve alcançar a pessoa do educando, seus valores, sua auto-estima, seus níveis de aspiração, sua autoconsciência, etc. Enfim, ela busca adequar seu trabalho às características motivacionais do educando.

Ao propor um método baseado na educação de crianças com deficiência mental, preocupado com a pessoa do educando, Montessori rompe com a lógica de ensino tradicional, defensora de que os deficientes mentais precisam se adequar aos métodos já consolidados. Neste caso, quando há inadequação, é devido ao fato de que eles não são educáveis. A educadora subverte os jogos de poder que sustentam o método tradicional, uma vez que

se propõe a construir um método de ensino a partir de um outro ângulo, de outras demandas, enfim, de verdades diferentes.

A partir desses avanços e de iniciativas anteriores, intensificam-se as ações de escolas especiais no século XX. Nesse período, a educação especial era distinta do ensino regular. Acreditava-se que a educação de pessoas deficientes deveria ser realizada em escolas e classes especiais, separadas daquelas regulares.

Ao retirar o sujeito com deficiência mental dos asilos e hospícios e colocá-lo em escolas, será que foi possível modificar as relações de poder existentes? Ou, pelo menos, permitir ao deficiente a construção de sua autonomia? Infelizmente, a resposta é não. Ele sai do hospício, mas continua segregado, agora nas escolas que recebem somente pessoas com deficiência, numa continuação do exercício do poder baseado na lógica binária da exclusão (estudante deficiente mental separado do estudante normal). Prevalciam nessas instituições os instrumentos do poder disciplinar, como a vigilância, a normalização e os procedimentos de exames, encontrados também nos hospícios. As escolas ainda tinham o modelo médico-psicológico tradicional como referência. O problema era considerado de modo individual, como algo essencialmente da criança, bem como a ênfase residia na doença ou nas seqüelas.

Seguindo essa visão, a deficiência é entendida como uma doença inata, natural, e não como um produto da ação humana. Se há fracasso escolar, a culpa é da limitação imposta pela deficiência à criança, e nunca dos métodos educacionais impróprios ou inadequados. Tais métodos enfatizavam o material preparado cientificamente, esquecendo-se das contribuições de Itard, Seguin e Montessori a respeito dos aspectos motivacionais da aprendizagem. É como se o material produzido pelas ciências fosse o ideal, e a única ação das escolas seria buscar aplicá-lo às crianças. A ênfase nos métodos científicos enquadra as crianças, negligencia suas peculiaridades, como se todas fossem iguais e imutáveis.

A escola buscava, portanto, a estandardização, a normalização e a disciplina. Tornar seus alunos iguais a todos, suprimir suas características individuais e fazê-los respeitar as normas morais e as leis da sociedade eram as maiores metas. Buscava-se o adestramento do indivíduo e nesses espaços



a singularidade, autonomia, subjetividade eram palavras sem sentido. É o poder disciplinar em pleno exercício nas escolas especiais.

Ao focar atenção na relação entre educação especial e mercado de trabalho percebemos o descompasso entre a educação especial e a formação do sujeito para as exigências do sistema capitalista, pois a preparação para este mercado proporciona apenas o domínio de trabalhos simples e repetitivos. O objetivo da escola especial está em consonância com os preceitos do poder disciplinar: deseja-se produzir corpos dóceis e, se possível, produtivos. As atividades nas escolas especiais evidenciam a crença na inferioridade do sujeito, pois os exercícios e conteúdos trabalhados nesse espaço são repetitivos, infantilizados e descontextualizados. Ross alerta para a idéia presente na educação especial de que basta prover “um mínimo necessário” à educação de pessoas com deficiência.

[...] a ênfase e o empenho são direcionados no sentido de proporcionar ao sujeito de necessidades educativas especiais um enquadramento em uma atividade elementar específica e tardia no modo de produção capitalista. A sociedade já reconhece que algum tipo de educação é necessário a esses sujeitos, mas parece que este direito – o de aprender e se fazer cidadão – lhes está reservado somente em doses homeopáticas. (ROSS, 1998, p. 55).

155

Nesta perspectiva, a pessoa com deficiência permanece numa situação imutável, pois se acredita que ela não pode ir muito longe. O que observamos é uma continuidade das práticas que sustentam a hegemonia do poder e que mantêm os deficientes em uma posição de submissão e inferioridade. Os discursos da pedagogia, da psicologia e da medicina sustentam essas práticas, cuja ênfase está na domesticação e passividade da pessoa com deficiência mental.

Inclusão: a transformação das relações de poder?

Optamos por finalizar a discussão em tela com uma pergunta, porque compreendemos que a interrogação é o símbolo que representa o atual processo da inclusão. A pergunta não tem por objetivo demonstrar a descrença no processo, mas conduzir a novas discussões que movimentem a transformação da sociedade. Hoje há um movimento na educação de pessoas com deficiência em direção à inclusão. A lógica da inclusão busca oferecer oportunidades iguais a todos, em especial ao educando com deficiência. Um dos principais motes dessa lógica é a celebração das diferenças individuais, onde há que se buscar formas de trabalhar sublinhando essas diferenças importantes no desenvolvimento de cada pessoa.

Contudo, cabe-nos perguntar a quem o movimento de inclusão vem servindo? É preciso refletir sobre os jogos de poder e seus efeitos, implícitos nesse movimento. Afinal, já vimos que o poder diz sim, é produtivo. Isto significa que no lugar de excluir diretamente, o discurso pode produzir a necessidade de incluir, de educar. Mas para quê? Como? Não pensar essas questões proporciona que o próprio discurso da inclusão se configure como mantenedor da hegemonia do poder e da exclusão, pois os discursos de poder ornaram-se de múltiplas máscaras.

A forma como vem ocorrendo o processo de inclusão nos fornece algumas pistas sobre essas máscaras. Apesar da ênfase na inclusão, o que se observa nas escolas é um total despreparo para receber as pessoas com deficiência. Como resultado, temos esses estudantes "incluídos" em sala de aula, mas deslocados, apartados, em um cantinho da sala. Não falam, não aprendem, não são escutados... É a segregação dentro da inclusão. A inclusão, neste âmbito, ainda é só um discurso alimentado pela mídia, por instituições jurídicas, escolares e científicas; sua ação é vazia, reforçando os jogos de poder relacionados à exclusão.

No processo atual de inclusão/exclusão é notório o fato de que aquele com maior poder econômico possui melhores oportunidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Há um verdadeiro poderio técnico ao seu dispor: psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais, médicos... Aos filhos daqueles que possuem o poder econômico são reservadas todas as condições de tratamento, enquanto que os demais



freqüentam escolas absolutamente despreparadas, de onde são muitas vezes jogados para fora como incapazes.

É o sistema capitalista mostrando mais uma de suas marcas: a exclusão. Uma das maiores conseqüências dessa crença de que há inclusão nas escolas é a idéia nociva de que o fracasso escolar está no estudante. Ora, se para ele se desenvolver é preciso a inclusão em escolas "normais," e este já está "incluído," o que mais faltará? Então, se ele não aprende, a culpa é dele. Eis aqui o discurso neoliberal sustentando a verdade hegemônica e o poder presente no modo de produção capitalista.

O fracasso é resultado de um complexo mecanismo de fatores políticos, sociais, lingüísticos, históricos, emocionais, culturais. (SKLIAR, 1997). Ou seja, não é uma questão exclusivamente individual. Além do mais, a idéia do fracasso corrobora com o discurso homogeneizante da sociedade. Todos precisam atingir determinado nível ou grau, do contrário, não são dignos da sociedade, são fracassados.

Não se questiona o fato de que quem fracassa é o sistema e a escola, que não conseguem abarcar e trabalhar dignamente a singularidade e as necessidades dos estudantes. O efeito: a persistência da convicção de inferioridade das capacidades dos alunos com deficiência mental. A saída: sua segregação e domesticação, sempre que possível.

O processo de inclusão revela ainda um intenso conflito entre o poder soberano e o poder disciplinar. O poder soberano está relacionado às leis. Já o disciplinar sublinha a normalização, o adestramento, e não necessariamente está a serviço ou em harmonia com as leis. Para conseguir a real inclusão de deficientes, a criação de leis pode ser importante, mas não é suficiente. A inclusão não se realizará apenas com o discurso jurídico. É preciso capacitar o professor, quebrar barreiras físicas e morais, diminuir o número de alunos em sala, proporcionar acompanhamento técnico, bem como melhorar os recursos didáticos e pedagógicos, organizar um trabalho com os pais dos alunos para diminuir as idéias preconceituosas (MARTINS, 1997), entre outras ações.

Ainda faz-se necessário olhar para o funcionamento dos mecanismos de poder nas escolas. As escolas regulares ainda estão fundamentadas no método de ensino tradicional, que, por sua vez, utiliza-se de instrumentos do poder disciplinar como a vigilância, a sanção normalizadora, os exames,

entre outros. Tais instrumentos priorizam e favorecem a padronização e a classificação dos estudantes. A lei coloca que se deve respeitar as diferenças, porém a sociedade e as escolas ainda atuam buscando a homogeneização, bem como a submissão da diversidade à verdade do poder hegemônico, única valorizada.

Na realidade, a inclusão efetiva só será possível quando houver uma transformação radical nas relações de poder. Como diz Foucault (2001), é preciso desvincular o poder da verdade, das formas de hegemonia no interior das quais ela funciona no momento. Assim, é possível valorizar e respeitar outras verdades distintas da hegemônica.

Enfim, devemos questionar: o que o deficiente mental tem de tão perigoso para que seja mantido isolado? O que os alunos com deficiência têm de nocivo para terem contra eles um requintado discurso apontando seu fracasso e sua incompetência? Que ordem social e quais relações de poder se quer manter? Olhar para o diferente é perceber que há diversidade humana; é perceber que se quisermos oferecer oportunidades iguais a todos, a sociedade deverá mudar radicalmente, subverter as relações de poder e aprender uma lógica diferente. A existência do diferente e sua inclusão concreta desmontam os poderes instituídos. Seria isso desejável?

158

Referências

ASSIS, Machado de. **O alienista**. São Paulo: FTD, 1994.

CECCIM, Ricardo Burg. Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre deficiência mental. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Lígia M. Pondé Vassallo. 8 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.

_____. **História da loucura**. Tradução José Teixeira Coelho Netto. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 16 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 16 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.



MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Integração escolar do portador da síndrome de Down:** um estudo sobre a percepção dos educadores. 1997. 506f. Tese (Doutorado em Educação) Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Quieroz/EDUSP, 1984.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, Lucídio & FREIRE, Ida Mara (Org.). **Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papyrus, 1998.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada** – a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SKLIAR, Carlos. Introdução: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

Danielle Oliveira da Nóbrega
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN
Rua Nossa Senhora de Fátima | 331 | Alecrim
Natal | Rio Grande do Norte | 59030-080
E-mail | dani.nobrega@gmail.com

159

Recebido 04 out. 2005
Aceito 22 nov. 2005



Entre escolas domésticas e palácios: culturas escolares e processos de institucionalização da instrução primária na cidade do Rio de Janeiro (1870-1890)

Between domestic schools and palaces: schools cultures and construction process of the primary public education in Rio de Janeiro (1870-1890)

Alessandra Frota Martinez de Schueler
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

O presente trabalho aborda o processo de construção da instrução pública primária na cidade do Rio de Janeiro, entre 1870 e 1890, a partir da análise das leis, regulamentos e documentos oficiais do Ministério do Império e da Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte, interpretando-o como parte integrante do processo mais amplo de constituição da escola moderna, o qual esteve articulado à formação do Estado imperial. Procurou-se compreender o movimento de implementação das escolas primárias na cidade, incluindo a sua localização, a disposição dos *tempos* e dos *espaços* escolares na trama urbana, visando a investigar as imbricações entre as culturas urbana e escolar, considerando-se a complexidade e a heterogeneidade das *escolas domésticas* e dos chamados *palácios*, das práticas e das experiências sociais, no processo de constituição de *culturas escolares* na Corte imperial.

Palavras-chave: Culturas Escolares, História da Educação, Corte Imperial.

Abstract

The present paper has the purpose of investigating the construction process of the primary public education in Rio de Janeiro from 1870's to 1890's, starting by laws, regulations and documents from the Ministério do Império e Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, being interpreted as taking part of broader process of the modern urban *school*, coupled with the Brazilian Royal State formation. It is necessary to understand the implementing movement of primary schools in the city, taking in consideration the localization, distribution, disposal of *school times* and *spaces* on the urban set, aiming to investigate interrelationships between urban and school cultures. Such thing was considered based on complex and heterogeneous between *domestic schools* and *palaces*, on practices and social experiences in the construction process of the public primary schools on Imperial Court.

Keywords: School Cultures, History of Education, Brazilian Imperial Court.



Em *Conto de Escola*, publicado em 1896, Machado de Assis narra as peripécias de um menino em sua desventurada relação com a escola primária, cuja freqüência era constantemente burlada e ameaçada em favor dos atrativos da infância, as brincadeiras de rua, os passeios nas regiões populares da cidade do Rio de Janeiro, o Campo de Santana e o Morro de São Diogo:

A escola era na rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia – uma segunda-feira do mês de maio – deixei-me estar alguns instantes na rua da Princesa a ver onde iria brincar de manhã. Hesitava entre o morro de São Diogo e o Campo de Santana, que não era então esse parque atual, construção de *gentleman*, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente, disse comigo, melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão.

[...]

Na semana anterior tinha feito dois suetos e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e insolente. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado no balcão. Ora, foi a lembrança de meu último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes. (ASSIS, 1997, p. 137).

161

A narrativa machadiana nos remete ao tempo em que as escolas primárias, então constituídas como problema do Estado imperial que se consolidava, funcionavam nas casas dos mestres, no âmbito dos espaços domésticos ambigüamente entrelaçados e indissociados dos escassos espaços públicos estatais.

A escola primária freqüentada pelo personagem da crônica parecia um lugar de enfados, tão pouco atrativa frente às brincadeiras da infância, aos passeios em meio aos espaços públicos ocupados pelas classes populares da região carioca, a Freguesia de Santana (atuais Praça da República e Praça Onze). As lavadeiras, os carregadores de mercadorias e de pessoas, com seus burros soltos, o infinito capim de um descampado – o qual, antes da reformas urbanas da década de 1870 que o transformaram

em um elegante parque à moda européia, era um espaço rústico e popular – exerciam maior atração ao nosso personagem do que a enfadonha escola primária. Escola na qual se ensinava a ler, escrever e contar à população livre e pobre que a freqüentava, cujos anseios pareciam consistir na busca pela mobilidade e ascensão social, por uma colocação no promissor mercado de trabalho dos serviços de comércio urbano – exercer o ofício de caixeiro, tornar-se capitalista!!^a

Nessas condições, a escola primária, a despeito das intenções políticas estatais, era apropriada como um lugar possível de mobilidade social, onde as crianças das classes populares, sobretudo os meninos, aprenderiam a ler, escrever e contar para alçar os meios de sobrevivência e os postos de trabalho de maior *status* em uma cidade comercial na qual a escrita, corrente e mercantil, cada vez mais distinguia os indivíduos livres e libertos da massa de analfabetos. (CHALHOUB, 1996).

No Rio de Janeiro do final do séc. XIX, advogados, médicos, professores e professoras, literatos, políticos, discutiam as questões sobre a necessidade de criar escolas primárias e de educar as crianças no Parlamento, na imprensa nas Conferências públicas e nas suas Sociedades e Associações. (MARTINEZ, 1997). Seus ideais, profundamente informados pela busca da civilização e do progresso, se baseavam nos modelos estrangeiros e nos países então considerados avançados, principalmente os da Europa e os Estados Unidos. No entanto, o sonho dos dirigentes imperiais em alcançar uma dada civilização não constituía mero reflexo ou transplantação de instituições exóticas. (CARVALHO, 1989). Ao projetarem medidas e apresentarem soluções para os problemas da cidade, os dirigentes imperiais estavam olhando para a realidade à sua volta: a de uma cidade cujo crescimento demográfico era assustador, e que, na década de 1870, a maioria da população era livre, negra e mestiça. (CASTRO, 1993).

Confundiam-se então os livres e os escravos, os nacionais e os estrangeiros, principalmente os portugueses e os italianos, recém-chegados. Com a progressiva diminuição do número de escravos urbanos, em decorrência da extinção do tráfico africano, das políticas privadas de senhores para alforriar cativos e da venda de grandes levas para as fazendas do interior, a Corte parecia, para os escravos e libertos ao ganho que nela residiam e “viviam sobre si”, uma verdadeira “cidade esconderijo.” (CHALHOUB, 1988).



A crescente complexidade da sociedade, o crescimento demográfico e a heterogeneidade étnica e sócio-cultural da população contribuíam para que os esforços no sentido de promover melhorias nos serviços e o processo de modernização esbarrassem nas formas tradicionais e nos problemas urbanos estruturais da sociedade carioca, como a crise habitacional, o alto preço dos aluguéis, as epidemias de febre amarela e a ausência de saneamento nas áreas centrais mais populosas – fatores que vieram a se agravar com a concentração e o crescimento demográfico, a partir das últimas décadas do século passado. Todos esses problemas afetavam as escolas que, em sua maioria, funcionavam em casas domésticas alugadas – e continuaram, aliás, a afetar o lento processo de constituição dos espaços escolares, nos primeiros trinta anos da República. (NUNES, 1992).

Em 1872, a população da cidade do Rio de Janeiro chegava aos 274.972 habitantes, a maioria constituída de indivíduos livres e libertos, devido à queda significativa do número de escravos (48.939), que então representavam apenas 20,56% do total de trabalhadores urbanos. (LOBO, 1978). A proporção dos indivíduos livres e libertos, nacionais e estrangeiros para quem, em tese, as escolas públicas e particulares eram legalmente franqueadas e destinadas, era, portanto, quatro vezes superior ao número de escravos na Corte, representando cerca de 80% da população. Em 1878, a proporção será ainda mais elevada, na medida em que a quantidade de cativos na cidade decresceu para cerca de 37.285 indivíduos.

O mapeamento do perfil sócio-econômico e habitacional das freguesias do Rio de Janeiro, através dos dados quantitativos do Censo de 1870/72, confirma as análises dos autores da história urbana carioca, que já ressaltaram a significativa heterogeneidade e a complexidade da sociedade imperial – não sendo possível reduzi-la à dicotomia casa-grande e senzala –, nas últimas décadas do século XIX.

Do ponto de vista ocupacional, entre a população livre, o Censo de 1872, apontava para uma grande quantidade de pessoas classificadas como “sem profissão”, 92.106, isto é, 38,61% do total, categoria que compunha uma variedade de ofícios, como carregadores, ambulantes, artesãos autônomos, mendigos e trabalhadores pobres. Entre os empregados domésticos, havia cerca de 20.000 indivíduos, com grande percentual de mulheres e crianças. Nas demais profissões classificadas encontravam-se: 63,86% de “trabalhadores braçais;” 36,14% “artesãos oficiais;” 8,54% de comerciários

e comerciantes; 10% de “proprietários e capitalistas,” 4,8% de profissionais liberais (incluindo 897 professores e homens de letras).

A população da cidade concentrava-se nas áreas classificadas como urbanas pela divisão político-administrativa. Em 1872, havia 19 paróquias ou freguesias, sendo 11 consideradas urbanas, com um total de 220.000 habitantes (Engenho Velho, São Cristovão, Espírito Santo, Santana, Santo Antonio, Sacramento, Candelária, São José, Santa Rita, Glória, Lagoa), e 8 rurais, com cerca de 50.000 habitantes (Santa Cruz, Guaratiba, Campo Grande, Jacarepaguá, Irajá, Inhaúma, incluindo-se as Ilhas do Governador e de Paquetá).

No que se refere às áreas rurais da cidade do Rio de Janeiro, Maria Eulália Lobo destacou a presença significativa da produção agrícola de subsistência e de abastecimento para os arredores e o centro da cidade. Nas lavouras rurais ainda era significativa a presença dos escravos, embora se acentuasse a tendência de crescimento do trabalho livre. (LOBO, 1978).

Considerando-se o início da década de 1870, verifica-se que nestas regiões, mais distantes do centro da cidade, a presença de casas de escolas primárias, mantidas pelo orçamento do Ministério do Império, era mais rarefeita, via de regra, havendo para cada freguesia ou paróquia, uma média de 2 escolas oficiais, uma para cada um dos sexos, embora em alguns casos fossem registrados apenas 1 escola de meninos. Nas freguesias da cidade classificadas como rurais pelo Ministério do Império – Santa Cruz, Guaratiba, Campo Grande, Jacarepaguá, Irajá, Inhaúma, Ilha do Governador, Ilha de Paquetá – foram registradas, para o ano de 1870, um total de 17 casas de escolas públicas de ensino primário, sendo 10 para o atendimento dos meninos.^b

As regiões ou freguesias definidas como urbanas concentravam a população da cidade do Rio de Janeiro, já na década de 1870. Santana, Santa Rita, Santo Antonio, São José e Glória permaneceram com alta densidade demográfica, ao passo que a cidade se estendia ao sul (Lagoa e Gávea) e ao norte (Engenho Velho, São Cristovão, Espírito Santo, esta última paróquia criada em 1865).

Conforme se aproximava à área central da cidade do Rio de Janeiro, tanto a densidade demográfica era mais alta quanto também o era o número dos estabelecimentos comerciais, oficinas, manufaturas, prédios públicos e



casas de escolas. Os novos edifícios escolares, ironicamente denominados pelos críticos de *palácios*, construídos nos anos 1870 e 1880 (total de 7 prédios), via de regra, foram erguidos nas freguesias centrais da cidade, em áreas destacadas como, por exemplo, as praças públicas, locais onde poderiam conferir maior visibilidade política à ação dos poderes públicos em prol da instrução, além de auxiliar na demarcação de um lugar cada vez mais significativo à educação escolar, e à moderna *escola*, na cultura urbana, neste final de século XIX.

Na parte mais antiga da cidade, por exemplo, a Freguesia de São José abrigava o percentual de 8 % (cerca de 20.020 pessoas) do total de habitantes, em 1870. As casas comerciais e as oficinas registravam um total de 6.343 pessoas, entre comerciantes e trabalhadores de ofícios. Nesta freguesia, a população pobre se aglomerava em estalagens e acomodações coletivas (44 cortiços em 1868, com 2.022 habitantes). (ROCHA, 1986). O centro do poder político se localizava nessas áreas que, no caso de São José, era representado pela Câmara dos Deputados e o Ministério do Império, além do Arsenal de Guerra. Possuía 21 prédios públicos, sendo 2 casas de escolas públicas, uma para cada sexo. Sobre as escolas particulares, conforme dados de 1884, havia na freguesia, 12 estabelecimentos.

165

A partir de 1874, a freguesia passou a contar com um novo edifício escolar para o ensino primário – a Escola Municipal de São José, na Rua da Ajuda, cujo prédio, na década de 1890 serviu de sede à própria Câmara – financiado conjuntamente pela Câmara Municipal, pela Associação Protetora da Infância Desvalida e pelas freiras do Convento da Ajuda.

A Freguesia de Santana, área da Cidade Nova, era, de longe, a mais populosa, com alta densidade populacional, concentrando cerca de 8,5% da população, isto é, 32.863 habitantes, em 1872, entre escravos, libertos, nacionais livres e imigrantes, portugueses e italianos. Era a região de maior número de habitações coletivas, estalagens e cortiços – 54 – os quais abrigavam 6.458 pessoas. A população pobre e trabalhadora convivía com comerciantes de varejo e atacado, proprietários de oficinas e artesãos estabelecidos – heterogeneidade que, aliás, era marcante em todas as freguesias da cidade.

Na populosa Santana estava localizada a sede da Estação Ferroviária de Pedro II, hoje nossa Central do Brasil. O Ministério da Guerra,

o Ministério das Relações Exteriores (atual Palácio do Itamaraty), o Senado, a Casa da Moeda (hoje, Arquivo Nacional), o Ministério da Justiça, a Casa de Detenção da Corte (Frei Caneca atual), o Quartel de Bombeiros e, em 1872, o “palacete” da Escola Pública Municipal de São Sebastião, prédio escolar construído para abrigar 600 crianças de ambos os sexos. Havia, ainda, 4 casas de escolas domésticas mantidas pelo erário, 2 para cada sexo. Quanto ao número de escolas e colégios particulares, em 1884, a freguesia chegou a contar 16.

Apresentando alta densidade demográfica – 9,2% do total de habitantes, cerca de 26.909 pessoas em 1872 –, com ruas tortuosas e estreitas, estava a principal área de comércio exportador e importador, centro nervoso das trocas mercantis na cidade, a Freguesia do Sacramento. Com alto percentual de 13,3% do total de escravos da Corte – trabalhadores nos serviços do comércio e criados –, a freguesia possuía grande quantidade de comerciantes, caixeiros e empregados domésticos. Quanto ao número de escolas públicas, havia na paróquia do Sacramento 4 casas de escolas em 1870, 2 para cada sexo.

166 Outra área comercial e financeira importante, local de lojas importadoras, casas comissárias, oficinas, consulados, bancos e escritórios, era a Freguesia da Candelária, paróquia central da cidade. Preferida pelo comércio luso, recebia as levas de pequenos imigrantes estrangeiros, notadamente os pequenos portugueses, que vinham *fazer a América* como caixeiros, guarda-livros, escriturários, e comerciantes na Corte, entre outros serviços e ofícios. O Mercado do Peixe, a Alfândega e seus armazéns, nas proximidades do Largo do Paço (Palácio Imperial) e da Praça de D. Pedro II (atual Praça XV de Novembro), conferiam singularidade à freguesia da Candelária. Na freguesia, em 1870, havia 2 casas de escolas públicas, uma para cada sexo e nenhuma escola particular foi apontada pelas autoridades da Inspeção de instrução.

A Freguesia de Santa Rita, com 30.865 habitantes, era contígua à área portuária, mantendo a função comercial do centro da cidade inseparável da sua função residencial. Casas comissárias de café, estaleiros, trapiches e armazéns, oficinas e manufaturas de todos os tipos salpicavam as ruas estreitas e tortuosas da região. Na Praça da Harmonia, local em que, no ano de 1874, o Ministério do Império inaugurou o edifício construído para abrigar as crianças da Escola Pública da Freguesia de Santa Rita, para



ambos os sexos, funcionava o Mercado Público. A freguesia possuía 4 casas de escolas públicas, 2 femininas e 2 masculinas, em 1872. Na década seguinte, em 1884, a freguesia possuía 9 escolas particulares.

Saindo do perímetro urbano, em direção ao sul, a Freguesia da Glória (que abrangia o Catete, a Glória até a atual enseada do Flamengo) era uma região marcada pela presença de famílias abastadas, proprietários de chácaras e casas de luxo, hotéis de alta categoria, manufaturas e comércio de produtos finos. Entretanto, a Freguesia da Glória, para além de sua população privilegiada, era a segunda colocada em habitações coletivas e moradias populares: 107 cortiços, com 2.376 moradores – perdendo apenas para a Freguesia de Santana, considerada área de concentração de trabalhadores pobres e “desocupados.” Com cerca de 18.000 habitantes, a paróquia concentrava 7,9% da população da capital.

Havia, na bela Glória, 18 prédios públicos, entre os quais 2 casas de escolas públicas, uma para cada sexo, em 1870. Dois anos depois, o Imperador Pedro II inaugurava o edifício da Escola Pública Primária da Glória – mais um dentre os chamados *palácios* escolares construídos nas décadas de 1870 e 1880. Confirmava então a sua intencionalidade política de relacionar simbolicamente as novas escolas, de grandes dimensões arquitetônicas e o poder central, alocando um dos prédios na populosa e eminente freguesia da Glória. Quanto às escolas particulares, a Glória, em 1884, possuía 22, representando maior número delas em relação às demais freguesias.

Da enseada do Flamengo, incluindo a região da Lagoa Rodrigo de Freitas, até Jacarepaguá, marcavam-se os limites da Freguesia da Lagoa. Região de chácaras, mansões e modernos jardins – englobava o chique Botafogo e suas mansões –, a freguesia era uma das áreas residenciais, juntamente com a Glória, preferidas dos políticos, ricos comerciantes, senhores de terras e escravos, militares de alta patente e intelectuais. Na Lagoa, havia 3 casas de escolas públicas, 2 masculinas. Em 1884, foram registrados 17 estabelecimentos escolares particulares.

No que diz respeito ao estabelecimento das escolas públicas primárias é interessante perceber que os modernos prédios escolares, construídos nas décadas de 1870 e 1880, caracterizados por suas grandes dimensões arquitetônicas, e pelo estilo nitidamente europeu, em geral, foram localizados nas freguesias centrais e mais populosas, como Santana, Santa Rita, São José,

Glória, Santo Antonio e São Cristovão, demonstrando a tendência clara em se privilegiar uma política de escolarização da população urbana, próxima ao centro do poder, garantindo maior visibilidade política à ação educativa promovida pelo governo. O que, uma vez mais, reafirmava as imbricações entre a constituição da *escola* com os processos de urbanização.

Além disso, a construção e a localização destes novos prédios escolares conferiam visibilidades distintas às escolas, contribuindo para acentuar a percepção das casas alugadas para as escolas isoladas – as escolas domésticas – como símbolos do “atraso colonial,” da sujeira, dos “pardieiros,” da pedagogia e da educação tradicionais, em oposição à modernidade da arquitetura e às práticas pedagógicas que se pretendia inaugurar.

Os *Relatórios do Ministério do Império* e da *Inspetoria Geral de Instrução Pública da Corte* fornecem indicações sobre as propostas educacionais e os projetos de reforma do ensino primário então veiculados, bem como registram, segundo a perspectiva governamental, o movimento oficial para incentivar a instrução primária na cidade do Rio de Janeiro, já que um dos seus objetivos era ressaltar e justificar a ação das autoridades em prol do “bem público.”

168

Os *Relatórios* de João Alfredo Correia de Oliveira, por exemplo, apresentados de maio de 1871 a maio de 1874, tempo em que o conservador foi titular da pasta do Império, reiteravam a opinião corrente segundo a qual a situação do ensino primário na cidade era “quase estacionária.” A exposição da situação geral da instrução pública primária na Corte, através da produção de dados estatísticos sobre o quantitativo das escolas e a clientela existente, ou seja, a *população escolar*, servia para justificar a necessidade de uma maior intervenção do Estado nos assuntos da educação e, portanto, para embasar a defesa da constituição de um sistema público de escolas na cidade, centralizado e controlado pelo Ministério do Império.

A população escolar – que incluía os meninos e meninas livres, vacinados e isentos de moléstias contagiosas entre 5 e 14 anos, excluindo os escravos (havia cerca de 42.000 cativos nesta faixa etária, segundo o Censo de 1872) –, era composta de aproximadamente 50.000 pessoas. Desse total, 10.100 indivíduos foram matriculados nas escolas públicas e particulares primárias da cidade, isto é, pouco mais de 20% das crianças livres da Corte.



O *Relatório da Inspeção Geral da Instrução Pública* para o ano de 1871 traz informações muito ricas para a avaliação da situação da instrução pública e particular primária na cidade. O inspetor preocupou-se em demonstrar a quantidade de menores de 14 anos matriculados nas escolas, tanto públicas quanto particulares, comparando este dado com o número total da população de menores residentes em cada freguesia. A sua exposição exaustiva, se, por um lado, não revela resultados quantitativos fidedignos da frequência dos alunos nas escolas públicas e primárias da cidade – já que os números indicam apenas a matrícula e não a frequência efetiva – por outro lado, representam importante instrumento de análise para se ter uma idéia do possível número de menores em idade escolar em cada freguesia e da porcentagem de alunos que recorria, pelo menos, à matrícula nas escolas.

As freguesias urbanas eram as mais populosas da cidade contando com 18.693 menores de 14 anos. Dentre estas, a maior concentração de menores registrada encontrava-se nas freguesias de Santana (3.337), São José (2.041), Glória (1.953), Santa Rita (1.875) e Santo Antonio (1.793), situadas nas áreas centrais da cidade.

A freguesia de Santana, que concentrava a maior quantidade de menores de 14 anos era também a que possuía o maior número de matrículas (1.838, 60% do total), mormente em relação ao ensino particular primário, o qual contava 1.238 alunos matriculados (cerca de 80%) contra 555 (cerca de 20%) nas escolas públicas. Segundo as contas do Inspetor, em Santana, ficaram de fora das matrículas escolares 1.499 menores de 14 anos.

Para a Freguesia de São José, com um total de 2.041 menores de 14 anos, as matrículas totalizavam 717 alunos (mais de 70% do total de menores da freguesia), sendo 472 (mais de 60% de matrículas) no ensino particular e 245 nas escolas públicas.

Na Glória, região privilegiada pelas chácaras e vivendas dos mais privilegiados economicamente, calculava-se um total de 1.953 menores de 14 anos, sendo que 935 (cerca de 50% do total) matriculados nas escolas: 643 (aproximadamente 70%) nas particulares e 292 nas públicas.

Em Santa Rita, havia 1.875 menores de 14 anos. Destes, 1.192 (mais de 60%) estavam matriculados em 1871, sendo 649 no ensino particular e 543 nas escolas públicas. Nesta freguesia, o percentual de matrículas

apresentava maior equilíbrio entre o ensino particular e o público, chegando este último a quase 50% do total.

Na freguesia de Santo Antonio, em um total de 1.793 menores de 14 anos, 832 estavam matriculados (cerca de 50% do total), sendo 462 (cerca de 55%) nas escolas particulares e 238 (aproximadamente 45%) nas públicas.

Na região do Sacramento, a população menor de 14 anos foi calculada em 2.118 menores, estando 1.433 (mais de 70%) matriculados nas escolas públicas e particulares. O percentual de alunos nas públicas era de aproximadamente 40%, ou seja, 600 alunos, contra cerca de 60% nas escolas particulares, isto é, 833 matrículas.

O percentual de matrículas, em números aproximados, nas freguesias urbanas centrais e mais populosas, em relação ao número estimado de menores de 14 anos, não parecia tão insignificante, se atentarmos para o fato de que o impulso ao processo de escolarização estatal, conjuntamente à constituição de um sistema público de escolas primárias havia se intensificado apenas a partir da segunda metade do século XIX, com a consolidação política do Estado imperial.

Além disso, o maior percentual de matrículas nas casas de escolas primárias particulares atesta o que a historiografia educacional do período há muito vem apontando: a crescente importância das escolas e instituições privadas em nosso país, incentivadas pelos poderes públicos, ávidos não apenas em dividir o ônus dos serviços prestados à população, mas, sobretudo, em reiterar as imbricações, as relações ambíguas e contraditórias e a ausência de fronteiras visíveis entre o público e o privado.

A existência de alunos que aprendiam nos próprios domicílios, por intermédio de mestres-escolas e preceptores, foi ressaltada pelo inspetor enquanto uma parcela da população escolar não computada pelos dados do Ministério do Império, portanto, fora do controle dos poderes públicos. Em princípio, poderíamos pensar que a maioria destes alunos deveria pertencer às classes mais privilegiadas da cidade, as quais teriam acesso a recursos para remunerar professores exclusivos. No entanto, quando nos deparamos com casos como a escola de Pretextato, que, desde 1853, ensinava os filhos "pretos" dos libertos, apesar dos sacrifícios financeiros de seus familiares, é preciso relativizar a afirmação simplista de que o acesso às aulas, escolas e



colégios particulares era cerceado aos extratos mais pobres da população da cidade do Rio de Janeiro. Afinal, as formas e os meios de aprender e ensinar nunca foram homogêneos e, muito menos, estiveram restritos ao universo das instituições públicas oficiais de educação ou ao âmbito exclusivo de instituições privadas destinadas aos grupos economicamente privilegiados. (SILVA, 2000).

Tais dados se confirmam no que se refere às outras freguesias urbanas, nas quais há tendência a um maior equilíbrio entre o número de matrículas das escolas oficiais e das particulares. Na Candelária, o total estimado de menores de 14 anos chegava a 564 e o número de matrículas a 310, ou seja, cerca de 60%. A diferença é que nesta freguesia o número de matrículas era elevado nas escolas públicas: 237 (cerca de 80%) contra 73 (pouco mais de 20%) do ensino particular.

Mais para o sul da cidade, na freguesia da Lagoa, o número estimado de menores era de 1.321 e das matrículas, 719 (cerca de 60% do total). Destas, quase a metade foi registrada nas escolas públicas, 329, e o restante, 390, nas particulares.

Nas áreas urbanas mais afastadas – como Espírito Santo, Engenho Velho e São Cristovão – havia uma estimativa de maior diferença entre o número de matrículas nas escolas e o total da população escolar. Na freguesia do Espírito Santo, havia uma estimativa de 1.195 menores de 14 anos e 552 matrículas, isto é, aproximadamente 50% do total. Nas escolas particulares, contavam-se 372 (cerca de 70%) alunos e 180 (30% aproximados) nas públicas. Em São Cristovão, estimava-se a existência de 1.098 menores, estando 585 (pouco mais de 50% do total) matriculados, metade nas escolas públicas (290) e metade nas particulares (295). Já na freguesia do Engenho Velho, havia 1.362 menores, sendo as matrículas em número reduzido de 369 alunos (pouco mais de 20% do total). Das 369 matrículas, 153 (cerca de 40%) foram registradas nas escolas oficiais e 216 nas particulares.

No que estes dados estatísticos podem contribuir para enriquecer as reflexões dos historiadores sobre as complexas relações entre os processos de institucionalização da *escola*, e mais precisamente da escola primária estatal, e a demanda por escolas por parte da heterogênea população da cidade do Rio de Janeiro, nas décadas finais do século XIX?

De uma maneira geral, em quase todas as freguesias urbanas – com exceção do Engenho Velho –, 50% ou mais do público potencial, definido à época como população escolar, foi registrado no quadro de matrículas elaborado pelo Inspetor Geral de Instrução Pública, em 1871. Percentual que, obviamente, lembraria Rui Barbosa, não correspondia à frequência efetiva no ensino primário, incluindo ainda registros repetidos de crianças que, devido à instabilidade habitacional, se matriculavam em várias escolas simultaneamente, além de fraudes e “alunos fantasmas,” inventados pelos professores para aumentar as suas subvenções.

Porém, o percentual de cerca de 50% de matrículas, ao menos, indicava a importância crescente da escolarização e do ensino elementar entre a população urbana do Rio de Janeiro, sendo notável o registro de matrículas nas populosas freguesias centrais, locais de moradia, muitas vezes em habitações coletivas, de número significativo de indivíduos livres e libertos, pertencentes às camadas mais pobres e trabalhadoras.

A importância crescente da escolarização, na cidade do Rio de Janeiro, também foi verificada por Gondra e Lemos, que analisaram uma série de abaixo-assinados, redigidos por moradores das diversas freguesias, entre comerciantes, “pais de família,” professores, bacharéis, e outros interessados, os quais foram apresentados às instâncias administrativas do poder imperial, entre os anos de 1869 a 1888. (GONDRA; LEMOS, 2001).

Neste conjunto de cartas assinadas, os sujeitos interessados, demonstrando conhecer os “labirintos e o funcionamento do poder na Corte imperial,” transmitiam ao governo variadas demandas e sugestões a respeito dos problemas educacionais de suas freguesias, tais como a abertura de escolas públicas ou o financiamento de instituições privadas, a fiscalização da conduta e da “moralidade” dos professores primários e a reorganização dos tempos e dos espaços escolares, conforme às necessidades locais. (GONDRA; LEMOS, 2001).

Ao reivindicarem a criação de escolas públicas ou a subvenção oficial de escolas particulares, os signatários argumentavam no sentido de que haveria um número significativo de crianças em idade escolar, que permaneciam fora da escola, seja pela ausência de estabelecimento oficial gratuito, seja pela carência de recursos dos familiares, que não podiam arcar com os custos das escolas particulares. Tais requerimentos aos poderes públicos



demonstram as repercussões sociais da institucionalização da escola, isto é, a crescente demanda por escolas primárias, entre setores da população urbana e suburbana da cidade.

É importante enfatizar que a maior parte dos abaixo-assinados foi encaminhada por moradores das freguesias suburbanas ou das localidades mais afastadas do centro da Corte, tais como Vargem Grande, Mendanha, Jacarepaguá, Engenho Velho e Tijuca. (GONDRA; LEMOS, 2001). Tal fato corrobora a hipótese de que, na implementação de uma política de abertura de escolas na cidade do Rio de Janeiro, o Ministério do Império, priorizava as áreas centrais, principalmente as freguesias urbanas. No que se refere às freguesias rurais ou “de fora” da cidade, os dados indicados pela Inspeção Geral diagnosticam, em termos numéricos, tanto de escolas públicas ou particulares, quanto de matrículas, uma situação bem menos animadora. Vejamos os cálculos.

Na freguesia de São Thiago de Inhaúma, o número estimado de menores de 14 anos, livres, chegava a 562 e o de matrícula, ínfimos 53 alunos (menos de 10% do total), todos na única casa de escola pública – de meninos – então existente na paróquia.

Em Irajá, calculava-se 632 menores e 138 matrículas (pouco mais de 20% do total). Nas casas de escolas públicas, 77 alunos matriculados e 61 nas particulares.

Em Jacarepaguá, dos 570 menores de 14 anos, apenas 69 (cerca de 12%) foram registrados nas 2 escolas públicas de meninos e meninas. A defasagem era bem maior em Nossa Senhora do Desterro de Campo Grande: dos 1.092 menores de 14 anos, havia 52 matrículas (apenas 5% do total), sendo 42 alunos nas escolas públicas e 10 na particular.

No Curato de Santa Cruz, o número de menores era 219, sendo que 40 (cerca de 20%) estavam matriculados, 18 nas escolas públicas e 22 nas particulares. Em São Salvador de Guaratiba, estimava-se 868 menores livres, estando 90 alunos matriculados (pouco mais de 10%), a maioria, 84, no ensino público e 6 no particular.

Nas ilhas, contabilizadas como áreas rurais, a situação apresentada era a seguinte: em Nossa Senhora da Ajuda da Ilha do Governador, havia 314 menores de 14 anos e 95 (cerca de 30%) matrículas no ensino público. Já em Bom Jesus da Ilha de Paquetá, a maior parte dos 133 menores livres

de 14 anos estava matriculada nas escolas públicas de ambos os sexos, isto é, 92 alunos (mais de 70% do total de menores livres), sendo 47 meninos e 45 meninas.

Baseando-se no quadro geral apresentado pelo Inspetor Geral, os dados sobre as freguesias rurais revelam uma percentagem bem menor de matrícula, nas poucas escolas então oferecidas à população livre em idade escolar. Mas, em que pese a importância deste fato, o qual indica a precariedade da escolarização em áreas não urbanizadas, é preciso considerar que as casas de escolas mantidas pelo Estado, algumas vezes as únicas existentes nas freguesias “de fora,” pelo menos em 1871, abrigavam a maior parte dos alunos matriculados, isto é, 530 matrículas contra 90 das aulas e escolas privadas. Além disso, as práticas tradicionais e informais de ensino das primeiras letras, – como, por exemplo, o ensino familiar entre parentes e agregados, com ou sem auxílio de preceptores – não foram registradas, deixando, para os historiadores, uma lacuna significativa no que se refere às possibilidades de historiar práticas heterogêneas de alfabetização no Rio de Janeiro oitocentista.

174 Seja como for, a avaliação realizada pelo Inspetor Geral de Instrução na Corte, no início da década de 1870, levava-lhe à conclusão de que era preciso maior empenho das autoridades públicas na difusão do ensino primário pelas classes populares. Segundo ele, as estatísticas demonstravam que, “apesar do grande esforço do governo” – o qual, ainda em 1871, estabeleceu a criação de 10 escolas públicas – a matrícula nas escolas ainda era ínfima, se comparada a grande quantidade de menores de 14 anos, livres, que, na maioria das freguesias, não estavam matriculados nas escolas.

O Inspetor apresentava outros empecilhos para o desenvolvimento da instrução primária. Um dos mais graves, na sua perspectiva, consistia no fato de que, a maioria dos alunos das escolas públicas e particulares primárias não prestava os Exames Finais de conclusão do curso, realizados ao final de cada ano, pelas Mesas Examinadoras nomeadas pelo Ministério do Império.

Na opinião do inspetor da instrução na Corte, as classes pobres evitavam as escolas e os exames públicos. Caso se matriculassem em alguma escola, as crianças se retiravam antes do término do curso primário. Para o dirigente, a única solução seria providenciar para que o ensino fosse



efetivamente obrigatório, como já legislava o Regulamento de 1854. A explicação dada pelo inspetor para a não recorrência das classes populares às escolas era de que a instrução elementar nelas ministrada era muito superior às “necessidades” dessas classes. Ressaltava ainda que, embora não fosse fácil avaliar o limite da instrução “indispensável a todos,” acreditava que para os “filhos do povo”: “[...] os que verdadeiramente necessitam de instrução elementar, este deve ser feito em escolas anexas a oficinas onde tenham o tirocínio da profissão conveniente, remunerado na devida proporção.” (AMARAL, 1872, p. 17).

Suas idéias eram compartilhadas pelo governo conservador, liderado pelo Ministro João Alfredo. Para ele, a instrução profissional e a instituição das chamadas escolas industriais representavam um caminho possível para educar os jovens e até mesmo os adultos. O seu projeto de criar as escolas profissionais foi materializado com a fundação do *Asilo de Meninos Desvalidos* (na República, denominado Instituto João Alfredo), em 1874.

A proposta de instruir a população adulta, é claro, provinha do fato de que, o Império parecia – na expressão metafórica de José Murilo de Carvalho – um “mar de analfabetos.” (CARVALHO, 1980). A porcentagem dos alfabetizados, entendidos como aqueles indivíduos que sabiam ler e escrever, em nível nacional era, de fato, muito pequena. De acordo com o Censo de 1872 havia uma população de aproximadamente 10.100.000 almas no Império. Destas, eram alfabetizados cerca de 1.013.555 homens e 551.426 mulheres e, analfabetos, 4.110.814 homens e 4.255.183 mulheres. A porcentagem de indivíduos alfabetizados do sexo masculino era de 19,8% e, do sexo feminino, 11,5%.

O Censo de 1890, após o advento da República, apontou para um pequeno crescimento do número de homens e mulheres alfabetizados: 1.385.854 e 734.705, respectivamente. Em termos percentuais não se modificou o quadro da população masculina alfabetizada, continuando em torno de 19,8%. Em relação às mulheres, por outro lado, notou-se significativo crescimento. A população de analfabetos, porém, continuava alta, considerando-se que houve vertiginoso crescimento demográfico, principalmente no Sudeste, devido às migrações internas de escravos e libertos e da imigração estrangeira. Em 1890, os dados apontaram 5.852.078 homens e 6.361.278 mulheres que não sabiam ler e escrever.



No entanto, mesmo considerando as falhas e imperfeições do Censo de 1872, o levantamento demonstrou que, pelo menos nas grandes cidades, o crescimento da alfabetização não pode ser desprezado, nas duas últimas décadas do Império. Por isso, para o Rio de Janeiro, os dados de alfabetização produzidos pela Comissão de Estatística dos Censos de 1872 e 1890, apresentaram-se um pouco mais otimistas. Em 1872, com uma população de 274.972 habitantes, 65.384 homens (41,2%) e 34.101 (29,3%) sabiam ler e escrever, totalizando 99.485 alfabetizados, o que representava, em dados aproximados, cerca de 30% da população. Em 1890, o número dos alfabetizados na Corte elevou-se a 50%. Além disso, o número de mulheres no magistério público cresceu a partir da segunda metade do século XIX. Em 1871, as mulheres já representavam cerca de 1/3 do professorado primário do Rio de Janeiro e, no final dos anos 1880, elas passaram a ser maioria. (SCHUELER, 2002).

176

Pode-se perceber que a política de instrução pública do governo, no início dos anos 1870, acompanhava os debates mais importantes da época e buscava alternativas para os problemas, nos limites de seu campo de atuação. O Estado procurava dirigir e controlar o ensino público, ao mesmo tempo em que concedia liberdade para os proprietários de colégios ou filantropos a agirem em prol da instrução. O público e o privado, longe de constituírem instâncias separadas e antagônicas, mesclavam-se e confundiam-se, ora promovendo projetos comuns e alianças, ora disputando monopólios e interesses distintos, num processo dinâmico, onde estavam em jogo tanto bens materiais quanto valores simbólicos e culturais. (ADORNO, 1991).

No início da década de 1870, produzindo, manipulando e utilizando os dados estatísticos e censitários, as autoridades da Corte apresentavam aos parlamentares os motivos da elevação do orçamento anual, proporcionando pela criação de mais 11 escolas públicas. Estas escolas seriam alocadas nas freguesias urbanas, Santana, Santa Rita, Glória, Engenho Velho e nas rurais, incluindo Inhaúma e Jacarepaguá. Com este acréscimo, a Corte passou a contar 58 escolas públicas, 30 de meninos e 28 de meninas. A importância atribuída à educação das mulheres, veiculada, sobretudo, pelo ideário positivista, já se fazia sentir e se expressava no número de estabelecimentos femininos, então quase igualado aos masculinos.

Os dados do Ministério do Império indicavam que a escola municipal de São Sebastião, na Praça Onze a "Pequena África" da Freguesia



de Santana, como a região ficou conhecida, devido à presença majoritária da população negra e de ex-escravos migrantes das cidades baianas – registrou a matrícula de 435 crianças em 1873, sendo 271 meninos e 164 meninas, estudantes em aulas separadas de ensino elementar. No mesmo prédio, à noite, funcionaram as aulas noturnas para 76 adultos. Quanto às casas de escolas particulares primárias, o governo possuía conhecimento da existência de 99 estabelecimentos, sendo que 4 delas eram subvencionadas pelos cofres públicos: 2 escolas masculinas, o curso noturno da *Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagoa* e o curso noturno da escola pública de Inhaúma. (MARTINEZ, 1997).

Reassumindo a pasta do Ministério do Império em meados de 1876, o Conselheiro e Senador do Império, José Bento da Cunha Figueiredo, alegava conhecer de perto os problemas do ensino. Na sua visão, o governo imperial aplicou todos os esforços em prol deste serviço e a instrução progrediu no país, principalmente na Corte, se comparados os dados aos anteriores à década de 1870. Para conferir credibilidade às suas idéias, a autoridade citava decretos imperiais de 1875 – de n.ºs 6154 e 6362 – através dos quais o Ministério do Império autorizou a criação de mais 17 escolas públicas na cidade, sendo 7 para meninos e 10 para meninas.

As freguesias urbanas, mais populosas, uma vez mais foram beneficiadas, passando a contar com mais escolas públicas primárias: 8 escolas em Santana; 7 em São Cristovão; 6 em Santa Rita; 6 no Sacramento; 6 na Glória; 5 no Espírito Santo; 5 no Engenho Novo; 5 em São José. Notável também foi a expansão do número de escolas nas freguesias rurais, como em Jacarepaguá (6), Guaratiba (5), Campo Grande (4) e Ilha do Governador (4). No entanto, o Ministro reconhecia que a população escolar nas áreas urbanas havia aumentado, estimando-a em cerca de 50.000 crianças, e, portanto, seria necessário elevar ainda mais o número de estabelecimentos.

Englobando o ensino público e o particular, foram registrados 14.257 alunos matriculados, em 1876. No final do ano seguinte, a Corte possuía 95 escolas públicas, 49 destinadas aos meninos e 46 às meninas. As 17 escolas recém estabelecidas não iniciaram prontamente suas atividades, por falta de professores efetivos, tendo algumas iniciado o exercício sob a responsabilidade dos adjuntos, ex-alunos das escolas que se tornavam, na prática do magistério, aprendizes do ofício. O quantitativo de escolas

primárias públicas – duplicado nos anos 1870 – não seria mais alterado até o advento do regime republicano.

A leitura dos relatórios, referentes à década de 1880, sobre o ensino primário na cidade do Rio de Janeiro revelou a permanência de muitos dos problemas e dos debates da década anterior. Embora muitas questões se repetissem, como, por exemplo, a liberdade e a obrigatoriedade de ensino, a necessidade de ampliação do número de escolas primárias, a formação do magistério, etc., nesses anos, outras problemáticas foram levantadas com maior ênfase. A reconstrução da nação e a formação de um povo, – homogêneo e harmônico –, através da educação e a partir da imagem de um Estado organizador e neutro, pairando sobre e acima da sociedade, foram soluções possíveis nas quais acreditaram os dirigentes imperiais relacionados à administração do ensino na Corte.

A instabilidade política refletia-se nos relatórios e documentos oficiais sob a forma de representações negativas e pessimistas sobre as escolas primárias na cidade. Pela leitura desses documentos, percebe-se que, nesse período, não foram criadas novas escolas públicas pelo Ministério do Império. Ao contrário, o número de escolas providas decresceu: das 95 existentes, apenas 75 estavam funcionando, devido às demissões de professores adjuntos, após as novas exigências de exames em 1881. A situação da frequência escolar também não parecia ser das melhores, ainda mais com a febre amarela epidêmica nos verões de 1881, 1882 e 1883. O Inspetor Geral da Instrução Pública reclamava, neste ano, que, entre uma população de 300.000 habitantes livres, a Corte possuía um total de 18.804 alunos, sendo 8.740 matriculados nas escolas públicas primárias e, 10.064, nas particulares.

O Relatório deste inspetor, Antonio Herculano Bandeira Filho, nomeado em 30 de abril de 1883, é muito rico em dados sobre as escolas públicas e particulares da Corte, inclusive localizando-as em seus endereços nas freguesias urbanas e rurais, então elevadas a 21, com o desmembramento da Lagoa e da Gávea e a criação do Engenho Novo, área de ocupação recente próxima ao Engenho Velho.

Em relação ao quadro estatístico escolar na cidade de Janeiro, registrava haver, em 1883, 94 escolas públicas primárias, 68 urbanas e 26



suburbanas – menos uma em relação aos anos anteriores, visto que a escola isolada de meninos de São José foi fechada por falta de freqüência.

Das 94 escolas públicas primárias em funcionamento – algumas providas apenas com professores adjuntos –, 13 funcionavam nos 7 prédios públicos, construídos na década anterior, para o fim específico da instrução, com capacidade para abrigar de 400 a 600 crianças de ambos os sexos, quais sejam: o da Rua da Harmonia, na Freguesia de Santa Rita; o da Praça da Aclamação, em Santana; o da Praça Duque de Caxias, na Glória; o da Rua Boa Vista, na Gávea; o da Praça de São Francisco Xavier, no Engenho Velho; o da Praça de Pedro I, em São Cristovão e, o da Praça de Pedro II, no Engenho Novo.

As demais escolas públicas primárias – 81 – permaneceram funcionando nas tradicionais casas domésticas alugadas. Tal fato, aliás, era lamentado pelo Inspetor, pois, na sua perspectiva, o ideal era que a instrução pública fosse ministrada em modernos edifícios, cuja construção se adequasse aos fins e programas de ensino, mesmo que fosse mantida a moradia dos mestres no interior dos espaços escolares, como forma de auxiliar nos seus parcos vencimentos.

Alertando para as falhas e imperfeições existentes nas suas contas, o Inspetor informava que, em 1883, as matrículas das escolas públicas primárias registraram 8.740 alunos, 4.761 meninos e 3.979 meninas. Quanto ao ensino particular, Antonio Herculano registrou 185 estabelecimentos de instrução primária, número que representava uma elevação de 80% em relação ao início da década anterior. Nestes, a matrícula subia a 10.064 alunos, 6.710 meninos e 3.354 meninas, o que reiterava a importância das instituições privadas de ensino na cidade.

Em contraposição aos anos 1870, a nova década foi lida por este dirigente como um período de decadência do ensino público na cidade do Rio de Janeiro. Embora esta chave interpretativa pareça interessante, e coerente com os dados produzidos pelos relatórios e documentos oficiais, mais do que enfatizar a suposta decadência no ensino primário na cidade nos anos 1880, importa ressaltar que o processo de constituição da *escola*, e das escolas públicas primárias na Corte, foi caracterizado pela permanente tensão entre diversos projetos de reforma e concepções educacionais distintas a respeito dos significados da educação pública, e da escola.

Entre diagnósticos e representações mais otimistas (que ora apontavam para os avanços da escolarização), e perspectivas de análise pessimistas (que, via de regra, sustentavam o atraso, os retrocessos e a defasagem entre os percentuais de matrículas e da frequência escolar), os *Relatórios* oficiais revelam os impasses e os embates em torno das representações culturais sobre a escola primária na cidade do Rio de Janeiro. Revelam, sobretudo, não apenas conflitos políticos, mas elaborações, apropriações e perspectivas distintas, projetos e modos diferenciados de pensar, dirigir, controlar, produzir e diagnosticar a escola, em uma cidade que experimentava o acirramento das desigualdades e das diferenças entre as classes sociais. Desigualdades ainda mais tensionadas, no fim dos anos 1880, quando os embates definitivos em torno da escravidão conduziram à redefinição não apenas da organização do trabalho, mas dos conceitos de liberdade e cidadania. (CHALHOUB, 1986). Sem falar do golpe militar de 15 de novembro e a transfiguração da monarquia tropical em *República dos Estados Unidos do Brasil*...

Considerações finais

180

Com a reconstrução do movimento de implementação das escolas públicas primárias na cidade, através de um mapeamento quantitativo destes estabelecimentos de ensino, registrado pelos *Relatórios do Ministério do Império* e da *Inspetoria Geral de Instrução*, pode-se perceber que, entre os anos de 1854 e 1890 houve um relativo crescimento da atividade política estatal no sentido de controlar e criar escolas públicas, ao mesmo tempo em que havia uma demanda por escolas, se consideramos o número significativo das matrículas de meninos e meninas nas populosas freguesias urbanas da cidade, com notável elevação das matrículas nas escolas do sexo feminino nas décadas de 1870 e 1880. Dado que, aliás, é coerente com a própria expansão do ingresso das mulheres no magistério público primário. (SCHUELER, 2002).

Esse movimento de constituição das escolas públicas primárias nas freguesias urbanas e rurais indicava claramente que a ação estatal hierarquizava os estabelecimentos e definia políticas distintas para o ensino primário na cidade. Priorizava-se, claramente, a distribuição e a localização das casas de escolas nas freguesias urbanas, centrais e populosas, não somente em



atendimento às possibilidades mais expressivas da demanda da população escolar, como a denominavam, mas, sobretudo, como instrumento de visibilidade das próprias escolas (a institucionalização e a difusão da *escola* na sociedade) e de uma determinada direção política na cidade.

A prioridade para a escolarização da população urbana e a distribuição desigual das escolas oficiais nas áreas centrais e periféricas da cidade, ganhara expressão máxima com a construção, nas praças centrais da cidade, dos modernos prédios escolares, monumentalizados em grandiosas formas arquitetônicas, associados aos “palacetes” de estilo europeu, e ao ideal de constituição de um novo *lugar* da educação escolar na malha urbana, de uma cidade que se pretendia moderna, e de novos modelos educativos para a sociedade.

A hierarquização; a distribuição desigual e irregular das escolas primárias na cidade; a coexistência de uma maioria de estabelecimentos funcionando nas tradicionais casas residenciais alugadas pelo erário com modernos prédios destinados ao fim específico da instrução primária, um espaço construído para afirmar a noção de *lugar público* – todos esses constituem fatores que, para além de uma perspectiva de reconstrução de um diagnóstico do ensino primário, indicam que, na cidade do Rio de Janeiro, nos anos finais do século XIX, não se pode falar em escolas (e em professores e professoras, alunos e alunas!) como se estas fossem instituições não apenas naturais como homogêneas, formalizadas por normas e modos de organização, de distribuição e de funcionamento semelhantes.

Ao contrário, havia uma diversidade de *culturas escolares*, uma heterogeneidade de experiências e de práticas docentes, e dos grupos sociais (os alunos) que constituíam o público das escolas, nas variadas modalidades de organização escolar existentes na cidade, manifestadas, sobretudo, nas distintas localizações e distribuições na malha urbana, nos diversos lugares sociais da escola, nas diferenciações entre as escolas domésticas urbanas e as rurais, e entre estas e os modernos “palácios” escolares, responsáveis pelo progressivo agrupamento das antigas escolas isoladas nas freguesias centrais da cidade.

Por essas razões, como sugere Antonio Viñao Frago (1995), é preciso falar nas escolas primárias oitocentistas no *plural*, pois, enquanto conjuntos de aspectos institucionalizados – a organização, a *escola* – as *culturas es-*

colares possuem variadas modalidades e níveis, incluem diversas práticas e condutas, modos de viver e de pensar, hábitos e ritos, ou seja, constituem diferentes histórias cotidianas do *fazer* escolar, além de expressarem uma diversidade de idéias compartilhadas, ou não, de objetos materiais, de funções e usos dos espaços e dos tempos escolares.

Notas

- ¹ Para uma análise do *Conto de Escola* no sentido de problematizar a construção histórica do *ofício de aluno* no Brasil, na interface da História da Educação e da Sociologia da Infância, consultar Delgado; Muller; Schueler (2005).
- ² Resultados parciais da pesquisa sobre o quantitativo das escolas públicas primárias nas últimas décadas do século XIX podem ser encontrados em Schueler (2001). O presente relatório de pesquisa constitui versão modificada do primeiro capítulo da tese de doutoramento. Consultar Schueler (2002). Alguns resultados da pesquisa vêm sendo recentemente divulgados em Congressos e Seminários de História da Educação. Conferir Schueler (2005).

Referências

182

ADORNO, Sérgio. **Aprendizes do poder**. O bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

AMARAL, José de Santa Maria. Relatório do Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte. **Relatório do Ministério do Império**. Rio de Janeiro: Tipografia Oficial, 1872.

ASSIS, Machado. Conto de escola. **Várias histórias**. São Paulo: Globo, 1997.

CARVALHO, José Murilo. **A construção da ordem**. A elite política imperial. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Relume Dumará, 1980a.

_____. **Teatro de sombras**: a política imperial. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Relume Dumará, 1980b.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CASTRO, Hebe Maria Mattos de. **Das cores do silêncio**. Os significados da liberdade no Sudeste escravista. Brasil século XIX. Rio de Janeiro, 1993 (Prêmio Arquivo Nacional de Pesquisa).

_____. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.



- CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1986.
- _____. **Visões da liberdade**. As últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. **Para além dos ofícios de crianças e alunos**: o caso do Brasil. Pelotas/Rio de Janeiro, 2005 (mimeo).
- ESCOLANO, Augustin; FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, espaço e subjetividade**. Espanha: DPA Editora, 1998.
- FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 19-34, maio./jun./jul./ago. 2000.
- FARIA FILHO, Luciano. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia; FONSECA, Thaís. (Org.). **Historiografia e história da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural. posibilidades, problemas cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.
- GONDRA, José; LEMOS, Daniel. **Poderes da assinatura**. Abaixo-assinados como fonte para a História da Educação Brasileira do século XIX. Rio de Janeiro, 2001 (mimeo).
- GONDRA, José. **Artes de civilizar**. Medicina, higiene e educação na corte imperial. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.
- LOBO, Eulália Maria. **História do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IBMEC, 1978.
- MARTINEZ, Alessandra. **Educar e instruir**: a instrução popular na Corte imperial, 1997. 300 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.
- NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 151-182, 1992.
- _____. **A escola redescobre a cidade**. Reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca de 1910-1933, 1993. 227 f. Tese (Concurso para Professor Titular) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1993.
- ROCHA, Oswaldo Porto. **A era das demolições/habitações populares**. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1986.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. A instrução primária no Rio de Janeiro imperial: esboço das escolas públicas nas últimas décadas do século XIX. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 10, n. 17, p. 93-124, jul./dez. 2001.

_____. **Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro:** práticas, representações e experiências de profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1890), 2002. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

_____. Culturas escolares e experiências docentes na Corte imperial: notas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2005. 1 CD-ROM.

SILVA, Adriana Maria Paulo. **Aprender com perfeição:** escolarização e construção da liberdade na Corte da primeira metade do século XIX. Brasília: Plano, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinicius (Org.). **Ideário e imagens da educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2000.

THOMPSON, Edward Palmer. **Senhores e caçadores:** a origem da lei negra. 2 ed. Tradução de Denise Bottmann; Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1997.

THOMPSON, Edward Palmer. **Whigs and hunters.** London: Penguin Books, 1977.

VEIGA, Cynthia. **Cidadania e educação na trama da cidade:** a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

184 VEIGA, Cynthia; FONSECA, Thaís. (Org.). **Historiografia e história da educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves; GONDRA, José Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes; DUARTE, Regina Horta. **Educação, modernidade e civilização.** Belo Horizonte: Autentica, 1998.

VIDAL, Diana; CORTEZ, Maria Cecília de Souza (Org.). **A memória e a sombra.** A escola brasileira entre o império e a república. Belo Horizonte: Autentica; São Paulo: FEUSP, 1999.

Alessandra Frota Martinez de Schueler
Profa. da Faculdade de Educação da UERJ
Pesquisadora do NEPHE/UERJ
Rua Tupiniquins | 305 | São Francisco
Niterói | Rio de Janeiro | 24360-260
E-mail | alefrotaschueler@yahoo.com.br

Recebido 24 ago. 2005

Aceito 18 set. 2005



A ousadia da criação da Revista Educação em Questão em 1987

The dare of the Education in Question Magazine creation in 1987

A *Revista Educação em Questão*, editada desde 1987, nasceu da iniciativa de professores do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), quando o Mestrado em Educação, instalado em 1978, compwletou nove anos formando mestres nas áreas de concentração em Pré-Escolar e Tecnologia Educacional. Os professores, acreditando na educação e na pesquisa socioeducacional como ferramentas de transformação do social, não mediram esforços para materializar o projeto editorial da *Revista Educação em Questão* em substituição ao *Boletim de Educação*, criado em 1981, de circulação basicamente restrita às universidades federais da região Nordeste. Para contar-nos essa ousadia da criação da Revista Educação em Questão, a professora Marta Maria de Araújo entrevistou o professor José de Castro e a professora Maria Doninha de Almeida, respectivamente editores da Revista nas décadas de 1980 e 1990.

185

1. Qual foi a política editorial da Revista Educação em Questão no período em que foi editor?

Prof. José de Castro: Em primeiro lugar, é importante registrar que a Revista Educação em Questão nasceu a partir de um grupo de educadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) que acreditava na educação como ferramenta de transformação social com uma grande preocupação em democratizar o acesso ao debate dessa natureza, dentre outras, e que favorecessem a promoção de “revoluções” através do pensamento e da divulgação de novas idéias. Isso fica bem claro a partir da leitura dos textos dos editoriais do período, nos quais se evidencia esse compromisso com o debate de problemas cruciais para a vida da sociedade brasileira, tais como democratização, cidadania, questionamento do modelo neoliberal, combate à fome, a situação habitacional, diretrizes e bases para a educação, constituinte, dentre outras.

Pode-se afirmar que uma das notas-chave da política editorial do período em que tive o privilégio de estar à frente como editor e jornalista-responsável



pode ser caracterizada como “ousadia.” Um grupo de professores resolveu que era hora de ampliar as oportunidades para a divulgação de idéias através de artigos, de entrevistas, de resenhas, mas era preciso que isso fosse feito com seriedade e com espírito de compromisso em relação às necessidades de transformação da sociedade brasileira. A ousadia foi sair de um boletim informativo interno, dar o salto de um veículo restrito às prateleiras e gavetas dos professores do Departamento de Educação, para uma mídia que pudesse ganhar contornos nacionais e até mesmo internacionais, e que fosse capaz de trazer novas luzes às discussões sociais, econômicas e políticas do país, a partir de um olhar entrincheirado no campo educacional.

Tal característica confirmava uma preocupação de que a Revista representasse algo vivo e fosse contemporânea de si mesma, trazendo à discussão temas atuais e dentro do campo de interesse dos leitores. Isso significava o cuidado em se estabelecer uma sintonia com os debates que ocorriam, não apenas no âmbito do país, mas até mesmo fora dele. Essa característica de universalização das discussões sempre foi uma das motivações norteadoras da **política editorial**, que buscava extrapolar os muros da UFRN e as fronteiras do meramente regional, buscando uma inserção num cenário de maior amplitude e visibilidade.

186

Ao mesmo tempo havia um interesse em se democratizar o acesso a novos autores, inclusive buscando-se a inserção de trabalhos de alunos de graduação e de pós-graduação. **Nessa época os professores eram aconselhados a estimularem os seus alunos a produzir resenhas que pudessem ser publicadas pela Revista Educação em Questão.**

Uma outra estratégia para se incentivar o surgimento de novos talentos e formas de expressão foi através da seção “Criação e Arte,” que dentro da política editorial da Revista representava uma oportunidade para o exercício da criatividade e do pensamento crítico a partir de um olhar mais sensível, o que poderia garantir um pouco mais de leveza na maneira de se questionar a educação. Além de tudo isso buscou-se também uma maior abertura para a publicação de artigos de autores de fora do Rio Grande do Norte.

Portanto, uma Revista com tais contornos e ambições precisava contar, desde o começo, com um Conselho Editorial comprometido e dedicado à análise do material a ser publicado a partir de critérios claramente estabelecidos, tais como identificação com a linha temática da Revista, ineditismo, origina-



lidade, atualidade, relevância e contribuição para a área, dentre outros. Por outro lado, buscou-se reforçar a autoridade da Revista através da criação de comitês científicos nacionais e internacionais. Esses comitês seriam uma espécie de salvaguarda de que a Revista seria respeitada como um veículo sério dentro do seu campo de atuação e de que não se caracterizaria como um veículo restrito a um pequeno grupo de educadores.

Uma outra característica norteadora do período focado pode ser definida como uma busca de qualidade gráfica, com uma diagramação e apresentação visual que atraíssem o leitor, chegando alguns números a contar com ilustrações feitas por profissional de inegável talento, ao mesmo tempo em que se perseguia o atendimento aos aspectos técnicos de normalização bibliográfica, de catalogação, além de se acalantar o sonho de se conseguir a sua indexação, pelo menos no âmbito nacional.

Sempre houve uma preocupação em se conseguir que a Revista tivesse, além da qualidade do seu conteúdo, um alcance maior que alçasse vôos cada vez mais altos. Isso foi o que a levou a buscar uma distribuição nacional, através do estabelecimento de uma parceria com a Editora Cortez e posteriormente com a rede de editoras universitárias do país. A distribuição nacional funcionou, durante algum tempo, com todas as dificuldades peculiares daquele momento. Ao que tudo indica, a distribuição continua sendo um dos grandes desafios de quase todos os que se dedicam a publicações dessa natureza. Existe uma premência em se conseguir fazer chegar até o leitor de forma abrangente, periódicos que discutam com qualidade assuntos relevantes para a vida nacional, como o vem fazendo a Revista Educação em Questão.

Infelizmente, as inúmeras dificuldades que afetavam principalmente a manutenção da regularidade na periodicidade da publicação da Revista, dentre outras variáveis, conspiraram contra muitos dos sonhos acalentados àquela época. Mas, apesar de tudo, ao se considerar que ainda hoje a Revista Educação em Questão permanece viva e atuante, pode-se concluir que os caminhos que vêm sendo trilhados têm valido a pena e que os esforços despendidos no passado não foram em vão.

Para além de tudo, resta ainda o sonho de se concretizar as utopias possíveis, como preconizava o editorial comemorativo dos dez anos de Revista Educação em Questão, no número referente ao período de janeiro a junho de 1996: garantir a publicação de uma Revista que possa fazer aflorar nas

mentes a possibilidade de se “reconstituir a dignidade do homem” pelos caminhos da educação, da visão crítica e da discussão dos aspectos fundamentais de uma sociedade que ainda está em construção. Ao que tudo indica, a Revista Educação em Questão continua sendo uma trincheira de divulgação, de luta e de busca de novas alternativas para a transformação e reinvenção do social, uma Revista que ainda não perdeu a sua principal qualidade editorial: a capacidade de ter ousadia e de saber sonhar.

2. De onde surgiu a idéia da seção Entrevista?

Prof. José de Castro: À época em que a Revista Educação em Questão surgiu fervilhavam muitas idéias em várias cabeças pensantes, que questionavam os problemas político-educacionais do país. Havia grandes temas em debate, como a Constituinte e a própria gestação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação como instrumento de revitalização dos rumos da educação brasileira. Dessa forma, a idéia de se ter uma seção fixa de entrevista foi pensada como uma espécie de âncora, em torno da qual os demais temas seriam debatidos pela Revista. Inclusive, pode-se notar que o primeiro número da Revista foi, em parte, temático, que trouxe à luz algumas reflexões em torno da nova Constituição do país e de suas implicações no fortalecimento do processo democrático nacional.

Verificou-se, contudo, que seria muito difícil de se ter edições inteiramente tematizadas devido à diversidade dos colaboradores quanto à sua formação, áreas de interesse e campos de investigação. Mas prevaleceu a idéia de ter sempre a oportunidade de se contar com a palavra de alguém que se destacasse numa das áreas do debate da educação brasileira e até mesmo de contar com pensadores de abrangência internacional. Uma Seção como a de entrevista favorece ao leitor o contato com algum tema político-educacional de maneira mais aprofundada, permitindo um “diálogo” vertical com o pensamento de alguém que tem algo de relevante a propor como alternativa para provocar reflexões em torno de problemas contemporâneos.

Com esse intuito a Revista Educação em Questão procurou, inclusive, entrevistar educadores de renome nacional, tais como Dermeval Saviani, Vanilda Paiva, Madalena Freire e até mesmo de visibilidade internacional, representados por Georges Snyders e Mario Alighiero Manacorda. Vale salientar que sempre houve também uma preocupação com a expressão da riqueza do



pensamento dos intelectuais da terra sobre temas abrangentes. Nesse sentido, pode-se citar como exemplo a entrevista publicada no primeiro número da Revista com o líder do movimento de professores da rede pública do Estado, Júnior Souto, que posteriormente foi eleito como o primeiro Deputado Estadual do PT no Rio Grande do Norte, versando sobre a Constituinte. Nessa mesma linha de valorização do pensamento local sobre matérias de interesse sociais e políticos, pode ser citada a entrevista realizada com o professor José Wellington Germano, da UFRN.

Percebe-se que esta seção vem se constituindo, ao longo da existência da Revista Educação em Questão, como uma de suas mais importantes e fecundas ferramentas capazes de motivar o leitor e de estimulá-lo a uma reflexão acerca do papel fundamental que o pensamento humano pode exercer nas várias áreas do conhecimento e das ciências, inclusive nas da educação, para a transformação da sociedade humana em suas várias dimensões.

1. Qual a política editorial da Revista Educação em Questão no período de sua responsabilidade pela editoração da mesma?

Profa. Maria Doninha: Participei do Conselho Editorial da Revista desde a sua criação, em 1986, até 1999. Estive afastada de dezembro de 1993 a junho de 1996. Fui editora assistente entre 1987 e 1989 e editora chefe no período de 1996 a 1999. Vivenciei as múltiplas dificuldades que caracterizam o desenvolvimento de um periódico que vem a público sem uma política acadêmica que envolva a editoração da produção científica da instituição.

Na UFRN não existia, e não existe ainda, uma política de publicação que integre uma meta dirigida à divulgação do conhecimento científico sistematizado em suas várias áreas de conhecimento. Nos Centros Educacionais também não havia uma política consistente de estímulo à socialização da produção científica por meio de periódicos. O que existia era a organização e a publicação de revistas, muitas de boa qualidade, mas não integradas a uma política de publicação que destaque, inclusive, o suporte material para sua sustentação. No entanto, o crescimento e o desenvolvimento da pós-graduação forçou a abertura desse espaço o que não significa, porém, uma política consciente e programada de estímulo à editoração nos vários níveis de conhecimento.



Nesse espaço, a Revista Educação em Questão foi impulsionada principalmente pela força do espírito intelectual de profissionais administradores que acreditam na importância da manutenção de um trabalho que se consubstancia em uma Revista, em textos produzidos nas bases de pesquisa e em livros. A então chefia do Departamento de Educação, Professora Sandra Borba, e o coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Professor Vicente Madeira, incluíram a Revista entre as metas prioritárias dessas duas instâncias.

Do entendimento dos dois administradores surgiram as duas grandes e significativas colaborações para o início da consolidação de uma política pontual (porque isolada do todo da universidade) de divulgação da produção científica, por meio de um periódico científico de textos e de livros de circulação nacional. Dessa forma, a Revista passou a fazer parte da política de publicação do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Por isso, entendo que não há uma política acadêmica de estímulo e garantia à publicação do saber por meio específico da revista.

190

Foi no âmbito do fortalecimento da importância de um instrumento científico como a Revista, e juntamente com ela, que foram publicados vários livros e uma coleção com 19 livros compostos dos trabalhos científicos apresentados e discutidos no XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), realizado em 1997, em Natal, pelos programas de pós-graduação em educação do Nordeste. A estrutura da Revista Educação em Questão deu suporte técnico e essa publicação catalogada como Coleção EPEN.

Durante o período em que a responsabilidade de editar a revista esteve sob a minha direção não segui um direcionamento muito diferente dos encaminhamentos anteriores. Não posso falar em uma política de editoração e sim em uma estratégia de organização da Revista. E para isso, podem ser computados: o reforço à análise crítica dos problemas educacionais em destaques no momento; a disponibilidade de espaço para os grupos de pesquisadores em educação da região divulgarem suas produções docente e discente e intercambiarem suas experiências acadêmicas.

A distribuição dos espaços da Revista contemplando trabalhos de professores e alunos desta Universidade e de outras instituições; a liberdade de opiniões; a socialização dos trabalhos publicados através da permuta com revistas brasileiras e internacionais de educação; a participação no fórum nacional de



revistas de educação; a prioridade para publicação de trabalhos científicos considerados originais (fruto de pesquisa). Buscou-se, ainda, o aperfeiçoamento da apresentação interna da Revista, bem como a sua identidade nacional, inovando-a com uma capa padronizada.

A divulgação do conhecimento e da produção científica sistematizados, de fato, se recente da criação de uma política acadêmica que, em sua estruturação, considere a necessária atenção ao desenvolvimento e manutenção de periódicos científicos, específicos dos vários saberes que complementam a missão de uma universidade.

O mesmo acontece atualmente com a diferença de que a Revista venceu desafios. Mas, hoje, se defronta com renovados obstáculos, principalmente na época da sociedade da informação, onde o conhecimento avança e se modifica a velozes passos. Assim, a Educação em Questão conseguiu firmar-se de forma igualitária a outras revistas do país, assegurar a sua permanência na vida cultural e chegar até mesmo fora do espaço geográfico nacional. É oportuno lembrarmos o que já dissemos no passado. *É um desafio. Valeu como nunca a informação.*

191

José de Castro

E-mail | jdecastro@digi.com.br

Maria Doninha de Almeida

E-mail | mar@ufrnet.ufrn.br



I Encontro de Editores de Revistas de Educação das Regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste

1^o Meeting of education magazines editors of the northeast, north and middle west regions

Nos dias 4 e 5 de agosto de 2005, realizou-se em Natal (RN), o I Encontro de Editores de Revistas de Educação das Regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste. Na sua abertura, a profa. Marta Maria de Araújo saudou os presentes, cujo texto escrito está sendo publicado na Seção Documento deste número da Revista Educação em Questão, juntamente com os nomes e os e-mails dos editores presentes, além do *folder* de divulgação.

1. Saudação

Nossas Alvíssaras

192

Ilma Pró-Reitora Adjunta de Pesquisa, Profa. Maria Bernardete Cordeiro de Sousa, representando o Magnífico Reitor, José Ivonildo do Rêgo; Ilma Presidenta da ANPEd, Betânia Leite Ramalho, prezados editores de Revista de Educação e convidados.

Caros Colegas,

Foi-me dada a incumbência de fazer uma saudação a todos aqui presentes. Para tanto, pensei como poderia saudá-los na abertura dessa I Reunião de Editores de Revistas de Educação, promovida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação e a Revista Educação em Questão, com o apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação das Regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste. Enfim, segunda-feira à noite veio-me à idéia de buscar a inspiração em Luís da Câmara Cascudo.



Buscar uma inspiração em Cascudo é, sem dúvida, trazer Cascudo para perto de nós.

Luís da Câmara Cascudo, na apresentação do livro História da Cidade do Natal, conta-nos que no século XIX e início do XX havia em Natal a profissão de Alvissareiro, cuja função foi ocupada no final do século XIX, pelo funcionário público Joaquim Irineu de Vasconcelos. A partir de 1863, o posto de trabalho do Alvissareiro passou a ser a torre da Igreja da Matriz, antes o pátio do Quartel Militar. Qual era o trabalho do nosso Alvissareiro? Mirar, mirar o horizonte longínquo para hastear uma bandeira sempre que avistasse um navio longe adentrado o mar do Rio Grande do Norte. Adentrando pelo lado norte, devia o Alvissareiro hastear uma bandeira azul. Do lado sul, hastear uma bandeira encarnada.

Portanto, todos que aqui chegavam – marinheiros, companhias de teatro, artistas, missões nacionais e internacionais, tripulantes de navios cargueiros e passageiros ilustres – eram saudados com a expressão – Nossas Alvíssaras e Nossas Alvíssaras à Natal – cidade, segundo Cascudo, sem problemas, pois a Padroeira Nossa Senhora da Apresentação não permite o nascimento, tanto para aqueles que aqui moram quanto para aqueles que aqui chegam e partem com saudades...

Apesar da cidade não ter mais o nosso Alvissareiro com suas bandeiras azul e encarnada, mas com ele aprendemos a desejar – Nossas Alvíssaras – para todos que aqui chegam e depois partem, deixando saudades.

A todos os colegas das regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste e os professores que ministrarão os módulos, Nossas Alvíssaras, a I Reunião de Editores de Revista de Educação em Natal, terra de Câmara Cascudo e de todos nós.

Marta Maria de Araújo
Editora Responsável da Revista Educação em Questão

2. Folder de divulgação da I Reunião de Editores de Revistas de Educação das Regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste

Apresentação

As exigências que envolvem a produção, a manutenção, o aperfeiçoamento de um periódico científico e a possibilidade de constituição de uma rede de intercâmbios de editores de periódicos de Educação levaram-nos a promover esta Reunião, a partir de dois módulos.

Objetivos

Discutir o periódico do ponto de vista de políticas, critérios e procedimentos editoriais científicos.

Discutir problemas relacionados à produção dos periódicos e encaminhamento de possíveis soluções.

Módulo I – Periódico científico: concebê-lo, produzi-lo e avaliá-lo

Prof. Dr. Piotr Trzesniak – Universidade Federal de Itajubá

Questões preliminares para se fazer um periódico científico. Tipos de periódicos científicos. Política editorial. Quando um conteúdo é científico? A estrutura editorial do periódico científico e a seleção do editor científico. O ônus de tarefas e encargos e o ônus financeiro. Os modelos de retaguarda institucional e a alternativa da parceria. Instruções aos autores. A avaliação de revistas científicas: fundamentos e procedimentos. Indexadores, tipos e critérios de qualidade. Periódicos eletrônico: vantagens, desvantagens e custos. Periódicos eletrônico: vantagens, riscos e custos.

Módulo II – Oficina para editores científicos de periódicos em educação – Escrever e editar: compromisso com a disseminação do conhecimento

Profa. Dra. Maria do Carmo Guedes – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Escrito, um artigo ou ensaio depende de um periódico científico, impresso ou eletrônico, por sua dupla função: de depósito legal de texto como documento e de compromisso com sua circulação. Entretanto, para além do



registro de conhecimento produzido e de sua circulação, o periódico é também o espaço que materializa o artigo, que o torna objeto de leitura. A circulação como meio indispensável não se presta apenas para livrar o editor científico dos exemplares impressos ou fechar o trabalho de editor de revista científica eletrônica. A circulação é que assegura à escrita sua reatualização, conferindo a esta sua contrapartida – a leitura. Vale dizer, sem leitura, nem autor nem editor científico terão completado seus trabalhos de escrever e editar.

Participantes

Editores de periódicos científicos em Educação (Um editor por instituição devendo trazer os dois primeiros e os dois últimos números da Revista que edita e uma lista de problemas para discussão).

Editores de periódicos científicos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (participação restrita ao Módulo I).

Promoção

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Departamento de Educação | Revista Educação em Questão.

Apoio Institucional

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) | Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação do Norte e Nordeste | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) | Centro de Ciências Sociais Aplicadas | Pró-Reitoria de Pesquisa.

3. Relação de participantes, periódicos e e-mails

Participante	Instituição	Periódico	E - mail
Aldenice Alves Bezerra	UFAM	Amazônia	nice_b@uol.com.br
Ana Ludimila	UFRN	Estudos de Psicologia	ludimilafcosta@yahoo.com.br
Antônio Dias Nascimento	UNEB	Educação e Contemporaneidade	andiasst@hotmail.com
Antônio Villar M. de Sá	UNB	Linhas Críticas	villar@unb.br
Aparecida Queiroz	UFRN	Educação em Questão	cidinha@ufrnet.br
Erika dos Reis Gusmão Andrade	UFRN	Educação em Questão	ergandrade@ufrnet.br
Geraldo Inácio Filho	UFU	Educação e Filosofia	gifilho@ufu.br
Grinaura Medeiros	UFRN	Revista Eletrônica MNEME	grinaura@uol.com.br
Helene Monteiro	UFBA	Revista Gestão em Ação	liderisp@ufba.br
Iria Brzezinski	ANPEd	Educativa	iriaucg@yahoo.com.br
Isabel Fernandes de Oliveira	UFRN	Estudos de Psicologia	fernandes.isa@uol.com.br
José Gerardo Vasconcelos	UFC	Educação e Debate	gerardo.vasconcelos@bol.com.br
José Policarpo Junior	UFPE	Educação e Cultura Acadêmica	eduufpe@ce.ufpe.br
Lia Scholze	INEP/MEC	linha Editorial INEP	lia.scholze@inep.gov.br
Marcelo Quintino G. Batista	UFPA	Ver a Educação	mqgb@cpgp.ufpa.br
Margarita Victoria Rodriguez	UCDB	Série Estudos	margarita@ucdb.br
Maria das Graças P. Coelho	UFRN	Educação em Questão	gpcoelho@ufrnet.br
Maria Tereza C. Guimarães	UCG	Revista Educativa	canguil@br.turbo.com
Marta Maria Araújo	UFRN	Educação em Questão	martaujuo@digi.com.br
Mirian de Albuquerque Aquino	UFPB	Temas em Educação	miriabu@uol.com.br
Muirakytam Kennedy de Macedo	UFRN	Revista Eletrônica MNEME	muirakytam@uol.com.br
Nicanor Palhares Sá	UFMT	Educação Pública	palhares@cpd.ufmt.br
Osmar Fávero	ANPEd	Revista Brasileira de Educação	ofavero@infolink.com.br
Piotr Trzesniak	UNIFEI	Interamerican Journal of Psychology	piotrze@unifei.edu.br
Tânia Maria Maciel Guimarães	UNEMAT	Revista da Faculdade de Educação	tguima@terra.com.br
Terezinha Petrúcia da Nóbrega	UFRN	Paidéia	pnobrega@ufrnet.br
William Eufrázio Nunes Pereira	UFRN	Interface	willan@ufrnet.br
Yara Dulce Bandeira B. Ataíde	UNEB	Educação e Contemporaneidade	yaraataide@terra.com.br



Globalização & desigualdade

Globalization and disparity

Maria das Graças Pinto Coelho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

VALENÇA, Márcio Moraes; GOMES, Rita de Cássia da Conceição (Org.). **Globalização & Desigualdade**. Natal: A. S. Editores, 2002.

A globalização está presente no mundo pensado e no mundo vivido, desafiando indivíduos, instituições, sociedades, mercados e nações. A despeito dos valores atribuídos às vivências e experiências geradas pelo tema, a grande maioria da população mundial acredita que existe um mundo trânsfuga acomodando novas noções de espaços físicos e imaginários. Dos diversos estudos acerca do processo de expansão de bens e serviços nos últimos anos emergem análises sobre os fenômenos geopolíticos da reacomodação, acrescidas de reflexões sobre a rede imaginária global. Tais considerações podem ser revistas em uma série de ensaios sobre o tema: *Globalização & Desigualdade*, organizado por Márcio Moraes Valença e Rita da Conceição Gomes, uma produção integrada com o Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Os autores dão conta de um fenômeno que desde o início da década passada abala toda a estrutura social, tornando-se irreversível e que já dá sinais de se tornar totalizante, extrapolando as dinâmicas econômicas e culturais para tomar conta de todos os sistemas. Não há nada mais que possa escapar a esse processo, que recai em todos os cantos e em todas as esferas da cultura, da ciência e da tecnologia, sem falar nas relações do cotidiano e nos redimensionamentos das identidades culturais. A reacomodação permite, inclusive, novas dimensões para o conceito de cidadania, a cultural, que supera desigualdades e a escassez de acesso ao processo.

Na verdade, qualquer definição sobre o processo de globalização tem que levar em consideração que se trata de um processo objetivo, não de uma ideologia, embora tenha sido já usado pela ideologia neoliberal

como sendo a única racionalidade possível. É, segundo os pensadores que participam desse diálogo, um processo multidimensional, não apenas econômico. Sua expressão mais determinante é a interdependência global dos mercados financeiros, propiciada pela abrangência das novas tecnologias de comunicação e informação, e favorecida pela desregulamentação desses mercados. Também a ciência e a tecnologia estão globalizadas em redes de cooperação e o mesmo vale para o mercado global dos trabalhadores, cada vez mais especializado pela facilidade com que as informações circulam nas redes físicas e imaginárias globais.

A linha de argumentação que defende a abrangência do processo de globalização, organizada por uma corrente de pesquisadores atuais está constantemente sendo chamada ao diálogo neste trabalho, que extrapola uma evidente sobreposição de fatos e palavras. Pode se sugerir que este trabalho tenta uma interpretação ímpar dos fenômenos produzidos pelo processo, ao agregar a lógica simbólica da educação à análise. Na apresentação, os organizadores chamam a atenção para as várias retóricas contidas no neologismo e propõem que a discussão contida no trabalho considere problemas cruciais ao desenvolvimento humano, em particular, o problema da desigualdade social. Os textos vão sendo compostos na tentativa de responder o que é a globalização e os impactos que ela pode causar "aqui e agora" nos territórios globais e locais.

Arnon Andrade, por exemplo, aceitando que ideologicamente as expectativas sociais nas sociedades contemporâneas estão sendo amplamente deslocadas dos eixos educacionais tradicionais, conectados a certificados ou as viabilidades ocupacionais existentes, chama a atenção para o ensino fragmentado e desagregado na globalização "mediatizada," que é lançado para o campo do consumo e suas práticas. Como resultado, a cultura de massas assume um papel pedagógico fundamental. Nessa abordagem, cultura de massas é também educação de massas. Por outro lado, a globalização expressa um movimento em vários níveis: o político, o cultural, o econômico e o social, todos intercalados em suas complexidades, que as vezes inclui, mas que na maior parte de suas elucidações criam fossos de extrema desigualdade. São rubricas que se relacionam entre elas, porém a grande questão continua sendo a dissimetria, provocada por esta nova dinâmica social, disfarçada por trás das narrativas neoliberais em movimentos de integração surgidos em uma onda, "aparentemente doce."



Os ensaios desse livro entram em um ritmo harmônico e complexo, que ao contrário do tema, não produzem assimetrias. As dicotomias entre o global e o local são esquecidas para dar lugar a uma imensa festa de gala que enche os olhos, ocupam espaços simbólicos e ajudam a pensar.

Maria das Graças Pinto Coelho
Profa. do Curso de Comunicação Social e do
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN
Rua Clementino de Farias | 2070 | Casa A | Morro Branco
Natal | Rio Grande do Norte | 59056-485
E-mail | gpcoelho@ufrnet.br

Recebido 10 mar. 2005

Aceito 14 jun. 2005



Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine normas

1. A Revista *Educação em Questão* publica trabalhos relacionados à área de educação e ciências humanas, sob a forma de artigo, relato de pesquisa, entrevista, resenha de livro, documento histórico, após apreciação pelo Comitê Científico a quem cabe a decisão final sobre a publicação.
2. Os trabalhos submetidos à Revista *Educação em Questão* devem ser entregues em disquete (constando autoria) e em 02 vias impressas (sem autoria) configurados para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times new roman no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.
3. Os artigos *originais* (português ou espanhol) *entre 20 e 25 laudas* contêm os seguintes itens: resumo e *abstract*, em torno de 10 linhas ou 130 palavras, aproximadamente, com indicação de três palavras-chave e *keywords*. As resenhas de livros não podem ultrapassar 05 laudas. O material enviado para a *seção documentos* deverá ser acompanhado de uma breve apresentação em torno de 05 linhas ou 120 palavras.
4. Na primeira página figurará o título do trabalho *em português e inglês* (negrito e caixa baixa), autoria (somente no CD-ROM), instituição, resumo, *abstrat*, palavras-chave e *keywords*.
5. Os textos devem ser entregues com a devida *revisão lingüístico-textual*.
6. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e constarem no final do texto, antes da referência bibliográfica.
7. O endereço completo e o eletrônico do autor, instituição e grupo de pesquisa que pertence *devem constar no final do texto*, depois da referência bibliográfica.



8. Caso necessário, os artigos serão submetidos a pequenas alterações pelo Conselho Editorial visando à melhoria do texto. O Conselho Editorial não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

9. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as *Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520*, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71). Para obras sem autoria: (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1952, p. 69) ou (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA..., 1952, p. 69). Aos diferentes títulos de um autor publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Exemplo: (TEIXEIRA, 1952a), (TEIXEIRA, 1952b, p. 10).

10. A referência bibliográfica no final do texto precisa seguir as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Deve-se escrever o nome completo do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es).

Exemplos:

Livros

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil** (1500-1889). Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/INEP, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

Periódicos

DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n.46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

Teses e Dissertações

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma "questão" desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

11. A cada autor principal do artigo serão oferecidos 03 exemplares. O autor de resenha será contemplado com 02 exemplares.

12. Os artigos deverão ser enviados para Revista *Educação em Questão*.

Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Campus Universitário. Bairro | Lagoa Nova
Natal | Rio Grande do Norte | Brasil
CEP | 59078-970

202

E-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br
Site | www.eduquestao.educ.ufrn.br

